الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران
كلية: العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
مدرسة دكتوراه: علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير

تخصص: دراسة الجماعات و المؤسسات

المشاكل الأسرية و التربوية للمراهق المتمدرس

"دراسة مقارنة بين التلاميذ الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا "

إعداد الطالبة: **بن دهنون سامية شيرين**

إشراف الأستاذ: **ماحي إبراهيم**

أعضاء لجنة المناقشة

د.كحلولة سعاد	**أستاذة محاضرة**	**رئيسة**	**جامعة وهران**
د.ماحي إبراهيم	**أستاذ التعليم العالي**	**مشرفا**	**جامعة وهران**
د. مكي محمد	**أستاذ محاضر**	**مناقشا**	**جامعة وهران**
د.شارف جميلة	**أستاذة محاضرة**	**مناقشة**	**جامعة وهران**
د.بوقصارة منصور	**أستاذ محاضر**	**مناقشا**	**جامعة وهران**

الموسم الجامعي : 2011-2012

إهداء

إلى أفراد أسرتي الكريمة و خاصة أمي الحبيبة أطال الله في عمرها, أختي شهرزاد, ففي كنفهم كان إنجاز هذا العمل, و بهم يكتمل الإحساس ب الفخر, إلى أفراد أسرة مكي كبيرا و صغيرا, و أخص بالذكر مكي محمد الذي ساعدني في إنجاز هذا العمل معنويا.

بن دهنون سامية شرين

كلمة الشكر و التقدير

أتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير الخالص لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع, و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم لقبوله الإشراف و متابعة إنجاز هذا العمل من أول التفكير لإتمامه, و ذلك من خلال توجيهاته العلمية و المنهجية القيمة, كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ بوقصارة منصور, كما أتقدم بخالص الشكر و الامتنان إلى مكي هوارية التي ساعدتني في إنجاز هذا العمل إل كل أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية, إلى كل المساعدات التربوية بمتوسطة 'محمد إبن أحمد الحباك' , و أخص بالذكر المساعدة التربوية ربيعة.

أشكرهم جميعا...

بن دهنون سامية شرين

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث لدراسة المشاكل الأسرية و المشاكل التربوية للمراهق المتمدرس الفاشل دراسيا ، بحيث يهدف إلى معرفة ما إذا كانت هذه العوامل أي الأسرية أو التربوية سببا في فشل المراهق و تراجع مستواه الدراسي ، مقارنة بالمراهقين الغير فاشلين.

و للقيام بذلك انطلقت الدراسة من الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.

2- يوجد فرق في المشكلات التربوية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.

3- يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

4- يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

5- يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.

6- لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.

و لاختبارها تم الاعتماد على استمارة المشاكل الأسرية و التربوية التي طبقت على عينة من المراهقين الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على :

- ليس هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور و الإناث الفاشلين دراسيا .
- ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور و الإناث الفاشلين دراسيا .

- هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا
- ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا

- هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الإناث الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا .

-ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الإناث الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا .

و من خلال هذه النتائج نستنتج أن الجانب الأسري أكثر تأثيرا من الجانب التربوي على العينتين .

قائمة المحتويات

الموضوع	ص
الإهداء	أ
كلمة شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ت

قائمة المحتويات ج
قائمة الجداول ذ
مقدمة 01

الفصل الأول

تقديم البحث

تمهيد 05
1. تحديد الإشكالية 12
2. فرضيات البحث 13
3. أهمية الدراسة 13
4. أهداف البحث 14
5. أسباب اختيار موضوع البحث 15
6. التعاريف الاجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث 16

الفصل الثاني

المراهقة و مظاهرها النمائية

تمهيد 19
أ- مرحلة المراهقة 19
1. تعريف المراهقة 19
2. أنواع المراهقة 25
3. الحاجات الأساسية لدى المراهق 27
4. أزمة المراهقة 28
ب- المظاهر النمائية للمراهقة 29
1. النمو الجسمي 29

2. النمو العقلي 32
3. النمو الانفعالي 34
4. النمو الاجتماعي 36

الفصل الثالث

النظريات المفسرة لظاهرة المراهقة

تمهيد 42
1. الاتجاه البيولوجي في سيكولوجية المراهقة 42
2.الاتجاه الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة 43
3. الاتجاه البيولوجي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة 44
4. الاتجاه السيكو دينامي في سيكولوجية المراهقة 45
5. الاتجاه النفسي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة 47

الفصل الرابع

الفشل الدراسي

تمهيد 53
1. نبدة تاريخية حول الفشل الدراسي 53
2. مفهوم الفشل الدراسي 54
3. تميز الفشل الدراسي عن بعض المصطلحات المشابهة له 56
4. أنواع الفشل الدراسي 58
5. أسباب الفشل الدراسي 59
6. مظاهر الفشل الدراسي 85

الفصل الخامس

النظريات المفسرة للفشل الدراسي

تمهيد 88

1. تفسير النظرية المعرفية للفشل الدراسي 88
2. تفسير النظرية التحليلية للفشل الدراسي 94
3. تفسير التيارات السوسيولوجية للفشل الدراسي 97

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أ. الدراسة الاستطلاعية 101
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية 101
2.بناء أدوات الدراسة 101
3. تجريب الاستمارة 106
ب. الدراسة الأساسية 116
1. منهج البحث المتبع 116
2. مجتمع الدراسة 116
* عينة الدراسة 117
3. المجال الزماني والمكاني لإجراء الدراسة 117
4. طريقة تطبيق الاستمارة وتفريغها 118
5. الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج 118

الفصل السابع

عرض النتائج

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى 121
2. عرض نتيجة الفرضية الثانية 121
3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة 122
4. عرض نتيجة الفرضية الرابعة 123
5. عرض نتيجة الفرضية الخامسة 123

6. عرض نتيجة الفرضية السادسة 124

الفصل الثامن

مناقشة نتائج الفرضيات

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 127
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية 128
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 129
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 131
5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 132
6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة 134
الاقتراحات والتوصيات 137
المراجع باللغة العربية
المراجع باللغة الأجنبية
الملاحق

قائمة الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01) يوضح نسبة اتفاق المحكمين لفقرات الاختبار.	103
الجدول رقم (02) يوضح تعديل العبارات التي طلب تصحيحها.	105
الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	106
الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب	106

الوضعية الدراسية.	
الجدول رقم (05) يمثل صدق الاتساق الداخلي للفقرات.	108
الجدول رقم (06) يمثل صدق البعد مع المجموع الكلي للفقرات للدراسة الاستطلاعية.	110
الجدول رقم (07) يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة لمتغير إعادة السنة للتلاميذ الفاشلين ذكورا وإناثا.	110
الجدول رقم (08) يمثل التكرارات النسب المئوية الخاصة بمتغير السكن لعينة الدراسة أي التلاميذ الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.	111
الجدول رقم (09) يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بمتغير مستوى تعليم الأبوين لعينة الدراسة الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.	111
الجدول رقم (10) يمثل التكرارات، والنسب المئوية الخاصة بمتغير الجنس لعينة الدراسة.	113
الجدول رقم (11) يمثل التكرارات و النسب المئوية الخاصة بمتغير المعدل الدراسي.	113
الجدول رقم (12) يوضح قيم ثبات الاختبار.	114
الجدول رقم (13) يوضح بدائل الفقرات الايجابية.	115
الجدول رقم (14) يوضح بدائل الفقرات السلبية.	115
الجدول رقم (15) يمثل التكرارات و النسب المئوية الخاصة بالتلاميذ الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.	117
الجدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا.	121
الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا.	121

الجدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.	122
الجدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.	123
الجدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.	123
الجدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.	124

مقدمـــــة

مقـدمة:

إن قلة البحوث التربوية و النفسية في البلاد العربية و الإسلامية عامة و في بلادنا خاصة جعلت كثيرا من الخبرات التربوية الواقعية بعيدة عن حسناوواقعنا الظاهري .

فالمراهقون في مجتمعنا عموما و في مدارسنا خصوصا يعيشون مشاكل و ظروف صعبة أدت بهم إلى إتخاذ أساليب إنحرافية و عدوانية في كثير من المواقف ، كلما سمحت ظروف التعبير عن ذلك خاصة أثناء التجمعات في الأماكن العمومية و الخاصة كالمدارس و النوادي الثقافية و الرياضية ، و كذا في الطرقات و الحدائق العامة و داخل وسائل النقل كالحافلات و القطارات و في أي مكان حل به نفر من

المراهقين لوحظ فيه العنف و السلوك التخريبي المباشر و العفوي ، كل هذه التعابير و السلوكات الإنحرافية و العدوانية هي في الحقيقة عملية إسقاطية لما يعانيه المراهقون في المجتمع العام و الخاص من سوء التكيف في هذه البيئات المختلفة .

فالمراهقة مرحلة حرجة في حياة كل فرد لما يحدث فيها من إندفاعات و تغييرات و توترات إنفعالية حادة ، كما أن هذه المرحلة تكثر فيها المشاكل النفسية ،الإجتماعية و المدرسية و التي غالبا ما تعكر صفوة حياة المراهق نفسه ، كما يعتبرالكبار الناضجون المراهق شخصا مشكلا إتجاه نفسه و غيره ، بل و أحيانا تكون المشاكل التي يسببها هو لنفسه أكثر بكثير ما يسببها للآخرين ، و يرجع هذا إلى أنه شخص غير متكيف لدوره الجديد في الحياة . كما أنه ليست جميع أنواع المشاكل التي يتعرض لها المراهق في حياته تكون نتيجة لظروف إجتماعية ،إقتصادية و أسرية ، إنما ترجع كثير منها إلى المدرسة التي تمثل الأسرة الثانية أو المنشأ الثاني له ، فهو يثور لأساليبها و برامجها ، وعلى مربيها و إدارتها إذا كانت لا تساعده على التكيف الجيد و التوافق الحسن ، فالمدرسة يجب أن تكون بمثابة الأرض الخصبة التي تنمو فيها جميع أنواع الشخصيات و الفرديات المختلفة ، فتنشؤهم على حب العمل و قوة الإرادة ، وعلى التفاعل ألإيجابي مع جميع المواقف ، و جميع الظروف فتكون بمثابة القوة التي تتحطم عليها كل مشكلات المراهقين الحقيقية و الزائفة ، لكن مانلاحظه اليوم في مدارسنا هو عكس ذلك تماما ، فالقطيعة واضحة بين المدرس و المراهقين المتعلمين هذا من جهة، و من جهة أخرى من الناحية الأسرية هناك إضطرابات داخل الأسرة و خصوصا مشكل الإتصال و هو المشكل الأهم الذي لاحظناه ، فيتم مثلا عزل هذه الشريحة في البيت ،و عدم إعطائهم الأهمية في مناقشة بعض الأمور ، و مشكل الإتصال في حد ذاته يكون مبني على أساس الثقافة منذ الصغر ،و هذا ما يدعو إلى ضرورة تعلم الأسرة فن الإصغاء و الحوار مع أبنائهم المراهقين ،كذلك عدم إتصال أولياء التلاميذ مع المدرسين و الإدارة لتتبع أبنائهم في حياتهم المدرسية .

و مايعانيه المراهق من صراعات و إحباطات إجتماعية ، أسرية و نفسية و كذا مايلاقيه من صعوبات دراسية إنعكست كل هذه الظروف اللاتناغمية على حالته الذاتية لأنه يعيش بين صراعين أساسيين هما : العوامل الإجتماعية بكل أبعادها و خصوصا الأسرية و العوامل المدرسية بكل عملياتها ، فهذا الوضع اللامتناغم أدى به إلى النفور بين البيئتين ، كما إنعكس هذا النفور و التضمر النفسي على قلة الخبرة الدراسية و ضعفها نتيجة إنعدام التفاعل و ضعف الإرادة الذاتية ،فتحولت الخبرة الدراسية من خبرة نافعة إلى خبرة ضارة نتيجة الرفض للبيئتين السابقتين ، فزادت الفجوة و قل الإهتمام و إنتشرت اللامبالاة المدرسية ، كل هذا أدى إلى قلة الكفاية التحصيلية العلمية و التربوية التي قد تكون في يوم ما خطرا على الأمة و في موضوع بحثنا نسعى إلى دراسة المشاكل الأسرية و التربوية للمراهق المتمدرس، و دراستنا هذه دراسة مقارنة بين التلاميذ الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا، بحيث هل أن المشاكل الأسرية هي التي تـِـِـِـِـِؤدي و تساعد في فشل المراهق دراسيا أم المشاكل التربوية هي المؤدية و المساهمة في الفشل الدراسي ، إضافة إلى كل ما تقدم تحتوي الرسالة على الفصول النظرية التالية :

الفصل الأول :يشمل تقديم البحث و كانت عناصره تحديد الإشكالية ،فرضيات البحث، أهداف البحث ،أسباب إختيار موضوع البحث، و أخيرا التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية .

الفصل الثاني : حددنا فيه مفاهيم للمراهقة، أنواعها، الحاجات الأساسية للمراهق، و أزمة المراهقة و كذلك تطرقنا إلى المظاهر النمائية لمرحلة المراهقة من نمو جسمي، عقلي، انفعالي، و اجتماعي.

الفصل الثالث :اشتمل على أهم النظريات المفسرة لظاهرة المراهقة .

الفصل الرابع: نتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الفشل الدراسي،أنواعه، مظاهره .

الفصل الخامس: و يشمل النظريات المفسرة للفشل الدراسي.

أما الجانب التطبيقي من البحث إشتمل على الفصول التالية:

الفصل السادس: نتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية و كذا الدراسة الأساسية و محتوياتهما .

الفصل السابع: و يتضمن عرض متسلسل للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الأساسية وفقا لفرضيات البحث .

الفصل الثامن: خصص هذا الفصل لمناقشة النتائج المحصل عليها ،و ننهي هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات و الإقتراحات .

الفصل الاول

تقديم البحث

- **تمهيد**

1. **تحديد الإشكالية**
2. **فرضيات البحث**
3. **أهمية الدراسة**
4. **أهداف البحث**
5. **أسباب اختيار موضوع البحث**
6. **التعاريف الاجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث**

تمهيد:

مرحلة التعليم الإعدادي (المتوسط) بمعناه العام يقابل المرحلة النفسية التي يطلق عليها مرحلة المراهقة، وهنا تكمن المهمة الرئيسية للمجتمع أين يمنح مراهقيه وشبابه الأدوار التي يتحمل فيها المسؤولية الاجتماعية، والمهام الوظيفية البناءة لكي ييسر لهذا الشباب مرحلة الانتقال السوي من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد والنضج.

ومع نهاية كل سنة دراسية، وبعد ظهور النتائج الدراسية، يتكرر طرح السؤال حول سبب رسوب بعض التلاميذ، الرسوب وإن كان أحد مظاهر الفشل الدراسي، فهو المؤشر الأهم والباعث الأكبر لطرح السؤال من طرف كل مسؤولين وآباء وتلاميذ وفاعلين تربويين، على أن ظاهرة الضعف والفشل الدراسيين التي صارت تهدد نسبة كبيرة من التلاميذ الدارسين في مرحلة التعليم المتوسط أو ما بعدها تشكل عائقا كبيرا وخطيرا على المتعلمين أنفسهم آنيا، وعلى المجتمع مستقبلا، فإذا كان الوضع الإصلاحي نابع من الإدارة السياسية والتربوية واقعيا أو كما هو في الواقع المطبق من حيث تناقضه بين ما هو نظري وما هو واقعي، أو تكمن عوامل الضعف الدراسي في الجانب الأسري، وما تعانيه الأسرة من

تعقيدات عديدة، وهذا ما دفعنا لدراسة بعض المشاكل الأسرية والتربوية التي قد يعاني منها المراهق الدارس وتؤثر على نتائجه الدراسية.

قام الكثير من الباحثين في مجتمعات متعددة بدراسات وأبحاث تناولت مشكلات المراهقين، واختلفت نتائج هذه الأبحاث بإختلاف البيئة لما فيها من تباين في الثقافة والظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، هذا وأن المشكلات بأنواعها موجودة في أي مجتمع من المجتمعات في هذه المرحلة من العمر، وإن اختلفت في الدرجة والحدة بإختلاف ظروف كل مجتمع.

ففي دراسة (**فيلدز**) تركزت على تحليل السجلات والمقابلات الشخصية عن مشكلات التوجيه المهني للطلاب استنتج أنّ مشكلات الدراسة ومشكلات العمل أكثر المشكلات شيوعا في جميع مستويات المدارس، في حين أنّ المشكلات الأقل حدّة عن المشكلتين السابقتين هي المشكلة المالية، ووجد أن أقل المشكلات شيوعا هي المشكلات الصحية والمشكلات الأسرية، و في دراسة أخرى لنفس الباحث حول مشكلات الطلاب في المدارس الثانوية العليا في سانت بربارا بكاليفورنيا الذين تتراوح أعمارهم بين 14- 18 سنة فوجد أن أكثر المشكلات شيوعا المشكلات الآتية:

1. مشكلات العمل.
2. مشكلات المذاكرة.
3. المشكلات المدرسية المتنوعة.
4. المشكلات الشخصية.

أما أقل المشكلات شيوعا في بحث فيلدز فهي:

1. المشكلات التي تتعلق بإعداد للزواج وتكوين الأسرة.
2. مشكلات العلاقات الشخصية أو الاجتماعية.
3. الحياة الأسرية.
4. المشكلات الجنسية.

في حين قام (**إبراهيم شهاب**) في (خليل ميخائيل معوض، 2003: 448) يتناول مشكلات المراهقة بين طلاب المدارس الثانوية من البنين والبنات في مناطق مختلفة في مصر، وطبق

إستخباره على الطلبة والطالبات، وجمع النتائج في جميع المراحل، و كان ترتيب هذه المشكلات ترتيبا تنازليا كالتالي:

1. الحياة المدرسية.
2. نمو الشخصية.
3. المشكلات الصحية.
4. المشكلات الجنسية.
5. قضاء أوقات الفراغ.
6. الدين والأخلاق.
7. إختيار العمل وفرص التعليم.
8. الحياة المدنية.
9. الحياة الأسرية.
10. العلاقات الشخصية والاجتماعية.
11. إعداد للزواج وتكوين الأسر.
12. المشكلات المالية.

ومن نتائج البحث يتضح أن أهم المشكلات لدى الطلاب هي:

المشكلات المدرسية – مشكلات نمو الشخصية- المشكلات الصحية- المشكلات الجنسية- قضاء أوقات الفراغ.

وأقلها شيوعا: المشكلات المالية – الإعداد للزواج- ومشكلات العلاقات الشخصية والاجتماعية.

بينما قام (**كمال إبراهيم موسى سنة** 1977) **: "** بدراسة علاقة التخلف بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت".

وكانت العينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلبتها قوامها 370 منهم 200 طالب، و 170 طالبة وكانت الأدوات كالتالي:

- مقياس القلق الصريح، تأليف كاشيندوز وزملاؤه من إعداد الباحث.

- مقياس بيل للقلق في المواقف الاختيارية للأطفال، تأليف سارامون وزملاؤه وإعداد الباحث.

- قياس التحصيل الدراسي بدرجات الطلاب في إمتحان الفترة ونهاية العام، وبحساب المتوسطات المعيارية وإختبارات ومعامل إرتباط بيرسون، وأمكن الوصول إلى النتائج التالية:

- متوسط درجات الطلبة من ذوي القلق المتوسط أعلى من متوسط درجات طلبة القلق العالي في امتحان اللغة العربية والرياضيات والانجليزية في الفترتين الأولى ونهاية العام.

- متوسط درجة الإناث في الفترتين ذوي القلق المتوسط أعلى من متوسط درجات الإناث، القلق العالي خاصة في إمتحان الفترة الأولى. (مدحت عبدالحميد عبد اللطيف، 1990: 192)

وهناك دراسات إهتمت بمشكلات خاصة مثل (القلق، الاكتئاب...) نذكر منها:

ففي دراسة قامت بها ألبرت وبك (Albert et beck, 1981 : 195-200) حول دراسة الاكتئاب في مرحلة المراهقة المبكرة تكونت مجموعة المفحوصين من 31 من طلاب الصف السابع (18 ذكرا و13 أنثى) و 32 طلاب الصف الثامن (18 ذكرا و14 أنثى)، واستخدمت الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب (د) BDI لقياس الاكتئاب، وقيس التحصيل بمجموعة من الأسئلة وجه بعضها للطلاب والبعض الآخر للمدرسين، أظهرت النتائج معامل إرتباط مقداره 0.260 بين الاكتئاب ومشاكل متصلة بالتحصيل الدراسي، ورأى المدرسون أن الطلاب الذين تم تقديرهم على أنهم ممتازون تحصيليا حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الاكتئاب والعكس صحيح، إذ حصل الطلاب الذين تم تقديرهم على أنهم ضعاف تحصيليا على درجات مرتفعة على مقياس الاكتئاب، ويرى الباحثان أنه قد يكون من المعقول تصور أنّ العلاقات الشخصية بين الطلاب والمدرسين لها تأثير كبير ومباشر على مفهومهم لذواتهم، وما يستتبع ذلك من صحة نفسية، فإنه يبدو أن الطالب منخفض التحصيل

يقع في حلقة مفرغة، فيها يؤدي الأداء المنخفض في التحصيل إلى الاكتئاب، ومن ثم يعزز الاكتئاب بالأداء المنخفض وهكذا.

و بينما قام **فينسيزي** (Vincenzi, 1987 : 155-160)، بدراسة حول الاكتئاب والقدرة على القراءة لدى تلاميذ الصف السادس، وكان الهدف بالتحديد هو فحص العلاقة بين الاكتئاب والتحصيل القرائي لدى مجموعتين مختلفتين من المفحوصين، الأولى تعيش في مستوى وطبقة اجتماعية منخفضة والتي تميل إلى التعرض للمعاناة في الناحية الاقتصادية الانفعالية، والمجموعة الثانية تعيش في مستوى معيشي وطبقة اجتماعية متوسطة وتتعرض لمشاكل قليلة نسبيا.

وقد افترض الباحث، أنه ولأن أفراد المجموعة الأولى تعيش في وسط مكتئب، فإنها تعاني من مستوى عال من الاكتئاب، ولذلك سوف تواجه مشاكل تعليمية أكثر من المجموعة الأخرى، تكونت مجموعة المفحوصين من 139 طالبا من السود بالصف السادس واستخدم في الدراسة مقياس الاكتئاب (د) للصغار CDI، وتم تحديد مؤشرات التحصيل بواسطة المستويات الحالية للطلاب في القراءة، ودرجاتهم على مقياس للتحصيل القرائي للصف السابق – الخامس- ومتوسط معدلاتهم في أول تقرير للصف الحالي- السادس – G.P.A.

وأظهرت النتائج: وجود اختلافات – فروق – دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرستين من البيئة الفقيرة، والبيئة المتوسطة.

في درجات الاكتئاب وأيضا في التحصيل بواسطة مقياس كاليفورنيا للتحصيل CAT، كما وجدت علاقة سالبة دالة عند مستوى 0.001 بين درجات التلاميذ في الاكتئاب والتحصيل في القراءة، وبين الاكتئاب ومستوى القراءة وبين الاكتئاب ومتوسط الأداء التحصيلي G.P.A وهذا يوضح أن مستوى الاكتئاب قد ارتبط بكل المتغيرات التي تم دراستها.

كما وجدت علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001 بين متغير المدرسة- فقيرة/ متوسطة والتحصيل في القراءة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001 بين متغير المدرسة والاكتئاب، وهذا يوضح أن المدرسة التي تمثل المستوى

الاجتماعي الاقتصادي المتوسط، حصل تلاميذها على درجات أعلى في التحصيل ودرجات أقل في الاكتئاب، وذلك بمقارنتها بالمدرسة عن المستوى الاجتماعي الاقتصادي الفقير، ومع ذلك لم توجد علاقة بين المدرسة كمتغير وبين مستوى القراءة، وبين المدرسة ومتوسط الأداء التحصيلي G.P.A ولكن وجدت إختلافات جوهرية دالة إحصائيا بين الإكتئاب ومستوى القراءة، والاكتئاب والمدرسة، والاكتئاب ومتوسط الأداء الأكاديمي.وفي تحليل آخر وبعد ضبط متغير المدرسة، حسبت معاملات الإرتباط بين الاكتئاب ومستوى القراءة، والتحصيل في القراءة ومتوسط الأداء التحصيلي G.P.A، وأظهرت نتائج التحليل وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاكتئاب ومستوى القراءة (ر= - 0.30)، وبين الاكتئاب والتحصيل في القراءة (ر= -0.33)، وبين الاكتئاب ومتوسط الأداء التحصيلي (ر= -0.28)، وتوضح هذه النتيجة أن الاكتئاب كان مرتبطا بالسالب مع القدرة القرائية داخل كل مدرسة وأيضا بين كلا المدرستين، وهذا يعطي مزيدا من الدعم للإعتقاد بأن الاكتئاب يؤثر قدرة الفرد في القراءة، وقدرته العامة على التعلم.

و قد قام **كالتيلا – هينو وزملاءه** (Kaltiala –Heiro- Rimpelae et Ramtanen, 1998 : 40-49) بدراسة حول الأداء المدرسي وأعراض الاكتئاب لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت مجموعة المفحوصين من 15610 من الطلاب الذكور والإناث، سن 14 -16 سنة، ومن الصفوف الدراسية الثامن والتاسع في فنلندا، وثم قياس أعراض الاكتئاب لديهم بواسطة مقياس الاكتئاب (د) BDI، وتم قياس التحصيل بواسطة متوسط الملاحظات التي يدونها المفحوصون في الفصل الدراسي.

وأظهرت النتائج أن مستوى اكتئاب التلاميذ من متوسط إلى شديد قد ارتبط بالأداء المدرسي المتدني، وقد ثبت هذا الارتباط حتى بعد تحليل المتغيرات الاجتماعية- الديمغرافية، وقد أظهر التلاميذ الذين يقعون في الأرباعي المنخفض من حيث التحصيل الدراسي ثلاثة أضعاف عامل خطر للأعراض الاكتئابية.

وقد اقترح الباحثون علاقة ثنائية الاتجاه بين الأعراض الاكتئابية والأداء التحصيلي المتدني، حيث يحصل التلاميذ الناجحون تحصيليا على التدعيمات

الإيجابية، بينما يتعرض الفاشلون لخبرات ضاغطة من شأنها أن تزيد من خطر الإصابة بالإكتئاب، والذي بدوره يضعف الأداء ليؤدي ذلك إلى مزيد من الفشل، ولكي نفك أو نحطم نمو هذه السلسلة من الخلل، نحن في حاجة إلى تقديم كل من التدخلات العلاجية والتربوية للتلاميذ الذين يعانون من تدني في الأداء المدرسي.

و دراسة **شو** (Shaw, 2000, : 86) حول علاقة الأداء الأكاديمي بالاكتئاب وإدراك البيئة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين، وقد افترض الباحث أن التأخر الدراسي يعتبر ظاهرة متعددة الأبعاد والأسباب، وأن التأخر الدراسي هو عرض لصراعات أساسية، وقد اقترح الباحث أن الاكتئاب وإدراك البيئة الأسرية يمثلان هذه المتغيرات الأساسية أو المستترة، تكونت مجموعة المفحوصين من 357 ذكورا وإناثا من المتفوقين بالمدارس العامة الثانوية، وقد استخدم مقياس روينولد للتقرير الذاتي لاكتئاب المراهقين (RADS) ومقياس البيئة الأسرية (FES)، وقد تم جمع بيانات ديموغرافية أيضا عن المفحوصين، واستخدم تصميم ارتباطي لفحص العلاقة بين الأداء الأكاديمي والاكتئاب وإدراك البيئة الأسرية، وقد تم إستخدام درجات مقياس روينولد لإكتئاب المراهقين وثلاثة مقاييس من مقياس البيئة الأسرية وهي: التماسك، الصراع، والتعبير في عملية إرتباط وتحليل إنحدار متعدد، وقد أظهرت النتائج أن الاكتئاب وإدراك التماسك الأسري والصراع والتعبير الأسريين قد ارتبطت كلها بالأداء الأكاديمي، وكان ارتباط التماسك الأسري مع التحصيل الأكاديمي أعلى إرتباطا مقارنة بباقي المتغيرات المدروسة، وفي تحليل الانحدار كان التماسك الأسري والاكتئاب قادرين على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بصورة دالة، ومع ذلك عندما تم فحص كل متغير على حدة كان التماسك الأسري فقط ذا قدرة بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بصورة دالة، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاكتئاب وأيضا في التماسك الأسري قد حصلوا على درجات في التحصيل الأكاديمي أعلى من أولئك التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الإكتئاب ومنخفضة في التماسك الأسري و قد كان الإكتئاب مرتبطا بدلالة إحصائية بإدراك التلميذ للتماسك والصراع والتعبير الأسري، أن نتائج

الدراسة قد دعمت الفرض الذي يذهب إلى أنّ الاكتئاب وإدراك البيئة الأسرية مرتبطا بالأداء الأكاديمي، وأنه يبدو أنّ البيئة الأسرية تعدل Moderate من تأثيرات الاكتئاب على الأداء الأكاديمي.

ما تعنيه الباحثة من هذه الدراسات هو تركيزها على المشكلات العامة و محاولة ترتيبها عند المراهقين و يسعى البحث الحالي إلى تسليط الضوء على المشكلات الأسرية و التربوية عند شريحة من المراهقين المتمدرسين الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

فالمراهقين المتمدرسين قد يعانون من تدهور في نتائجهم الدراسية، والبعض منهم قد يؤدي هذا التدهور المستمر إلى فشل دراسي عند المراهق المتمدرس، علما أن هذه الظاهرة التربوية تتدخل فيها عدّة عوامل يعيشها المراهق ، فمن المسلّم به أن بعض عوامل الفشل الدراسي قد لا تكون مسبباتها عوامل متصلة بالقدرات العقلية أو المعرفية للمراهق، ولكن تكمن جذورها في مشكلات نفسية قد تمتد أحد أطرافها في الأسرة وأطرافها الأخرى في المدرسة أي المؤسسة التربوية، أو ما بين هذين الطرفين مثلا بعض هذه الخصائص التي تهتم في الفضاء الأسري مرتبطة بالجانب الاقتصادي من حيث طبيعة عمل الأبوين ودخلهما، المستوى الثقافي للوالدين، العلاقات العائلية والخلافات الأسرية كلها عوامل اجتماعية مرتبطة بالأسرة تؤثر بشكل أو بآخر على تحصيل التلميذ وتسهم بالتالي في النجاح أو الفشل المدرسي.

كذلك بالنسبة للمدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية للمراهق، فهي أيضا لها دور فعّال في نجاح أو فشل الطالب، وتمثل عوامل المؤسسة التربوية في البرنامج الدراسي معاملة الأستاذ، معاملة الإدراة...

وعلى هذا الأساس يمكن صياغة **إشكاليات الدراسة** في النقاط التالية:

1. هل هناك فرق بين الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا في المشكلات الأسرية؟

2. هل هناك فرق بين الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا في المشكلات التربوية؟

3. هل هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا؟

4. هل هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا؟

5. هل هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا؟

6. هل هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا؟

2. فرضيات البحث:

إنطلاقا من الإشكاليات السابقة يمكن صياغة الفرضيات كالاتي:

1. لا يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.

2. يوجد فرق في المشكلات التربوية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.

3. يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

4. يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

5. يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

6. لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

3. أهمية الدراسة:

تنحصر أهمية البحث في التعرف على بعض المشكلات التي تصادف المراهق المتمدرس والتي قد تؤثر على مردوده الدراسي، ومن هذه العوامل ما هو خارجي مرتبط بالمناخ الأسري الذي يعيش فيه الطالب، والمناخ الثقافي السائد في الموطن الجغرافي الذي تقطن فيه أسرة التلميذ، وكذلك البيئة الاجتماعية التي يعيش في كنفها التلميذ، وتؤثر بدرجة كبيرة على اتجاهاته وميوله وطموحاته المتعددة.

كما ترتبط أيضا بعوامل داخلية نفسية وعقلية وانفعالية تتمثل في سمات شخصية الفرد وقدراته واستعداداته، واتجاهاته التي كوّنها عن خبراته الأسرية التي عاش في محيطها وتأثر بها، وكذلك المشكلات النفسية والانفعالية خلال مرحلة المراهقة.

ومن جهة أخرى معرفة إذا ما كانت هذه العوامل أو بالأحرى المشكلات التربوية وكذلك الأسرية لها تأثير على المردود الدراسي بالنسبة لغير الفاشلين دراسيا أو العكس، وبدراسة تلك العوامل، يمكن رسم خطة تتيح لقدرات المراهق فرصا للإنطلاق، ويمكن أيضا التوصل إلى حلول جذرية لهذه المشكلات التربوية والأسرية المحددة التي يتعرض لها المراهق المتمدرس أثناء مشواره الدراسي، وخاصة أنه يمر بمرحلة تعد من أصعب المراحل النمائية، وهذه الحلول يمكن إدراجها في التوصيات والاقتراحات.

4. أهداف البحث:

لكل بحث أهداف يقوم عليها، وغاية يرمي إلى تحقيقها، وبالتالي إن ما ترتكز عليه الباحثة في هذه الدراسة:

- هو محاولة الوصول إلى تحديد ظاهرة الضعف الدراسي وقلة الفعالية والمردود العلمي والتربوي التي تتفشى في مدارسنا يوما بعد يوم.

- كشف أهم العوامل المتدخلة في المشكلات الأسرية وكذا التربوية، وبالتالي معرفة الأسباب الحقيقية التي تؤدي بالتلميذ المراهق إلى الفشل أو أن هذا الأخير هو نتيجة عوامل أخرى.

وعليه كان تحديد هدفنا من البحث هو تحديد المجالين الأساسيين النفسي والتربوي لضبط مدى العلاقة القائمة بين المجال الأسري والتربوي عن طريق تحليل ما يلي:

1. بعض المشاكل الأسرية والتربوية التي يعانيها التلاميذ المراهقون الفاشلون دراسيا في المدرسة الجزائرية مع تحديد نوعيتها.

2. بعض المشاكل الأسرية والتربوية التي يعانيها التلاميذ المراهقين غير الفاشلين دراسيا في المدرسة مع تحديد نوعيتها إن وجدت.

- وأخيرا محاولة إيجاد بعض الحلول وإعطاء بعض الاقتراحات لتفادي مشكلة الفشل الدراسي باعتباره نتيجة العوامل الأسرية كنقص الدخل الشهري للعائلة، إضطراب العلاقات الأسرية وخاصة اتجاه المراهق، والعوامل التربوية كالمنهج الدراسي، معاملة الأستاذ التي تؤثر على المراهق المتمدرس وخاصة على مردوده العلمي بالإضافة إلى المشاكل النفسية الخاصة به.

5 أسباب اختيار الموضوع:

يرجع سبب دراستنا لمرحلة المراهقة إلى أنها مرحلة دقيقة وفاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها المراهق تحمل المسؤوليات الاجتماعية والواجبات كمواطن في المجتمع.

كذلك تأتي أهمية هذه المرحلة أيضا حيث أنها تقابل الحلقة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط وتستمد هذه الأخيرة أهميتها من حيث كونها المرحلة الأساسية التي يتم فيها تشكيل وإعداد الثروة البشرية من حيث اكتشاف قدرات الفرد واستعداداته ومهاراته وتوجيهها وإرشادها التربوي السليم حتى يتمكن كل فرد من المساهمة في عملية بناء مجتمعه حضاريا وثقافيا، وانتاجيا ...حيث أصبح يقاس تقدم الشعوب بمقدار ما تنتجه لأبنائها من فرص متكافئة لتحقيق أقصى نمو ممكن لهم.

كذلك من جهة أخرى، تدهور مستوى التعليم بصفة عامة له تأثير مباشر على مردودية العملية التربوية، ويظهر هذا جليا من خلال النتائج السلبية التي يحصل عليها التلاميذ في الامتحانات، وخاصة مستوى السنة أولى متوسط، ومن هذا المنطلق

قمنا نحن باختيار هذا الموضوع، علما منا بأهمية الموضوع وأثره على مستقبل التلاميذ وخاصة وهم في مرحلة المراهقة بحيث كان وراء ذلك عدة دواعي من بينها:

- كثرة الراسبين في السنة الدراسية وخاصة مستوى السنة أولى متوسط.

- تفاقم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والتي يكون عالبا مصدرها الفاشلين دراسيا.

- الرغبة في معرفة ما إذا كانت بعض هذه المشاكل الأسرية والتربوية التي يتعرض لها المراهق سببا في فشله الدراسي.

- وكذلك دراسة هذه المشاكل الأسرية والتربوية التي تواجه المراهقين غير الفاشلين دراسيا، وبالتالي نحن في إطار الدراسة المقارنة بين التلاميذ المراهقين الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

6. التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث:

1. **المراهقة:** هي مرحلة من مراحل النمو الحساسة التي يمر بها الأفراد سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فمنهم من يتجاوزها بصعوبة، ومنهم من يعبرها بسلام، وهي الفترة الممتدة ما بين (12-14-16 سنة).

2. **الفشل الدراسي:** هو ظاهرة تربوية تحدث داخل المؤسسات التعليمية (مدرسة، إكمالية، ثانوية، جامعة)، ويمثل الفشل الدراسي في الدرجة الأدنى التي يتحصل عليها الطالب في الامتحانات، أو في نهاية السنة الدراسية ويتمثل في أقل من 20/10 من المعدل العام.

3. **الفاشل دراسيا:** هو التلميذ الذي لا يستطيع مسايرة أقرانه في القسم الواحد، حيث يعيش معهم نفس الظروف ويتلقى معهم نفس التعليم ولديهم نفس الأستاذ، ومع ذلك لا يتمكن من حصوله على رتبة المتوسطين في القسم أي على معدل 20/10.

4. **غير الفاشل دراسيا:** هو التلميذ الذي يستطيع مسايرة أقرانه في القسم الواحد، بحيث يتمكن من حصوله على رتبة المتوسطين في القسم أي على معدل 20/10 أو أكثر في نهاية السنة الدراسية.

5. **المشكلات الأسرية:** هي العوامل والظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها المراهق الفاشل دراسيا في أسرته وتتمثل في علاقة الوالدين بالأبناء، الظروف المادية، الظروف الاجتماعية، الظروف الثقافية للأسرة و هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استمارة المشكلات الأسرية و التربوية.

6. **المشكلات التربوية:**هي العوامل والظروف المتعلقة بالمجال التربوي التي يعيشها المراهق الفاشل دراسيا في المؤسسة التعليمية وتتمثل في شخصية المعلم، طريقة التدريس، المنهاج الدراسي، الإدارة المدرسية، المحيط الفيزيقي للمؤسسة التربوية و هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استمارة قياس المشكلات الأسرية و التربوية.

الفصل الثاني

المراهقة و مظاهرها النمائية

تمهيد

أ- مرحلة المراهقة

1. تعريف المراهقة
2. أنواع المراهقة
3. الحاجات الأساسية لدى المراهق
4. أزمة المراهقة

ب- المظاهر النمائية للمراهقة

1. النمو الجسمي
2. النمو العقلي
3. النمو الانفعالي
4. النمو الاجتماعي

تمهيد:

يمر الإنسان بمراحل من النمو والتطور، ويواجه في كلّ مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي تحديات ومشكلات عليه أن يتجاوزها لتحقيق السلامة النفسية، والمراهقة كمرحلة نمائية تعد من أخطر مراحل عمر الإنسان، ولا نغالي إذا

قلنا أنها تخلو من السعادة من كثرة ما فيها من معاناة نابعة من طبيعة التغيرات النمائية في جوانب الشخصية المختلفة في حالة تفاعلها مع العوامل والظروف أو الضغوط الاجتماعية في بيئة المراهق، ولعلّ ذلك يفسر لنا ما يقدمه البعض من تحليل لطبيعة مرحلة المراهقة من حيث أنها فترة أزمة "crisis".

أ- مرحلة المراهقة:

1. تعريف المراهقة:

المراهقة فترة يمر بها كل فرد، تبدأ بنهاية الطفولة المتأخرة، وتنتهي بإبتداء مرحلة النضج أو الرشد، والمراهقة إما أن تكون قصيرة أو طويلة، وطولها أو قصرها يختلف بإختلاف الأسرة والمجتمع، وبإختلاف المستوى الاقتصادي والحضاري، ونلاحظ قصر فترة المراهقة في المجتمعات البدائية، حيث ينضج الطفل بسرعة حتى تكاد تنعدم فترة المراهقة بالنسبة له، في حين تطول فترة المراهقة في المراهقة الغربية الحديثة.

وحسب الدكتور صلاح مخيمر في كتابه (تناول جديد للمراهقة) :"أنّ المراهقة هي محاولة الإنسلاخ من الطفولة إلى الرشد، أو بمعنى آخر هي مزيج بين الشيء ونقيضه، في سبيله إلى الخلع والفناء وهو الطفولة ونقيضه في سبيله إلى الإرتداء والنما وهو الرشد. (عصام نور، 2003، 86)

ويعرفها الدكتور مصطفى فهمي :"بأنّ المراهقة مرحلة تغيير كلي شامل وليست بأزمة في النمو".(سيد محمود الطواب، 1995، 315)

وكلمة المراهقة تعني معاني كثيرة، فهي التحول نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ولقد عبّر بياجي عن هذه الفكرة عندما رأى أن "المراهقة من وجهة نظر علم النفس تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار، والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو أكبر منه سنا، بل هو مساو لهم في الحقوق على الأقل، ويرتبط هذا الاندماج مع عالم الكبار بالعديد من المجالات الانفعالية المرتبطة بالبلوغ تقريبا، كما تساعد هذه التحولات العقلية في تفكير المراهق لتحقيق إندماجه في علاقات اجتماعية مع الكبار والتي هي في الحقيقة

الخاصية الأكثر عمومية في هذه المرحلة من النمو".(محمود عبد الحليم منسي، سيد محمودالطواب، 2003، 347)

كذلك لا يجب أن نفسر مصطلح المراهقة Adolescence على أنه مرادف للمصطلح البلوغ أو الشباب إذ أن المراهقة تعني مجموعة من التغيرات المتميزة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

أما النضج أو البلوغ أو الرشد، نقصد به بلوغ مرحلة النضج الجنسي، أي نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة، فيما يصبح الفرد قادرا على المحافظة على نوعه واستمرار سلالته، والحقيقة أن البلوغ والنضج شيئان مختلفان لفظا ومعنى، ويشير البلوغ إلى ظهور شعر الجسم وهو دليل على بداية النضج الجنسي، أما المراهقة فهي الفترة التي تمتد ما بين البلوغ والرشد وهي أقرب لرشد المراهق منها لبلوغ الصبي.

ويعتبر البلوغ جزءا من المراهقة وليس مرادفا لها، وهو يشكل الخطوة الأولى من جملة مراحل النضج الجنسي، ولكن المراهقة لا تكتمل حتى تكون قد انتظمت مختلف التراكيب اللازمة لعمليات الإخصاب والحمل والوضع والإرضاع، مما يستغرق فترة لا تقل عن عشر سنوات، فالبلوغ يشير إلى مظهر نمائي واحد يتناول الجانب الجنسي، بينما المراهقة تشير إلى اصطلاح وصفي يستخدم للدلالة على جميع المظاهر النمائية الجسمية والفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والجنسية في تحولها من مستوى نضج الطفل إلى مستوى نضج الرشد، كما يشير البلوغ إلى فترة زمنية قصيرة، بينما المراهقة فترة طويلة تمتد من بداية البلوغ وحتى سن الرشد، وقد تصل إلى عشر سنوات، وأيضا فإن البلوغ أمر يصعب الإختلاف حوله، بينماالمراهقة تعتبر مفهوما نسبيا ولذلك يصعب تحديد نهايتها، إذ أن معظم المراهقين لو سألتهم وهم في نهاية مراهقتهم هل أنت مراهق أم لا؟ فيجيبون لا أعرف لأنني أحيانا أشعر بما ينتاب المراهقمن شعور، وأحيانا أخرى أشعر بشيءؤ خلاف ذلك.(علي فالح الهنداوي، 2002: 285)

جاء تعريف آخر، بأنها مجموعة من التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية التي تحصل بين نهاية الطولة الثالثة (12-13 سنة) وبداية الرشـد (18-19 سنة). (P.G.Goslin, 2002 : 05)

وتعرف أيضا على أنها فترة من فترات الحياة التي يمر بها الفرد، تبدأ مع نهاية مرحلة الطفولة، تبرز فيها جملة من التغيرات تشمل شتى الجوانب النفسية والجسدية.

(عبد الخالق ثروت، 1993: 11)

وفيما يلي بعض التعاريف لبعض العلماء والباحثين:

تعرّفها أوزبل :"بأنها المرحلة التي يحدث فيها التحول في الوضع البيولوجي للفرد".

وحسب دوبيس Debesse: يرى دوبيس .م أنّ المراهقة "تعتبر عادة مجموعة من التحولات الجسمية والنفسية، التي تحدث بين الطفولة وسن الرشد"(نادية شرادي، 2006: 235)

بالنسبة لدوبيس فإن المراهقة، مرحلة إنتقالية، تحدث فيها تغيرات من جانبين أساسين:

- **تغيرات جسمية:** تتمثل في النضج الفيزيولوجي الذي يبلغ ذروته في هذه المرحلة، إذ يكتمل نمو الأعضاء الداخلية والخارجية بحكم هذه التغيرات المورفولوجية التي تطرأ على المراهق، يميل هذا الأخير إلى العزلة والإنطواء.

- **تغيرات نفسية:** تتميز بتجديد النشاط الجنسي ونضجه، إلى جانب نمو القدرات العقلية كالقدرة على التفكير المنطقي والتجريد والتخيل، كما تكتنف المراهقة الأزمات والقلق والتوتر، بإعتبارها مرحلة الإنبثاق الوجداني وفترة التحولات النفسية العميقة، التي تؤدي بالمراهق إلى السعي في هذه المرحلة إلى التخلص من رباط التعلق الطفلي بوالديه، راغبا في التحرر وتأكيد الذات.

وأما (لوهال) فيرى أنّ:" المراهقة هي البحث عن الاستقلالية الاقتصادية والإندماج بالمجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة إنتقالية حاسمة، تسعى إلأى تحقيق الإستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفلية، الأمر

الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي، لا سيما في علاقاته الجدلية بين الأنا والآخرين". (Lehalle. H, 1985 : 13)

بالنسبة ل: لوهال (Lehalle): المراهقة هي مرحلة جديدة لعملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية، إذ تتضمن البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والإقتصادي.

وحسب S.Hall:" هي الفترة من العمر التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة". (سعدية محمد علي بهادر، 1980: 19)

وحسب E. Erikson:" المراهقة تتميز بأزمة الهوية حيث ينشغل الفرد في تحديد من هو؟ من سيكون؟، وعلى المراهق أن يؤسس نفسه كفرد مستقل له وضعه ومكانته ودوره في المجتمع، ويعجز الكثيرون عن تحقيق تلك المهمات فتضيع هويتهم وتنهز معاني الحياة بالنسبة لهم، قد يثورون وينحرفون فيهددون حياة الآخرين في نفس الوقت الذي يحطمون حياتهم ذاتها".(E.Erikson, 1972 : 124)

وحسب N. Sillamy: يرى أنها فترة من الحياة توجد بين الطفولة وسن الرشد وهي الفترة الحرجة المتميزة بالتحولات الجسدية والسيكولوجية التي تبدأ حوالي سن (12-13) وتنتهي حوالي (18-20 سنة) الحدود غير محدودة لأن ظهور وديمومة المراهقة تختلف حسب الجنس، الظروف الجغرافية والأوساط الاقتصادية والاجتماعية (N.Sillamy, 1992 : 13)

في المجال النفسي تتميز المراهقة بإستعادة نشاط ونضج الغريزة الجنسية، تأكيد الاهتمامات المهنية والاجتماعية، الرغبة في الحرية والتحرر وثراء الحياة العاطفية.

ولدينا أنماط مفاهيمية مختلفة في تحديد المراهقة، فحسب التعريف الاجتماعي والعلائقي، بحيث يرى علماء الإجتماع والأنثروبولوجيا أن المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى حضارة أخرى، فالتعريف الاجتماعي للمراهقة يشدد على العوامل الاجتماعية – العلائقية، وتأثير موقف المجتمع ومؤسساته في شدة اضطرابات المراهقين، ويعتبر أن أزمة المراهقة هي نتاج التناقض وعدم الثبات والاستقرارية في معاملة الراشدين، كما يركز

التعريف الاجتماعي أيضا على أهمية المكانة ودور الاجتماعيين، وتحديد نوعية التفاعل الذي يحدث بين الفرد وحضارة المجتمع الذي ينشأ فيه، وكيف أن هذا التفاعل يظهر أثره في كل عمل يقوم به.(عبد اللطيف ميعاليقي، 2002ز32-33)

وحسب التعريف البيولوجي بحيث يشكل البلوغ المظهر البيولوجي لمرحلة المراهقة، وهو يشمل المرحلة التي يصبح فيها الكائن قادرا على التناسل، ويحدث البلوغ عادة في فترة محددة نسبيا في فترات النمو عند الكائن، ويصاحب بسلسلة من التغيرات تكون ظاهرة على مستوى الأعضاء التناسلية بصورة عامة يحدد إبتداء البلوغ عند الأنثى إنطلاقا من عمر 11 سنة ويستمر إلى حوالي 16-17 سنة، ويحدث البلوغ عند الذكر في وقت متأخر ويستمر لمدة أطول من 12- 18 سنة تقريبا.

إذا كان التعريف البيولوجي للمراهقة يركز على النمو الجسمي والجنسي، وما يصاحبه من تغيرات، معتبرا أن هذه التغيرات كافية لتحديد ما هية هذه المرحلة، فإن التعريف البيو – نفسي لا يهمل التأكيد على أهمية هذه الظاهرة، لكنه يشدد على ما يصاحب هذه التغيرات من غموض في هوية المراهق وميول متناقضة وصراعات نفسية وقلق جنسي.

كذلك يمكن القول أنه إذا كانت عملية النمو البيولوجي غير محدد وواضحة فإن عملية النضج النفسي هي، على العكس عملية غامضة وبطيئة وأثرها أبعد على حياة المراهق من التغيرات البيولوجية، لأن النظام العلائقي بكامله مع الآخرين يتعرض للتغيير، فنلاحظ أن التحليل النفسي يركز على أهمية السنوات السابقة في النمو النفسي – الجنسي وتأثير الماضي والحياة اللاواعية في الحياة الواعية الظاهرية للمراهق وبمعنى أدق فإنه يؤكد على البعد التاريخي والبعد البنائي الداخلي من المراهقة.(عبد اللطيف ميعا ليقي، 2002: 28-29)

أما التعريف التكاملي للمراهقة، لا يقتصر على النظر من جانب واحد، وإنما يرى أن تتكامل جميع العوامل التي تشكل مظهرا من مظاهر هذه المرحلة، فلا يمكن إهمال العوامل المختلفة، من بيولوجية ونفسية واجتماعية – علائقية، في كل محاولة

تهدف إلى تعريف المراهقة وتحديد بدايتها ونهايتها، فالمراهقة ليست عملية نمو جسمي وجنسي، ربما كان النضج النفسي وما يصاحبه من انهيار التوازن في كل النظام الاجتماعي- العلائقي، له الدور المركزي في تشكيل شخصية المراهق وتعيين **هويته.** (عبد اللطيف ميعا ليقي، 2002: 35)

إذا المراهقة هي عملية ارتقائية وجدلية تتكون من ثلاثة مستويات:

تبدأ **المرحلة الأولى** على الصعيد الفيزيولوجي بالتغيرات الفيزيائية والفيزيولوجية الشاملة: النمو الجسمي والنمو الجنسي وظهور الخصائص الجنسية الثانوية التي تميز الشكل الخارجي للذكورة والشكل الخارجي للأنوثة.

أما **المرحلة الثانية** فتكون على مستوى التجربة النفسية عند المراهق، وتأثير التغيرات البيولوجية في وضعه الاجتماعي، وما يترتب على ذلك من استثارة اهتماماته بذاته الجسمية والنفسية، والتفتيش عن هويته ومكانته الاجتماعية كفرد في مؤسسات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

أما **المرحلة الثالثة،** فتحدث على مستوى النظام العلائقي والمظاهر السلوكية الفعلية، لأنه إذا كانت المراهقة هي مرحلة الانتقال أو التحول من حال إلى حال، من الطفولة إلى الرشد، فإنها بذلك واقعة بين حالتين، فالمراهق ليس الطفل الذي كان وليس بالراشد الذي سيكون.

هذه المراحل الثلاثة هي متداخلة، وفي وحدة متكاملة حيث تعتبر جميعها عوامل هامة في ارتقاء شخصية المراهق وتكاملها.

وحسب دراستنا سنهتم بالمراهقة المبكرة للفرد التي تبدأ غالبا من سن 12-14 سنة هذه التحديدات غير دقيقة، لأن ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس، الظروف الجغرافية، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية، ومثلما يقول (ريموند – ريفي.ب (Reymond- Rivier b): " مهما يكون السياق الإجتماعي الثقافي ، فالمراهقة هي مرحلة أزمة و عدم توازن ،ولكن الفرق الكائن من مراهق إلى آخر ،و من ثقافة إلى أخرى هو في :الحدة و شدة الأزمة ،و كذلك في الأشكال التي تتخذها و الحلول التي تعطى لها" فالمراهقة إذن تأخذ طابعا خاصا حسب البيئة الطبيعية،

والوسط الاجتماعي الذي يحتضنها، فهي تستجيب لخصائص الجهاز النفسي لكل فرد.

2. أنواع المراهقة:

الواقع أنه ليست هناك نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص، حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والنفسية والمادية، وحسب استعداداته الطبيعية، فالمراهقة تختلف من فرد لآخر، ومن بيئة جغرافية لأخرى، ومن سلالة لأخرى، كذلك تختلف بإختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي تختلف في المجتمع الريفي عنه في مجتمع المدينة. كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالا تاما وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، لذا نعتبر عملية النمو عملية مستمرة ومتصلة.

وجدير بالذكر، أن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين، لكن دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق هي المسؤولية عن حدوث أزمة المراهقة.

فقد دّلت الأبحاث التي أجرتها مرجيت ميد (M.Mead) وهي من علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية في المجتمعات البدائية، أن المجتمع هناك يرحب بظهور النضج الجنسي وبمجرد ظهوره يقام حفل تقليدي ينتقل بعده الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة المباشرة، فالانتقال من الطفولة إلى الرجولة في المجتمعات البدائية إنتقال مباشر.

أما في المجتمعات المتحضرة فقد اسفرت البحوث على أن المراهقة قد تتخذ أشكالا مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش في وسطها المراهق وعلى ذلك فهناك أشكالا مختلفة للمراهقة منها:

أ. المراهقة المتكيفة: هي المرحلة التي تنحو نحو الاعتدال في كل شيء، ونحو الإشباع المتزن، وتكامل الاتجاهات المختلفة، الهادئة نسبيا، الخالية من الصعوبات والتوترات الانفعالية الحادة، حيث تميل إلى الاستقرار العاطفي، وشعور

المراهق بتقدير المجتمع له، وتوافقه معه، فلا يسرف في أحلام اليقظة، والخيال والانفعالات السلبية. (محمد مصطفى زيدان، 1982: 29)

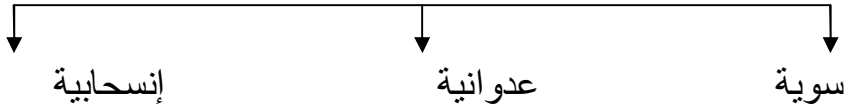
ب. المراهقة الانسحابية: حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته، تتميز بالانطواء والعزلة، التفكير الذاتي، والإسراف في أحلام اليقظة، والتطرف في نزعة الدينية، والبحث عن الراحة النفسية.(حسين فيصل الغزي، 1979: 154)

ج. المراهقة العدوانية المتمردة: مراهقة متمردة ثائرة، تتسم بأنواع السلوك العدواني الموجه ضد الأسرة والمدرسة وأشكال السلطة في المجتمع، وتتسم كذلك بالمحاولات الانتقامية، ومحاولات التشبه بالرجال، وتقمص سلوكهم كالتدخين والأساليب الاحتيالية في تنفيذ رغبة المراهق، ويظهر السلوك العدواني بصورة صريحة مباشرة عند بعض المراهقين كالإيذاء الفعلي للآخرين، والتعدي عليهم، والتحطيم والتخريب، وقد تكون بصورة غير مباشرة فيتخذ صورة العناد، والرغبة في الثورة والهيجان العصبي.(عبد الرحمن العيسوي، 2005: 38)

د. المراهقة المنحرفة: وهي صورة مبالغة ومتطرفة للشكلين الثاني والثالث المراهقة الانسحابية المنطوية، والمراهقة العدوانية المتمردة.(خليل ميخائيل معوض، 2003: 25)

من أبرز مميزاتها: سوء التوافق العام، الجنوح، الانحلال الخلقي والجنسي، وعدم مراعاة المعايير الاجتماعية، كما تتميز بالانهيار النفسي أو المرض العقلي في بعض الحالات.

أنماط المراهقة في المجتمعات المتحضرة



3. الحاجات الأساسية لدى المراهق :

أ. الحاجات الاجتماعية: وتختلف من مجتمع لآخر حسب عاداته، وتقاليده وهي كما يلي:

- الحاجة إلى المحافظة على الأخلاق والعادات الاجتماعية والتراث.

- الحاجة إلى البروز ضمن الجماعة والمساواة مع رفاق السن في المظهر والملبس، والكفاءة الاجتماعية.

- الحاجة أن يكون محبوبا من قبل الآخرين.

- الحاجة إلى تكوين أصدقاء والشعور بالعدالة في المعاملة.

وأن توفير هذه الحاجات تدفع المراهق حتما إلى التقدم الدراسي، والنجاح وتنمية قدراته خارج المدرسة مما يؤهله للتكيف مع متغيرات عصره.

ب. الحاجة النفسية والوجدانية: وهي العمل على تحقيق التوازن لدى الفرد من الناحية النفسية والتي تنعكس على التوازن العضوي، أي التكامل بين العملية النفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية... ومنها:

- الحاجة إلى الإحساس بالحرية.

- توفير الأمن والطمأنينة.

- وجود الإخلاص والتعاون.

- الحاجة إلى احترام القيم والمثل.

- "الحاجة إلى الحب والتي تعتبر شيئا أساسيا بالنسبة لصحة المراهق النفسية. فهي السبيل إلى أن يشعر بالتقدير والتقبل الاجتماعي".(مصطفى غالب، 1979: 359)

ج. الحاجات الفيزيولوجية: وهي الحاجات التي تكون مشتركة مع الحيوان، وغير متباعدة إلى حد ما، وهي سهلة الإشباع أو التحقيق، وهي تسعى إلى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي في الجسم، ومن هذه الحاجات نذكر: الحاجة إلى الطعام، والشراب، والنوم، والمحافظة على حرارة أو برودة معينة للجسم، والحاجة إلى النشاط والحركة واللعب، والحاجة إلى الجنس.(فيصل محمد خير الزراد، 1979: 57-58)

4. أزمة المراهقة:

بما أن المراهقة هي المرحلة التي تجعل من الطفل إنسانا راشدا ومواطنا يخضع خضوعا مباشر لنظم المجتمع وتقاليده، وحدوده فهي إذن مرحلة تصطبغ

بشعائر الجماعة التي تنشأ في إطارها وتمتد في مداها الزمني أو تقصر وفقا لمطالب هذه الجماعة ومستوياتها الحضارية، ولهذا قد تصبح المراهقة أزمة من أزمات النمو، وذلك عندما تتعقد المجتمعات التي يحيا المراهق في إطارها، وعندما تتطلب من المراهق إعدادا طويلا ونضجا قويا ليساير بذلك المستويات الاقتصادية في المجتمع، هذا وقد تنشأ هذه الأزمة من طول المدى الزمني الذي يفصل النضج الجنسي عن النضج الاقتصادي.

وتبدو هذه الأزمة في المدن أكثر مما تبدو في الريف، وذلك لتباعد النضج الجنسي عن النضج الاقتصادي في الأولى ولتقاربهما في الثانية فيما يكاد الفتى الريفي يبلغ حتى يتزوج، ويقيم لنفسه علاقات جنسية صحيحة، لكن فتيان المدينة وخاصة المتعلمين منهم يتأخر بهم النضج الاقتصادي إلى أن تنتهي جميع مراحل التعليم وإلى أن يقوى الواحد منهم على كسب رزقه، وعلى الزواج، وهو لهذا قد يعاني أزمات جنسية حادة خلال هذه المدة الطويلة التي تبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج الاقتصادي، فالأزمة بهذا المعنى تنشأ من أثر إنتشار التعليم وإطالة مدة الإعداد للحياة، والتطور الحضاري الذي ينمو بالمجتمعات نحو التعقيد والتنظيم والرقي.

وهناك دراسات وأبحاث تخص مرحلة المراهقة، وهذه الأخيرة يمكن أن تنتمي لفئة من فئتين:

أولهما: مجموعة تذهب إلى القول أن المراهقة فترة أزمة حتمية يعاني خلالها المراهق قلقا واضطرابا (هول، فرويد) تعدد فيها مسالكه كي يتخطى أزمته ويحدد هويته لتتواصل مع غيرها من الهويات، وإن تفردت عن سائر الهويات الأخرى.

ثانيهما: مجموعة ترى أن القول بأزمة المراهقة فكرة ليست قاطعة ونهائية ولا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات (مرجريت ميد، ليفين)، وهذا بسبب عامل الثقافة وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في فصل النظريات المفسرة للمراهقة.

ب- المظاهر النمائية لمرحلة المراهقة:

1. النمو الجسمي:

تبدو مظاهر النمو الجسمي لهذه المرحلة في:

- النمو الغددي.
- نمو الأجهزة الداخلية.
- النمو الطولي والوزني.

تعد مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة طفرة في النمو الجسمي طولا وعرضا في أجهزة الجسم الخارجية والداخلية، وقد تبدأ هذه الطفرة عند الأسوياء من الأولاد في سن مبكرة، تصل إلى عمر عشر سنوات ونصف (10.5 سنة)، وقد تتأخر إلى سن ستة عشر عاما (16 سنة)، وأما بالنسبة للولد المتوسط فقد تبدأ في حوالي سن الرابعة عشرة عاما (14 سنة)، ثم تنخفض بعد الخامسة عشر (15 سنة)، وقد يستمر النمو البطيء عدة أعوام حتى يصل إلى عمر عشرين عاما (20 سنة).

أما عند البنات فقد تبدأ ظهرة نمو المراهقة في وقت مبكر تصل إلى سن الثامنة، وتتأخر عند البعض إلى سن الحادية عشرة والنصف (11.5سنة)، ويصل النمو إلى ذروته في عمر الثانية عشر (12 سنة)، ثم يتناقص سريعا إلى المعدلات التي كانت قائمة قبل الطفرة وذلك حوالي سن الثالثة عشرة (13 سنة)، ويستمر بعدها النمو بطيئا حتى حوالي سن الثامنة عشر (18 سنة).

يتفوق البنون على البنات في القوة الجسمية، حيث تنمو عضلاتهم بشكل أسرع، وتشير الدراسات إلى أن التغيرات الجسمية في فترة المراهقة تعزى إلى عملية إفراز الهرمونات التي تفرزها الغدد فبعضها يفرز هرموناته لأول مرة أثناء فترة المراهقة مثل الغدد الجنسية، في حين أن غددا أخرى يزيد إفرازها في هذه الفترة، مثل الغدد الكظرية والنخامية، وهناك غدد أن تضمر حتى تبرز الغدد الجنسية، وهذه هي الغدد الضوبرية والتيموسية.

كما أن نمو الأجهزة الداخلية كالأجهزة الدموية والهضمية تتأثر بالمظاهر الأساسية للنمو، كنمو حجم القلب بنسبة أكبر من الأوردة والشرايين، كما يحدث زيادة في ضغط الدم، وتؤثر هذه الزيادة على كلا الجنسين، وتبدو آثاره في حالات الإغماء والإعياء والتوتر والقلق،

ويتزايد حجم الدم ليغذي جميع هذه الأجهزة في وضعها الجديد، وتزداد قدرة االجهاز التنفسي في القيام بوظيفته وكذلك الهضمي والدوري.

يتأثر النمو الجسمي في هذه المرحلة بالمحددات الوراثية والتغذية وإفرازات الغدة، وكذلك وضع الأسرة الاقتصادي والثقافي، والبيئة المناخية والاجتماعية بخيث لا يسير في هذه المرحلة.

في توازن تام مع مظاهر النمو الأخرى، فنجد الفتاة مثلا قد قارب نموها الجسمي من الاكتمال، بينما ما زال نموها العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي ينقصه النضج.

ونتيجة لهذه التغيرات الجسمية وكذلك الجنسية قد تسبب حساسية شديدة للمراهق ولذلك يجب الربط دائما بين النمو الجسمي والنمو الانفعالي، فسلوك المراهق في هذه الفترة من فترات حياته، إنما يكون دالة لتفاعل مجموعتي التغيرات الجسمية والجنسية، والتغيرات الانفعالية العنيفة المرتبطة بها.

*** الآثار النفسية والاجتماعية للنمو الجسمي:**

1. يتسبب النمو السريع في هذه الفترة تناقصات نفسية واجتماعية تؤثر في عملية تكيفه الاجتماعي، فبينما يظهر في صورة رجل مكتمل البنية إلا أنه رجل ناضج يستحق الاحترام والتقدير، نجد أن البعض الآخر يعامله معاملة الأطفال.

2. كما تسبب الزيادة المفاجئة والتغيرات الجسمية السريعة في هذه الفترة والمعاملة المتناقضة التي يلقاها من الآخرين حساسية المراهق نحو جسمه أو ذاته، وهذا يؤثر في عملية توافقه وتكيفه مع الآخرين، وقد تؤدي هذه الحساسية الشديدة إلى الانسحاب والانطواء من المواقف.

3. قد يؤدي عدم الإتزان في النمو العضوي والوظيفي والتغير السريع في نمو نسب الجسم إلى عدم التوازن الحركي، مما يؤدي أحيانا إلى الارتباك في المشي وسقوط الأشياء من أيدي المراهق، وهذا يترتب عليه اضطراب التوازن النفسي والانفعالي.

4. قد يؤدي التبكير في النمو الجسمي إلى مشاكل اجتماعية ونفسية تختلف إيجابا وسلبا بإختلاف الجنسين، ولهذا تتأثر منزلة المراهق الاجتماعية بهذا النمو ويحتاج إلى بعض

الجهد ليتكيف للمجموعة الجديدة، ومن المشكلات النفسية التي يتعرض لها المراهق حينما يشعر الفتى بأن جسمه يشبه جسم الأنثى وذلك لتجمع كمية من الدهون في الصدر أو الفخذين أو الأرداف، وفي الإناث يحدث العكس حينما تزداد كمية الشعر على الأذرع أو الأرجل.

5. قد يؤدي الإفراط في النمو الجسمي من حيث الطول والوزن، وكذلك التغيرات الناتجة عن اختلا ف أعضاء الجسم في درجة النمو وسرعته، وقد يؤدي هذا إلى سوء تكيفه وشكه في كونه طبيعيا وقبول المجتمع له.

2. النمو العقلي المعرفي:

تعتبر هذه المرحلة أي مرحلة المراهقة المبكرة فترة النمو العقلي السريع، حيث يصبح فيها الفرد قادرا على التفسير والتوافق مع ذاته وبيئته، ويبدأ الفرد بالتفكير والتأمل، وتبرز قدرته على الإبداع والتخطيط للمستقبل، إلا أنّ نمو الذكاء العام في هذه المرحلة تهدأ سرعته حتى يكاد أن يتوقف، و هذا لا يعني توقف القدرات العقلية المتمايزة، ومع بداية مرحلة المراهقة تبدأ هذه القدرات الطائفية في الظهور، كما يزداد الانتباه من حيث مداه ومثيراته وبزيادته تزداد قدرة الفرد على التذكر وبالتالي التعلّم، ويكون تذكره قائما على الفهم، ويتحول تخيله من الخيال القائم على معالجة صور الأشياء إلى الخيال القائم على معالجة مفاهيم الفرد عن الأشياء، أي أنه أصبح في مرحلة التفكير المجرد التي قال بها بياجيه، ولذلك يسهل على الطالب في هذه المرحلة دراسة المواد الأكثر تعقيدا والتي تشمل على موضوعات مجردة مثل: الجبر، نظريات الهندسة والتصور التاريخي للأحداث والأفكار النظرية.

وقد أثبتت بحوث "سيجل Segal" و " دياموند. Diamond " أهمية الذكاء في الطفولة وأهمية القدرات العقلية الطائفية في المراهقة.(خليل ميخائيل معوض، 86:2003)

وتزداد القدرة على التحصيل في هذه المرحلة، فيميل المراهق للقراءة والاستطلاع والرحلات فهو يحاول التحرر من مناهجه الدراسية بقراءة الكتب الخارجية، ويحاول المراهق في مذكراته الخاصة التعبير عن ذاته ويحلّلها، ويقص في هذه المذكرات

مشكلاته الخاصة وطموحه وأفكاره وكتابة المذكرات الخاصة علامة من علامات النمو العقلي المعرفي والنمو الاجتماعي، وهي ظاهرة نفسية تعبر عن قدرة المراهق على التحليل الذاتي والنقد، وقد تكون وسيلة لتفريغ الانفعالات، وهربا من القلق والضيق النفسي، وتبدأ هذه الظاهرة بعد سن 13 سنة، حيث يهتم المراهق بما يدور حوله ويؤثر فيه من أحداث يومية.

ومع نضج المراهق العقلي وبتفاعله مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، قد يصيبه النجاح أو الفشل.

يختلف إدراك المراهق عن إدراك الطفل، فينمو الفرد بتطور إدراكه من المستوى الحسي المباشر إلى المدركات المعنوية البعيدة، وينحصر إدراك الطفل في حاضره، بينما يمكن أن يمتد إدراك المراهق للماضي والمستقبل القريب والبعيد، وبهذا نرى أن إدراك الفرد يتطور من الطفولة إلى المراهقة، ويصبح أكثر استقرارا وشمولا للمستقبل.

كذلك تتضح الميول وتتمايز في مرحلة المراهقة تبعا لنمو الفرد، ففي بداية مرحلة المراهقة يميل المراهق للألعاب الرياضية المختلفة، ثم تتجه الميول فيما بعد لتشمل ميول أدبية وفنية، وتختلف الميول بإختلاف الذكاء، فالأذكياء ذوي ميول خصبة متنوعة، في حين أن متوسطوا الذكاء تتميز ميولهم بعدم التنوع، وتختلف أيضا بإختلاف الجنس.

تظهر الفروق الفردية في النمو العقلي واضحة وصريحة، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الإرشاد التربوي المهني، ويعتبر المستوى العقلي للمراهق عاملا هاما في الإرشاد التربوي، رغم أنه ليس العامل الوحيد لذلك.

وفي هذه الفترة يصبح المراهق قادرا على إدراك وإستنباط أشكال العلاقات بين الأشياء المحسوسة أو المجردة مثل: التعارض والتناقض والتشابه والنسبية والاحتمالية، يتعمق الذكاء إذا ويكتمل في أشكاله المتعددة تتفوق على غيرها مثل: الاستعداد للرياضيات أو الرسم أو الموسيقى...أو مهارات معينة تقنية رياضية...إلخ.(عبد الغني الديدي، 1995: 67)

*** العوامل المؤثرة في النمو العقلي:**

- الوراثة: تلعب الوراثة دورا كبيرا في وجود فروق فردية في الذكاء والقدرات العقلية.

- التسهيلات البيئية: تؤثر البيئة والخبرة والتدريب في نمو القدرات العقلية للفرد.

- التوافق الانفعالي: يساعد التوافق الانفعالي السليم على تحقيق مفهوم الذات الجسمية الموجبة، وهذا بدوره يحقق النضج العقلي، كما تؤثر العوامل الانفعالية مثل: الخمول في الأداء العقلي للفرد وفي قياسه.

النمو الجسمي: يؤثر مستوى وسرعة معدل النمو الجسمي في التحصيل الدراسي، وشخصية المراهق بصفة عامة.

- التعليم: يلعب دورا واضحا في إبراز الفروق الفردية في النمو العقلي، ويتمثل هذا التأثير في المنهج وشخصيات المدرسين... وأوجه النشاط خارج المنهج، ويؤثر المدرسون تأثيرا واضحا في النمو العقلي للمراهقين، ويلاحظ أهمية سلوك المدرس وخلوه من المشكلات الشخصية بالنسبة لتوجيه سلوك التلاميذ وحل مشكلاتهم.

- وسائل الاعلام: تؤثر كذلك وسائل الاعلام من إذاعة وتلفزيون وسينما في أفكار المراهق وخبراته ونموه العقلي ككل. (كمال دسوقي، 1979: 99)

3. النمو الانفعالي:

تمتاز مرحلة المراهقة، بأنها فترة نمو متزايد لجميع الطاقات التي يملكها الفرد بما فيها الطاقات النفسية والانفعالية، وتتفاعل هذه الطاقات المتزايدة لتولد لديه حساسية مرهفة، وأحيانا مظاهر من اليأس أو التمرد على مراكز السلطة مثل: الوالدين والمدرسين والنظام العام، وقد يؤدي به ذلك التفاعل إلى الهروب إلى أحلام اليقظة ليقضي فيها ساعات طويلة.

والحساسية المرهفة التي تتولد عند المراهق تجعله يتأثر سريعا بأتفه المثيرات الانفعالية فهو مرهف الحس والمشاعر، يتأثر بإنتقاد الآخرين له ولو كان ذلك النقد موضوعيا، وترجع هذه الحساسية إلى اختلاف في إتزان هرمونات الغدد، وإلى التغير العميق الذي يطرأ على إدراكه لمواضيع الحياة، وتؤثر هذه الحساسية المرهفة في سرعة إستجابة المراهق لما يحيط به من مواقف وقد تسيطر عليه نزوات إنفعالية.

وتمتاز إنفعالات المراهق في هذه المرحلة بأنها انفعالات مرهفة عنيفة منطلقة متهورة، ولا يستطيع التحكم فيها، وانفعالاته متذبذبة وهي مزيج من انفعالات طفلية وانفعالات راشد كبير في آن واحد ومتناقضة، كما يسعى جميع المراهقين إلى الاعتماد على الذات وتكوين شخصية مستقلة، كما تتميز المراهقة في هذه المرحلة أي مرحلة المراهقة المبكرة بالحياء والخجل والإنزوائية بسبب التغيرات الجسمية.

إنّ الأنماط الإنفعالية في مرحلة المراهقة هي نفس الأنماط الانفعالية في مرحلة الطفولة، ولكنها تختلف من حيث الدرجة والنوع وهذه الأنماط تتمثل في الخوف بكل أنواعه، مخاوف مدرسية من حيث النجاح والرسوب، وكل ما يتعلق بهما من واجبات، مخاوف صحية، مخاوف عائلية، اقتصادية، اجتماعية...

ثاني نمط وهو القلق والذي يتمثل في عدم الراحة الذهنية، والمراهق يتوقع حدوث مخاطر خارجية حتى في حالة عدم وجودها في الحقيقة، فمثلا يتجلى قلق متزايد قبل تقديم الامتحانات أو قبل استسلام نتيجة الامتحانات، كذلك الغضب، الغيرة، الحب.(علي فالح الهنداوي، 2002: 45)

*** سبل رعاية المراهق إنفعاليا:** لرعاية المراهقين انفعاليا تتطلب معرفة بطبيعتهم، وهنا من الواجب أن يدرب المراهق على كيفية التحكم في انفعالاته، وأبعاد عوامل التوتر وكل ما يثيره إنفعاليا وتتلخص هذه السبل لرعاية المراهق إنفعاليا بما يلي:

1. غرس الثقة في نفس المراهق بتعويده على حسن الاستماع، وتقبل النقد الموضوعي، وأن يتقيد هو بموضوعيته، وعليه أن يفهم ذاته وأن يحترم ذات الآخرين.

2. الكشف عن قدراته وهوياته، وعلى المربين توجيهها تبعا للفروق الفردية بين المراهقين، وتمكينهم من التغلب على انفعالاتهم من مخاوف، وقلق، غضب وتسجيعهم على تجريب مختلف مواقف الحياة بموضوعية، والجمع بين المرونة والضبط فلا التسيب ولا الميوعة يؤدي إلى نتائج مرضية.

3. كذلك تقوم الرعاية الصحيحة للنمو الانفعالي على معرفة الآثار الحسنة والآثار السيئة للإنفعالات حتى نستطيع أن نوجه نموها التوجيه الصحيح.

***الآثار الحسنة للانفعالات:** تؤثر الانفعالات تأثيرا حسنا على مستوى نشاط الفرد الذي يؤهله للقيام بعمل يعوق طاقته في شدتها ومداها.

ولذلك تعتبر انفعالات الفرد مصدرا قويا من مصادر استماع الفرد بالحياة في آمالها وأحزانها ومسرّاتها.

***الآثار السيئة للانفعالات:** تؤثر الانفعالات الحادة القوية على صحة الفرد وعلى نشاطه العقلي، وعلى اتجاهاته النفسية وعاداته المختلفة تأثيرا قد يعوق نموه وتطوره.

4. النمو الاجتماعي:

النمو الاجتماعي للمراهق هو جانب من جوانب النمو النفسي الذي يمر بها بجانب النمو الجسمي والجنسي والنمو العقلي والانفعالي، فكل هذه جوانب مختلفة من جوانب النمو تتكامل فيما بينها رغم اختلافها لكي تسهم في نقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة وهي تغيرات سريعة متلاحقة تغشى شخصية المراهق عامة، وتشكل سلوكه، وتضعه على حافة مرحلة جديدة من مراحل النمو وهناك محاور أو محكات يمكننا الوصول إلى تشخيص كامل إلى حد ما عن السلوك الاجتماعي عبر مراحل النمو المختلفة، وقد اتفق على أن هذه المحاور أو المحكات هي:

1. الشعور بالآخرين.
2. حجم الجماعة ومدى تعقدها.
3. النشاط المنظم والعمل على هيئة فريق الكبار في العمل.
4. إدراك الطفل/ المراهق لمستويات الكبار في العمل.
5. نمو الاتجاهات الاجتماعية الفردية المرتبطة بالبيئة والحضارة كالمنافسة.
6. زيادة قدرة المراهق على الحكم على الأمور المختلفة في بيئته.
7. نمط العلاقة بين الجنسين.

كذلك تدخل بعض المتغيرات مثل: التعلم، النضج الاجتماعي، البيئة وما توفره من عوامل حفز، وتشجيع لهذا السلوك، الضغوط المادية والاجتماعية التي يمكن أن يواجهها المراهق في بيئته، فكل هذا يسهم بطريقة أو بأخرى في تغير الاستجابات الاجتماعية عبر مختلف المراحل العمرية لدى كل من الجنسين على حدى، وعلى ضوء هذه المحكات السابقة نجد أنّ سلوك الطفل قد تعدل وطرأ عليه التغير بحيث يمكننا الحكم على أنّ الطفل قد اكتسب السلوك الاجتماعي والذي يتفق مع مجتمعه ثم تنتقل إلى المراهقة، ونجد أن المراهق يتميز بزيادة علاقاته الاجتماعية مع أقرانه ومع الكبار في بيئته، وليس التطور في السلوك الاجتماعي يتمثل فقط في زيادة علاقات المراهق الاجتماعية، وإنما في تمايزها لتصبح أكثر شمولا واتساقا عما سبق.

يؤثر العامل الاقتصادي في النمو الاجتماعي للمراهق، فهو بطبيعته يسعى إلى الاستقلال المالي لتحقيق رغباته، وتحمل أعباء المسؤولية، ومن الصعوبات التي تواجهه في هذه المرحلة هو ما يرتبط بالتكيف الاجتماعي بحيث تحدث تغيرات عديدة في أنشطته وما يجربه من تبادل اجتماعي بين (12 سنة-14 سنة)، ومما يسعد المراهق في هذه الفترة القبول الاجتماعي، بحيث تنمو القدرة الاجتماعية لإدراك شعور الآخرين والعلاقات الاجتماعية تكون معقدة، ويلاحظ الفروق واضحة في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهقين، ويعتبر الانتقال

إلى المدرسة الإعدادية فترة حرجة ووقتا ملائما للقيام بعملية التطبيع الاجتماعي للمراهقين للسير حسب ما تقتضيه العادات والتقاليد.

ومن أهم أنماط السلوك الاجتماعي وتطوره في فترة المراهقة المبكرة:

التقليد: وتبدأ هذه المرحلة من سن 12 سنة – 15 سنة، وتتميز بفرط إعجاب المراهق بزملائه، ويلاحظ كذلك أن المراهق يميل إلى الزعامة الاجتماعية والتحصيلية، كما أن هذه المحاكاة تنشأ من الشعور بعدم الأمن في المواقف الاجتماعية الجديدة.

يمكن تلخيص مظاهر النمو الاجتماعي للمراهق بالبحث عن الاستقلالية والميل للزعامة والميل للجنس الآخر، الخضوع لجماعة الرفاق، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي معهم والتمرد والسخرية من الحياة الواقعية، لأنه مثالي في معظم مواقفه وكثير من جوانب تفكيره.

تلعب الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق دورا في نمو المراهق الاجتماعي، وفيما يتعلق بالأسرة فإن الجو النفسي السائد فيها ومقدار منحها للمراهق من استقلال اجتماعي واستقلال وجداني، كل هذه العوامل تساعد المراهق على الاستقلال الاجتماعي.

كذلك المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر على سلوك المراهقين، وعلى نموهم الاجتماعي، فكل طائفة من الطوائف الاجتماعية لها أسلوبا معينا في الحياة ونمطا خاصا في السلوك، فنمط سلوك الأسر الغنية يختلف عن نمط سلوك الأسر الفقيرة وهكذا...

أما دور المدرسة فيتجلى بوجود رفاق له هناك واختلاطه بمجموعة من المدرسين عدا عما يحتويه البرنامج من مواقف ونشاطات تسهم في نموه الاجتماعي.

والبيئة الاجتماعية المدرسية أكثر تباينا واتساعا من البيئة المنزلية، ولأن المدرسة أشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي عن البيت، كذلك يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي داخل المدرسة بعلاقاته مع مدرسيه، فالمدرس المسيطر الذي يأمر وينهي ويهدد حتما سيبتعدون عنه التلاميذ عكس المدرس العادل الذي يتجاوب

مع تلاميذه هذا وتدل الدراسات التي أجراها أندرسون على أهم الصفات الضرورية للمدرس الناجح في علاقاته الاجتماعية هي:

- استماعه بعمله.
- حبه لمهنته.
- إيمائه برسالته.
- حبه لتلاميذه وميله إليهم.
- قدرته على خلق جو جميل من الصداقة حوله.

وتدل دراسات أوستن – ونورتون على أن الميول المهنية للمراهق تتعلق بنوع العلاقة بين المراهق ومدرسيه وزملائه وبمدى ميله نحو المواد الدراسية المختلفة وتتفوق المراهقات على المراهقين في التأثر بالمدرسين.(محمود عبد الحليم منسي، نبيلة مخائيل مكاري، محمد محمد عباس المغربي، 2000: 437)

أما جماعة الرفاق وتأثيرهم في النمو الاجتماعي للمراهق، فإن ذلك يتجلى عند من هم في عمر واحد تقريبا، لأنهم يلتقون في الميول والاتجاهات، وهذا الأثر يفوق أثر المنزل أو المدرسة في تنشئة الفرد ونموه الاجتماعي، فالمراهق يقلد رفاقه في ملابسهم ولغتهم وأساليب تعاملهم البعض، حتى يقال بأن المراهقين لهم لغة خاصة يفهمون بها مع بعضهم البعض.

وهناك نتيجة يمكن أن تنتهي إليها من خلال هذا العرض لطبيعة النمو الشخصي الاجتماعي للمراهق:

1. إنّ المراهق يجب أن يحصل من خلال دراسته على بعض التعليم (الخبرات والمهارات) التي تمكنهم من التعامل بشكل جيد مع القوى والمؤثرات الثقافية والاجتماعية للمجتمع.

2. إذا لم يمارس الأولاد والبنات المراهقون والمراهقات أعمال المراهقين في طفولتهم ومراهقتهم نحو المجتمع أو في إطاره، فسوف يجد صعوبة في الانتقال إلى مرحلة الرشد.

3. ضرورة تخفيف الضغوط الاجتماعية والمادية على المراهقين خاصة وأنهم مازالوا في مرحلة نمو وليس لديهم إمكانية تحمل تلك الضغوط.

4. ضرورة أن يكون هناك من يأخذ بأيدي المراهق إلى بر الأمان بالتوجيه والإرشاد لكل ما يمرون به من تغيرات.

5. ضرورة إصلاح التناقضات الاجتماعية والتي تؤدي إلى مشاكل متعددة في علاقة المراهقة بالمجتمع وتعوق توافقه النفسي والاجتماعي.

الفصل الثالث

النظريات المفسرة لظاهرة المراهقة

- **تمهيد**

7. **الاتجاهات البيولوجية في سيكولوجية المراهقة**
8. **الاتجاه الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة**
9. **الاتجاه البيولوجي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة**
10. **الاتجاه السيكو دينامي في سيكولوجية المراهقة**
11. **الاتجاه النفسي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة**

تمهيد :

استقطبت مرحلة المراهقة اهتمام الكثير من الباحثين والدارسين، حيث تعتبر نقطة تحول أو عبور من مرحلة الطفولة إلى الشباب وهي تعتبر منعطف جد صعب في حياة الإنسان

لما تتميز به تعقيدات عضوية ونفسية، كما حظيت هذه الفترة من عمر الإنسان تفسيرات عديدة ومختلفة من مختلف الاتجاهات السيكولوجية وهذا حسب كل باحث والمدرسة التي ينتمي إليها.

الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة:

1. الاتجاه البيولوجي في سيكولوجية المراهقة ل: ستانلي هول G.Stanley Hall: تعتبر نظرية "ستانلي هول G.Stanley Hall من أوائل النظريات التي تناولت تفسير أزمة المراهقة، بحيث وضع مؤلفين كبيرين عن المراهقة سنة 1904، صوّر فيها حياة الفرد تصويرا يتسم بالشدة والتوتر حيث اعتبرها مرحلة عواصف وضغوط تولد فيها الشخصية من جديد، هذا الاتجاه في صورته المتطرفة يذهب إلى القول بأنّ التغيرات السلوكية التي تحدث خلال المراهقة تخضع كلية لسلسلة من العوامل الفيزيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد ويمكن تلخيص نظرية S.Hall فيما يلي من نقاط:

إنّ هناك فروقا ملحوظة بين سلوك المراهق وسلوك الطفل في المرحلة السابقة وسلوك أبناء المرحلة التالية، ومن هنا يمكن النظر إلى مرحلة المراهقة على أنها ميلاد جديد يطرأ على شخصية الفرد فهناك التغيرات السريعة الملحوظة التي تظهر في ذلك الوقت والتي تحوّل شخصية الطفل إلى شخصية جديدة ومختلفة.

هذه التغيرات تعتبر نتيجة للنضج والتغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ على الغدد فإنّ نتائجها النفسية تكون متشابهة وعامة عند جميع المراهقين.

بما أنّ هذه الفترة هي بمثابة ميلاد جديد للمراهقة، فإنّ التغيرات التي تحدث تكون غير مستقرة، ولا يمكن التنبؤ بها بسلوكه، كما تكون الفترة كلها فترة ضغط وتوتر وشدة نتيجة السرعة في التغيرات والطبيعة الضاغطة لناحية التوافق في هذه المرحلة. (محمد مصطفى زيدان، 1986: 157- 158)

ورغم ما يذهب إليه ستانلي هول، إلا أنّ بعض المحللين النفسيين يعتقدون أنه بالغ في حتمية الاضطراب "الثورة والعصيان" في هذه المرحلة من الحياة.

2. الاتجاه الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة ل مرجيت ميد M. Mead

نظرية "هول Hall" هي نظرية ضيقة محدودة من ناحية العوامل الثقافية والبيئية والأنماط الخاصة للسلوك ومحتوياته اختلافا كبيرا بإختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية.

وعلى خلاف ما ذهب إليه "هول Hall" تؤكد "**مرجيت ميد** M. Mead": والتي تمثل الاتجاه الاجتماعي أنه عندما يمر المراهقون بصعوبة يجب على الفرد أن ينظر إلى الثقافة ليكتشف المشكلة مثلا يعاني المراهقون في أمريكا من التوتر والقلق شدة الانفعال في حين أنّ الأبحاث والدراسات التي قامت بها "مرجيت ميد" على قبائل " Samao سماوو" سنة 1925 بينت أن "فترة المراهقة لا تمثل أزمة بقدر ما هي فترة تتسم بالهدء النسبي" ومن ثم فالقول " بقلق المراهقين وإضطرابهم فكرة ليست قاطعة ونهائية ولا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات".

ومن هنا يمكن القول – وفقا لمرجريت ميد- أن أزمة المراهقة وبداية الشباب تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع، ومن حضارة إلى حضارة أخرى، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه، وإنما تكون الاستجابة البقعة أي المجتمع والحضارة التي يعيش فيها الفرد والتغيرات التي تطرأ عليه.

كذلك أوضحت هذه الدراسات أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى بشكل يجعل الانتقال إلى مرحلة الشباب والرجولة يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيدا، أكثر أو أقل صراعا مثلا: المراهقة في قبائل "سماوو Samao"[1] تعتبر فترة سرور وبهجة وخلومن الشدة والتوتر.(P.G.Coslin, 2002 : 11)

ومن دراسة "ميد" ضعفت وجهة نظر الاتجاه البيولوجي، وأصبح من الواضح أن بعض مظاهر المراهقة لا تتصف بالعمومية، وأن درجة الضغط والصراع التي يتعرض لها المراهق إنما تعود بالدرجة الأولى للفارق الحضاري والثقافي من مجتمع

---

[1] " ساماوو Samao " :هي قبائل جنوب المحيط الهادي، قامت العالمة الأنثروبولوجية "مرجريت ميد M. Margaret" بدراستها ودراسة عملية انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى الشباب إلى الرشد".

لآخر، فالمراهقة كفترة إنتقالية يمكن أن تتصف بالهدوء النسبي في مقابل العاصفة الشديدة، والأمر يتوقف على الأبعاد الاجتماعية والثقافية المحيطة بالفرد، ومن ثم فقد أرجعت "ميد" مشاكل المراهقين إلى وجود معايير متصارعة وقيم ثقافية متعارضة في اختيارات الفرد، ومن ثم فخبرة المراهق تتغير بتغير المناخ الثقافي".

3. الاتجاه البيولوجي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة ل: سولنبرجر:

وفقا لما قال به "ستانلي هول" وما تؤكده "مرجريت ميد" يرى "سولنبرجر Solenperger" أنّ المراهقة مرحلة بيولوجية اجتماعية على السواء"، وهذا الاتجاه عبر عنه "سولنبرجر" في مقال نشره سنة 1939 بعنوان "مفاهيم عن المراهقة "The Concept of adolescence"، يؤكد فيه أن المجتمع نفسه لا يعطي للمراهق فرصا كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والاستقلال، ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي يتسم به المراهقة إلاّ أن هذه المشكلات وذلك الصراع ليس وليدا الثقافة وحدها، بل هو نتيجة للتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وهكذا نستطيع أن ننظر إلى المراهقة لا على أنها تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو، وإنما بإعتبارها مرحلة إنتقال مستمر من الطفولة إلى الرجولة.

وهنا يؤكد "سولنبرجر" على أن المراهقة إذا كانت فترة انتقالية حسب ما يذكر "ليفين" إلا أنها ميلاد جديد من رحم قديم أي ميلاد من طفولة تؤثر في هذا الجديد ليؤثر الجديد بعد ذلك فيما يولد من رحمه، فالمراهقة تتأثر بما هو سابق عليها الطفولة، وتؤثر فيما هو لاحق وهو الرشد، فلا انفصال بين المراحل النمائية للفرد، وهذا ما سنسلمه واضحا جليا لدى كل من فرويد وإريكسون ورغم أن كل منهما يمثل إتجاها مختلفا عن الآخر في سيكولوجية المراهقة، إلا أن هناك جوانب مشتركة بين كل منهما.

4. الاتجاه السيكو دينامي في سيكولوجية المراهقة ل فرويد S.Freud:

أما عن فرويد، من أوضح إسهاماته قوله بالكيفيات النفسية الثلاث وهي: "اللاشعور"، "ما قبل الشعور"، و"اللاشعور" وهو الكشف الأساسي في التحليل النفسي أيضا تصنيف للجهاز النفسي الثلاث "الهو" و "الأنا" و "الأنا الأعلى"، وطبيعة الصراع بين منظمات الجهاز النفسي الثلاث.

ووفقا لما يذهب إليه التصور الفرويدي، في هذا الصدد نجد أن حياتنا النفسية وحدة للقوى المتناقضة المتصارعة مكونة من عناصر شعورية وأخرى لا شعورية، يؤدي تداخلها إلى توليد الثراء والتنوع في الفكر والمشاعر الإنسانية تلك هي نظرة فرويد إلى الطبيعة الإنسانية حتى حلول فترة المراهقة، حيث يؤكد أنصار مدرسة التحليل النفسي بصفة عامة" أن بنية الشخصية تتعرض لتعديل في طور المراهقة فقد كانت "الأنا" قبل حلول هذه الفترة تشغل مركزا متوسط بين "الهو" و"الأنا الأعلى" وتتوالى مهمة التوفيق بينهما على نحو يكفل لكل منهما إشباعه المنشود، وطبقا للتصور الفرويدي لسيكولوجية المراهقة فإنّ وظيفة "الأنا" في هذا الصدد يطرأ عليها نوع من التشويش والاضطراب نتيجة لإنخراط الفرد في طور البلوغ، ويبدو "الهو" في هذا الوقت محكوما أو موجها بتأثير الحفزات الجنسية متخطية مجرد الحصول على اللذة إلى الرغبة في التناسل والتكاثر.

وكانت "الأنا الأعلى" حتى حلول هذه الفترة الحرجة مباشرة، قد شرعت في ممارسة وظيفتها، وحددت ملامحها خلال سنوات الكمون، وذلك عن طريق التوحد Identification مع الوالدين والمثل العليا الموقرة في المجتمع، ولكن مع حلول هذه الفترة الحرجة تهتز دعائم الأنا الأعلى نتيجة للتغيرات التي طرأت على علاقة المراهق بوالديه خاصة الوالد الذي يتفق معه المراهق في الجنس.

ويعتبر فرويد مرحلة المراهقة، المرحلة الأخيرة في تصوره لمراحل النمو بحيث تتميز بملامح إرتقائية هامة منها التحول إلى عشق الذات وإحترام الواقع، ونمو الميول الجنسية الغيرية، كما أنها فترة قلق وبخاصة فيما يتعلق بالدوافع الجنسية، إن كثيرا من مظاهر السلوك الصبياني لدى المراهقين مثل تقلبات المزاج والانزلاق في الأعمال غير المسؤولة يمكن أن ينطوي على جوانب نكوصية.

وعلى الرغم من أنّ نظرية "فرويد" لها مفاهيم عديدة بالنسبة لتطور شخصية المراهق، إلا أنّ كثيرا من الاستخدامات المفيدة لنظرية التحليل النفسي ليست من فرويد لكنها من باحثين آخرين وسعوا من نظرية فرويد وطبقوها على المراهقة بنوع خاص على نحوما نجد لدى أنا فرويد Anna Freudحيث ترى " أنّ المراهقة تعد بمثابة قطع أو إنهاء للنمو الآمن للفرد"، فالطاقة الجنسية تشعل الدافع الجنسي وتهدد التوازن بين الهو والأنا، مما يؤدي إلى القلق والخوف والأعراض العصابية .

ويشير سوليفان Sullivan، إلى أنّ الكثير من صراعات المراهقة تنشأ نتيجة الحاجات المتعارضة للإشباع الجنسي، والحاجة إلى الأمن، وإلى العلاقات الحميمة، وتستمر المراهقة المبكرة حتى يستطيع الشخص أن يجد نمط ثابت للأداءات تشبع دفعاته التناسلية: وتمتد المراهقة المتأخرة إبتداء من تكوين نمط من النشاط التناسلي المتصل عبر خطوات لا عدد لها من التعلم والإقتداء حتى يتكون بناء من العلاقات الشخصية المتبادلة الناضجة بقدر ما تسمح به الفرص الشخصية والثقافية المتاحة وقسمت مدرسة التحليل النفسي المراهقة إلى أربعة مراحل:

- **ما قبل المراهقة:** هي حل تدريجي لتثبيت الأنا.

- **المراهقة الحقيقية:** خلالها يتم التحرر من تقمص الآباء، وذلك للبحث عن الهوية، وصورة جديدة للجنس.

- **المراهقة:** فيها يتم توسع الأنا ومحاولة تحقيق الهوية.

- **ما بعد المراهقة:** في هذه المرحلة، يتوصل المراهق إلى تنظيم حقل الدوافع وذلك بواسطة هيكلة الأنا.

وهكذا فإنّ نمو الجهاز النفسي عند المراهق يتم "بتحديد توازن الدوافع المتميزة بالإنقطاع عن مرحلة الكمون". (سعدية محمد علي، 1980: 36)

ومن كل النظريات السابقة يتضح لنا أن دراسة سيكولوجية المراهق إعتمدت على مبدأ الحتمية البيولوجية والتركيز على الجنسية الغامرة، على نحو ما وجد لدى فرويد، وكان للزاوية الاجتماعية والعناصر الثقافية النصيب الأكبر في دراسة مرجريت ميد.

5. الاتجاه النفسي الاجتماعي في سيكولوجية المراهقة ل إريكسون E.Erikson:

تعتبر نظرية إريكسون إمتداد لنظرية فرويد، فالدراسة الدقيقة لكل من النظريتين تظهر علاقة واضحة تمام الوضوح، ويعتبر إريكسون ممثلا للتيار الرئيسي لنظرية التحليل النفسي كما يتضح ذلك في كتابات روبرت كولز Robert Coles 1970 إذ يقول:" يمكن أن نطلق على إريكسون أنه فرويدي صميم لولائه للمبادئ الأساسية التي اعتبرها فرويد جوهر التحليل النفسي، ولكن الكثير من دارسي الشخصية من يرى أن المفاهيم التي أضافها إريكسون فيما يتعلق بمراحل النمو الإنساني تعبر عن منظور مختلف، وتؤكد على القوى الخلاقة التكيفية في الإنسان، كما يتفق مع أصحاب الإتجاه الإنساني في دراسة الشخصية في اعتبار الإنسان خيرا بطبعه".

وهناك اختلاف بين فرويد وإريكسون في بعض المفاهيم النظرية، إلا أنه تجدر الإشارة إلى بيان أوجه الشبه بينهما، والتي تتمثل في اعتبار كل منهما أن نمو الشخصية يمر بمراحل محددة تظهر في تتابع لا يتغير لدى جميع أفراد النوع الإنساني.

كذلك يقرر إريكسون بالأساس البيولوجي الجنسي لدافعية الإنسان، كما يلتزم بالنموذج الفرويدي لبناء الشخصية (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) يستخدم فنياته الرئيسية التداعي الطليق Free Association وتحليل الحلم. (أبو بكر مرسي، محمد مرسي، 2002: 38)

وقد وصف إريكسون ثماني مراحل لنمو الهوية، وأن كل مرحلة نفسية اجتماعية تتصف بأزمة معينة في العلاقات الشخصية الاجتماعية، وتساهم جميعها في تطور الإحساس بالهوية.

وأهم ما سنلاحظه في رأي إريكسون هو عرضه لمراحل التطور من زاوية العلاقة بين الحاجات وإمكانيات المجتمع في إشباع تلك الحاجات، فتلك الزاوية جعلت في مقدوره أن يتناول عملية التطور بوصفها عملية إرتقاء في العلاقة بالواقع تزيد من إمكانيات الفرد في التعامل مع بيئته من خلال تكشف الحاجة لصاحبها في مقابل

تكشف مصدر إشباعها، فالتطور إرتقاءات متتابعة لعميل التوافق (الأنا)، ولعملية التوافق ذاتها وهو بذلك العرض قد أخذ موقفا وسطا بين الاتجاه التحليلي العيادي لتقسيم مراحل التطور، وبين الموقف الأنثروبولوجي للنظر إلى علاقة الفرد في المجتمع.

فليس الفرد هو الذي يكون المجتمع، ولا المجتمع هو الذي يكون الفرد، وإنما كل منهما إنعكاس للآخر يتأثر به ويؤثر فيه، وهو بهذا التنظير قد أوصل بين نظريات فرويد البيولوجية والنظريات المجددة التي تغلب دور البيئة الاجتماعية وهي ما توصف بالمدرسة الحضارية Cultural وأحيانا الفرويد بين الجدد New Freudians، وجعل من هذا التناقض تناقضا ظاهريا، مما هو موجود داخل نفسية الإنسان كان أصله موجود بالخارج أي في المجتمع والبيئة والحضارة ولكن في مقابل ذلك فإنّ ما يوجد في الخارج كان أصلا موجود في الداخل و أسقط على الخارج وشكله.

وعلى الرغم، من أنّ إريكسون قد بنى أفكاره بإحكام على نظرية فرويد وهو نفسه يصف أعمال فرويد بأنها بمثابة "الصخرة" التي يقوم عليه أي تقدم في الشخصية، إلا أن إريكسون يمثل بالفعل تحولا حاسما على نظرية التحليل النفسي يوضح أبعاده هنري ماير Hennry Mair (1965) كما يلي:

أولا: نقل إريكسون الاهتمام من منطقة "الهو" إلى منطقة "الأنا" كأساس للسلوك الإنساني، وهو يعتبر أن "الأنا " بنيان مستقل من أبنية الشخصية، وبنيان "الأنا" يتخذ مسار النمو التكيفي الاجتماعي يوازي مسار نمو "الهو" والغرائز، وهذه النظرة للطبيعة الإنسانية يبدو فيها الإنسان أكثر عقلانية عند إتخاذ قراراته، ومن ثم نجد أن إريكسون قد أعاد تشكيل مراحل فرويد العضوية وجعلها تفقد الكثير من مضمونها الجنسي.

ثانيا: أدخل إريكسون منظورا جديدا وكبيرا أساسية للشخصية وهي الفرد في علاقته بوالديه داخل إطار الأسرة، ثم التكوين الإجتماعي للفرد داخل إطار التراث التاريخي والثقافي المعروف والمكون من الطفل – الأم- الأب، أي أن إريكسون

تخطى واقع حياة الطفل بين والديه، إلى واقع إجتماعي أوسع وأشمل تدخل ضمن إطاره تأثيرات المدرسين، وألأصدقاء وجميع الوحدات الاجتماعية التي تنمو الشخصية في إطارها.

ثالثا: مهمة إريكسون، تحديد فرص النمو لدى الفرد، والتي تتيح له فرصة التغلب على الصراع النفسي الاجتماعي الذي ينطوي عليه المراحل المختلفة للحياة، وتؤكد نظريته على مميزات الأنا التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو، وهذا الفارق هو المفتاح الرئيسي لفهم تصور إريكسون عن تنظيم الشخصية وتطوّرها، فتحذير فرويد المتشائم بأن الإنسان محكوم عليه بالفناء الاجتماعي يقابله مفهوم إريكسون أن كل أزمة نفسية اجتماعية تمثل تحديا يؤدي بالإنسان إلى مزيد من النمو، ومن هنا يتضح لنا أن نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريكسون تهتم بالإنسان في إطاره البيولوجي داخل السياق الاجتماعي هذا فضلا عن تفاؤله بحل الإنسان للأزمات التي تعترض نموه السوي.

ويشير إريكسون (1968):" أن التغيرات التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة التي تعتبر فترة تحول حاسم بين الطفولة والرشد، ينتج عنها الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية، وتزداد ثقة الفرد إذا ما واجه تحديات هذه المرحلة بنجاح".

وفي ضوء تصور إريكسون (1963) لطبيعة صراع مرحلة المراهقة يظهر بعد نفسي اجتماعي جديد طرفه الإيجابي هو الإحساس بهوية الذات، وطرفه السلبي هو ارتباك الدور، ومهمة المراهق في هذه المرحلة هي إدماج كل معرفة إتخذها عن نفسه في إئتلاف وهوية ذاتية تبين الوعي بالماضي والمستقبل الذي لا ينفصل عن هذا الماضي، والصراع النفسي الاجتماعي في هذه المرحلة هو صراع داخل "الأنا" نفسها بين تحديدها لهويتها مقابل عدم تحديد الهوية وارتباكها.

ويمكن أن نطلق على المراهقة بأنها مرحلة تأجيل Morotorium، والتي يجد الفرد نفسه أثناءها مستكشفا للتغير الذي طرأ على أنماط الحياة في الطباع، كذلك

يمكن أن نطلق عليها مرحلة تقنين الذات بحيث يحاول خلالها المراهق القيام بأدوار متعددة يحقق فيها ذاته، ويتخلص من شعوره بالتبعية المطلقة على الاخرين.

ويؤكد إريكسون أن مرحلة المراهقة تمثل تأجيلا اجتماعيا نفسيا للرشد بالطريقة نفسها التي تتيح بها مرحلة الكمون تأجيلا نفسيا جنسيا، والمقصود بفترة التأجيل الفترة التي تمنح لشخص ما حين لا يكون مستعدا للوفاء بإلتزاماته، ويرى إريكسون أن المراهقة ليست فقط تأجيلا لوفاء المراهق بإلتزامات الراشدين، وإنما هي فترة تتميز بالتسامح (الاختياري) من جانب المجتمع وبالهو الإستفزازي من جانب الشباب وبقبول رسمي بالإلتزام من قبل المجتمع.

ومن هنا تتضح لنا مشكلة المراهقة من الناحية النفسية الاجتماعي، ذلك أن الرشد لا يعني فقط إكتمال النمو من الزاوية البدنية، بل يعني بالدرجة الأولى إكتمال دعائم هذا النضج من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن ثم فالمراهقة من حيث هي فترة أزمة لا ترجع في هذا الطور إلى أطوار النمو في ذاته، وإنما ترجع في الأول إلى مشاكل الحياة الراشدة التي يتأهب المراهق للإنتقال إليها، وخلال ذلك يتجه المراهق لتجريب عدد من الهويات قبل أن يصل إلى تحديد نهائي لهويته، ويذهب إريكسون إلى أن عملية تكوين الهوية ليست عملية بسيطة فهي تشير إلى حاصل جمع كل خبرات الطفولة والنضج البيولوجي، ونمو الأنا وإنما هي كيان Configuration بسلبية للتكوين أو الظهور، وهو كيان تتكامل فيه تدريجيا المعطيات التكوينية والحاجات الليبيدية، والقدرات المميزة، والتوحدات ذات الأهمية والدفاعات الفعّالة، والإعلاء الناجح، والأدوار المتسقة، وكلّها تظهر نتيجة للتفاعل المتبادل بين الإمكانيات الفردية والنواحي التكنولوجية في المجتمع، بالإضافة إلى الإيديولوجيات السياسية والدينية في مجتمع ما. (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002: 49-50)

الفصل الرابع

الفشل الدراسي

تمهيد

1. نبذة تاريخية حول الفشل الدراسي
2. مفهوم الفشل الدراسي

3. تميز الفشل الدراسي عن بعض المصطلحات المشابهة له.
4. أنواع الفشل الدراسي
5. أسباب الفشل الدراسي
6. مظاهر الفشل الدراسي

تمهيد:

تعتبرمشكلة الفشل الدراسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة الحديثة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، إذ يستطيع كل من مارس التدريس أن يقر بوجود هذه المشكلة في كل قسم دراسي تقريبا، حيث توجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل وإستيعاب مادة من المواد أو مجموعة من المواد المقررة.

1. نبذة تاريخية حول الفشل الدراسي:

إنّ الفشل الدراسي كظاهرة تعيق المجال التربوي، فإنه من الضروري البحث في تاريخ هذه الظاهرة من خلال علماء مختصين في هذا المجال، وهذه الظاهرة تفشت في نهاية القرن التاسع وبداية القرن العشرين وذلك لظهور إجبارية التعليم حيث فتحت المدارس أمام كلّ طفل تتوفر فيه السن القانونية للتمدرس، وهنا ظهر جليا إختلاف التلاميذ في قدرات العقلية وإستعداداتهم وهذا ما يؤدي ببعضهم إلى

الفشل، حيث قالت ليوناتايلر :"ظهور التعلم الشامل أعطى الفرصة لجميع الأطفال في الذهاب إلى المدرسة".(لوناتايلر، 1978: 67)

بعض هؤلاء التلاميذ لم يتمكنوا من مسايرة البرامج التي أعدها لهم الإخصائيون في التربية، في حين أن البعض الآخر تمكن من مسايرتها بسرعة تتلاءم مع قدراته.

ويقول فاسكيز :"أنه بعد الحرب العالمية الثانية دعمت منظمة اليونسكو دراسات أدارها مختصون سمحت بتصور الفشل الدراسي، وكانت هذه النسب كبيرة حتى في البلدان المتقدمة مثلا فرنسا: الفشل الدراسي يمس 50% من الأطفال سنة 1970م.

وكانت هاته الدراسات التي قاموا بها عبارة عن قياس مدى إنتاجية النظام الدراسي. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999: 14-15)؛ وكذلك دراسة موكو سنة 1972 التي أقرت أن الفشل يمس كثافة التلاميذ المنحدرين من الأوساط الشعبية. (Vasquier Vocabulaire d'éducation, 1971 : 178-179)

2. مفهوم الفشل الدراسي:

الفشل الدراسي هو ّظاهرة تربوية تحدث داخل المؤسسات التعليمية ويتمثل في حصول التلميذ أو المتعلم على معدّل يقل عن المتوسط أي أقل من 20/10 من المعدل العام، وهذا يعني عجز المتعلم وعدم قدرته على مواصلة الدراسة والنجاح في تحقيق الأهداف التي سطرت لأنه لا يمتلك القدرات التي تمكنه من ذلك أو لأن ظروف التمدرس غير مناسبة".(عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، 2001: 14)

لغة: "فشل، يفشل، فشلا أي ضعف وتراخى، عجز عن بلوغ غايته.

فاشل: خائب، غير ناجح، رسوب، إخفاق في الدراسة، فشل في الإمتحان.

الفشل Echec نقصد به خسارة وهزيمة". (طه فرح، ط1)

إصطلاحا: هو مجمل العوامل والأسباب المختلفة سواء كانت نفسية، اجتماعية، بيداغوجية، وتكمن هذه الأخيرة بطريقة أو بأخرى في وجود عقبات بين الطالب وأداء رسالته والتي تحدد كل معاليمها في مصطلح النجاح و هذا الخلل يحدث في

علاقة المتعلم مع محيطه المدرسي يجعله ينقطع عن مزاولة دراسته وبذلك تحديد المعالم ونقاط شبابيك هذه الظاهرة التي تهدر طاقات وموارد نحن في أمس الحاجة إليها. (عيزوم حسين، 1999- 2000: 35)

وبناءا على ما سلف ذكره فإن دراستنا هذه مبنية على أن المتعلم الفاشل هو ذلك المتعلم الذي يقل معدله عن 20/10، وذلك الذي يكرر، والذي ينقطع عن الدراسة.

وحسب بول فوليكي (Paul Fouliquey): يعرفه كون التلميذ أو الطالب لم يستطيع النجاح أو الوصول إلى نهاية الطور الدراسي، والالتزام بإنهائه، والفشل الدراسي كلمة تشير إلى صورة المتعلم الذي فاقه مستوى التعلم وأصبح غير قادر على مواجهة مهامه متعذرا بعدم الاستطاعة والاضطهاد من طرف والديه وقريبا سيكون مبعدا عن القسم أي ليس لديه ما يفعله، وهذا التعريف يشير إلى عدم إستطاعته تحقيق النجاح أو عدم إنهاء الطور الدراسي.

وحسب جيلبرت دولاندشير (Gilbert Delandcheer): يرى أن الفشل الدراسي هو مكانة لم يتوصل إليها المتعلم، أو هدف تربوي لم يحققه، ومعايير الإخفاق عموما حسب طبيعة التعلم المرغوب فيه، حيث أنه بالنسبة للتعليم التقني وتعلم المفاهيم الأساسية تفرض فيها نسبة 90% أو 100% من النجاح، أما بالنسبة للتعليم الأقل أهمية فإنه يقبل الربع وحتى الثلث من الأخطاء. (Delandcheer, Gilbert, 1979 : 83)

وحسب هوتيات (Hotyat): في النظم الدراسية غير الانتقائية الفشل في الامتحان في نهاية السنة الدراسية هو حكم على النتائج الأدنى من الانحراف المعياري بالنسبة للمتوسط، وفي النظم الدراسية الانتقائية فصل المتعلم يتم بطريقة تعسفية، إذن الفشل الدراسي هو ظاهرة تحدث داخل المؤسسة التعليمية مدرسة كانت أو ثانوية أو جامعة، ويتمثل هذا الفشل في أنّ نتائج المتعلّم المحصل عليها تقل عن المتوسط أي أقل من 20/10 من المعدل العام، لذا فالتلميذ أو المتعلم جزء معتبر من هذه الأهداف فإن لم ينجز الهدف الذي رسمه لنفسه فإننا نحكم عليه أنه قد فشل.

وحسب جيلبرت دلان:" الفشل الدراسي بمنظوره هو مكانة لم يتوصل إليها أو هدف لم يتحقق".(عاطف وصفي، 1981: 102)

وبالنسبة لفاسكيز: يمكن أن ننظر للفشل الدراسي بعدة معايير:

- بالنسبة لمرحلة دراسية كاملة، فالشل الدراسي يوحي بعدم القدرة على التحصيل.

- بالنسبة للعامل الدراسي، فالفشل الدراسي يصبح مرادفا للتكرار المدرسي.

- بالسبة للمنتظرة ورغبات التلميذ، وحتى عائلته فإنّ الفشل الدراسي يعني أن التوجيه المقترح لا يتوافق مع متطلباته.

3. تميز الفشل الدراسي عن بعض المصطلحات المشابهة له:

برزت مصطلحات عديدة في ميدان التربية والتعليم منها: التخلي عن الدراسة، التسرب المدرسي، التأخر الدراسي، التخلف الدراسي، التكرار أو الرسوب الدراسي، عدم التكيف الدراسي، الفشل الدراسي...إلخ.

هذه المصطلحات تتفق في معناها العام، ولا تختلف إلا في جزئيات دقيقة، وهذا ما يفسّر الخلط بينها عند كثير من الناس، وسنحاول إبراز هذه الجزئيات فيما يأتي:

1.3. **الفشل الدراسي:** يطلق هذا المصطلح على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي، سواء كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية، أو الامتحانات الانتقائية الجزئية الرسمية فكلما أخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي ذلك فشلا.(عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، 19.2001)

2.3. **التخلي عن الدراسة :** هو الإنقطاع الإرادي عن المدرسة ،و ذلك لأسباب عديدة ، قد تكون إجتماعية ، إقتصادية، نفسية...

3.3. **التأخر الدراسي:** يرى "برسن" أن التأخر الدراسي عبارة عن عدم التلازم والاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة، وهكذا نجد "بارسن" قد ركز على ثلاث نقاط أساسية وهي:

- مستوى التلميذ التحصيلي.

- الاستعدادات الفكرية والقدرات العقلية التي تتكون خاصة من الذكاء وعوامل طائفية أخرى.

- المتطلبات الدراسية: البرنامج المقرر، المستوى الدراسي.(نعيم الرفاعي، 1979: 380)

كما يعرفه صموئيل كيرت أنه "ذلك الذي يظهر لديه إختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي، والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع أقرانه".(ميشال ديبانية، نبيل محفوظ، 1984: 236)

أما عند سربت برن هو "أن التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالنسبة لمستوى أقرانه من نفس عمره الزمني، فمن التربويين من استخدمه لوصف طائفة من ضعاف العقول".(مدحت عبد الحميد اللطيف، عباس محمود عوض، 1990: 108)

وفي معجم علم النفس الألماني يوصف المتأخرون دراسيا، بأنهم التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة. (عبد الحميد الشيخ محمد حمود، 1994: 176)

4.3. **التخلف الدراسي:** يعرفه "بون برت" في قوله :" إنني أطلق كلمة التخلف في معناها الإصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي دونهم مباشرة" (عليوي محمد، جبيري عمر:13)، بمعنى أن المتخلف هو الذي لا يستطيع إنجاز عمل مدرسي يناسب سن من هو أقل منه بسنه، وبذلك يختلف عن الفشل الدراسي الذي يتمثل في عدم تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.

5.3. **التسرب المدرسي:** مصطلح عام يطلق على كلّ ما تلفظه المنظومة التعليمية (لا تربوية)، ويشمل أيضا التخلي عن الدراسة، والنفور المدرسي وحتى الذين يتوجهون إلى التكوين المهني.

ويعرفه "جلبرت" :" على أنه الفرق بين عدد الطلبة في بداية المرحلة الدراسية أو الطور من الدراسة ونهايته، ويفسره في تغيير السكن، الوفاة، تلاميذ مهاجرين (أي من تركوا الدراسة) كما يمكن أن يكون الفشل الدراسي من هذه الأسباب".(سيد خير الله، ط1.313)

6.3. **التكرار أو الرسوب:** وهو أن يعيد المتعلم نفس السنة الدراسية أكثر من مرة، ويعرفه ج. ميلارين بأنه "فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية،

وعلى العموم فشل التلميذ راجع لعدة أسباب لم تمكنه من السنة الموالية" (سيد خير الله، ط1، 314)، والتكرار قد يكون نتيجة الفشل الدراسي، وهذا حسب التعريف المذكور بمعنى أن المتعلم لم يستطيع أن يحقق الأهداف التربوية المطلوبة منه للمرور إلى السنة الدراسية الموالية.

7.3. **عدم التكيف الدراسي:** يعرفه "روبرت لاغون" على أنه : طفل له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع حياة الجماعة لأسباب نفسية أو عضوية" (عبد الحميد الشيخ حمود، 1994: 177) فيمكن القول بأنّ كل من هو غير متكيف لم يتفاعل بصفة جيدة مع الموضوع.

4. أنواع الفشل الدراسي:

لقد صنف التلاميذ الذين لهم هذه الصفة أي صفة الفشل الدراسي حسب الأسباب والعوامل المؤدية لها لأنه تبينت أنواع كثيرة من هذا التأخر ولكنها حصرت في نوعين رئيسيين هما:

1.4. **العوامل الخلقية والتكوينية:** والتي ترجع إلى خلل في النمو العقلي، وفي الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية.

2.4. **العوامل البيئية الاجتماعية:** والتي تتمثل في الحرمان من المثيرات العقلية والثقافية أو إلى إضطرابات أسرية أو اجتماعية في محيط الطفل.

وإلى جانب هذه الأنواع الرئيسية توجد أنواع طائفية التي صنفت تحت إسم المتأخرين تحصيليا أو دراسيا مثل المعوقون تربويا، أو المعوقون ثقافيا أو انفعاليا، وهذا يرجع إلى انخفاض نسبة تحصيلهم عن مستوى ذكائهم أو عن المتوسط.

ولكي لا نخلط بين المتأخر دراسيا وضعيف عقليا يجدر بنا الذكر أن نسبة ذكاء المتأخر تتراوح ما بين 70° - 80°، اما الضعيف عقليا فتقدر ب 70° "درجة" كأعلى درجة حسب اللجنة الأمريكية للضعيف العقلي.(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999: 231)

5- أسباب الفشل الدراسي:

مشكلة الفشل الدراسي عادة ما يوجه اللوم فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى المدرس أولا ثم يوجه اللوم بدرجة أقل إلى الطلبة ولكنها في حقيقة الأمر مشكلة متعددة الأسباب، ومتداخلة العوامل، هذه العوامل تتفاوت في نوعها وتأثيرها من حالة لأخرى بعضها يعتبر أساسيا بالنسبة للمتأخر وبالنسبة للبعض الآخر يعتبر عوامل مساعدة، كما أن بعض هذه العوامل وقتي وعارض، والبعض الآخر دائم ولهذا ينبغي عند تشخيص الفشل الدراسي أن نتعامل مع الحالة بإعتبارها وحدة فردية خاصة.

ويجب التمييز بين ثلاثة أصناف من العوامل المسببة للفشل الدراسي: العوامل الفردية، العوامل العائلية- الاجتماعية، والعوامل المدرسية، ولكن هذه النماذج الثلاثة من العوامل تتداخل وتتفاعل فيما بينها ويصعب في بعض الأحيان تقييمها بطريقة متسلسلة.

1.5. أسباب متعلقة بالطالب:

أ. المسببات العقلية: يتفاوت الأفراد في مستوى ذكائهم، كما يتفاوتون في عدد نواحي القدرات الخاصة لديهم، والمواهب وبذلك تعني بهذا أن مقدار الذكاء الذي يحمله الطالب هو القاعدة الأولى في سير دراسته فإذا كان هذا المقدار قليلا كان سيره بطيئا وأدى هذا إلى فشله، لهذا فإن الذكاء من أهم العوامل العقلية في التحصيل (نعيم الرفاعي، 1995: 440)، فالطالب الضعيف عقليا The feeble mainded person وهو الذي ينخفض مستوى ذكائه عن المتوسط إنخفاضا ملحوظا، ولا يستطيع أن يسير بنجاح مع رفقائه في المناهج الدراسية وبالتالي يصبح فاشلا.

لذا أوضحت الدراسات الارتباطية وجود علاقة بين ضعف الذكاء والفشل فيسريل بيرت S. Burt، وجد في دراسة أجراها على 700 فاشل دراسيا من الجنسين ذكورا وإناثا، أنّ معامل الإرتباط بين التحصيل والذكاء يساوي 0.74 وأن حوالي 10 % من الطلبة فاشلين دراسيا.

قام بنيه سيمون بإختبار الذكاء فقد أجرى دراسات على بناته وناقش المعلمين في كيفية حكمهم على الإمكانية العقلية، ففي هذا المقام رأى (بنيه) أن الاختبار يجب

أن يعكس النمو السريع في الإمكانية العقلية كما يجب أن يقيس الخصائص التي يعتمد عليها المعلمون في التفرقة بين الطلبة الموهوبين والفاشلين داخل الفصول الدراسية.

فقد أعيد النظر في اختبار (بنيه وسيمون) مرتين عام 1907 و 1911، وقد لقي هذا القياس رواجا في أماكن كثيرة من العالم خاصة في أمريكا وأجريت عليه مقياس (ستانفورد بنيه)، ولمدة نصف قرن من الزمن، وظل اختبار (ستانفورد بنيه) معيارا معترفا لقياس الذكاء (فرنسوها عيث، 2000: 17). أما في الوقت الحاضر فقد ظهرت بدائل عديدة من الاختبار.

كما بين نورمان Nerman عام 1948 أن الطلبة الموهوبين الذين تتعدى نسبة ذكائهم 110% متفوقون بصورة ملحوظة عن الطلبة في نفس عمرهم في جميع المواد الدراسية. (جابر عبد الحميد جابر، 1979: 21)

وعن المواد الدراسية الأكثر تأثرا بالذكاء وجد بيرت (1917-1921) إختلافا في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المختلفة، فقد بين أن أعلى المواد الدراسية ارتباطا بالذكاء هي مادة الحساب، اللغة العربية، وأقلها إرتباطا هي مادة الرسم.

فقد يصاب الطالب بإعاقة في عقله تمنعه عن أداء عمله من تذكر وتصور وتخيل وتفكير فيصبح قلق وتتأثر صحته النفسية مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي، وهذا ما ذهب إليه روبرت لافون سنة 1958، حيث وجد أن نسبة 13% من الطلبة الذين أصيبوا بنوبات صرع داخل القسم توقفوا فيما بعد عن الذهاب إلى المدرسة وظهرت عندهم أعراض سوء التكيف بالنسبة للطالب الثانوي وهو في أخطر مراحل العمر- المراهقة-، فإنّ حالة الصرع تسبب له عائقا كبيرا لمواصلة دراسته وقد تقوده على التخلي مؤقتا أو نهائيا عن الدراسة. (Grosset Albert, 1968 :201)

ضف إلى ذلك التعب العقلي للطالب إذ أنه في السنة الدراسية يجهد نفسه، ويتعب عقله، وعندما تقترب فترة الامتحانات يصاب بالتعب العقلي، وتختلط عليه المعلومات، وبالتالي يصبح فاشلا، إذن فراحة العقل توفر جوا خصبا للاكتساب الجسم يتعب العقل والعكس صحيح، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، لأن الجسم

والعقل وحدة متماسكة الأجزاء متباينة الإرتباط، يرى شرنجتون ومكدوجل ويوجوم: "إن كل تعب جسمي وعصبي في آن واحد له صلة مع كل الخلايا العصبية والعضلية فلا يحدث تعب جسمي إلا ويصحبه تعب عصبي والعكس صحيح" ويرى موسو :"إن التعب العقلي يضعف الجسم"، ومن الأسباب المؤدية إلى التعب: الوراثة، رداءة الغذاء أو قلته، البيئة غير الصحية، قلة النوم، القلق وشغل البال.

وهناك مظاهر عقلية أخرى عند الفاشلين دراسيا، وهذا ما نشاهده في نواحي الانتباه والتركيز والتمييز والإدراك والملاحظة والاستمرار، وهذه المظاهر والنقص فيها يؤثر على الطالب وهذا ما يؤدي به إلى الفشل، يتعب العقل بسبب ضعف الجسم كما يتعب من إنهاكه بالعمل العقلي، ومن علامات التعب العقلي: عدم الانتباه، التثاؤب، الميل إلى النوم بسرعة، سرعة الانفعال، التأخر وعدم الفهم.

الذكاء من أهم العوامل العقلية في التحصيل الدراسي، وبالتالي إنخفاض نسبة الذكاء عند الطلبة يؤدي بهم إلى التأخر الدراسي العام، فعامل الذكاء بمفرده إذا كان دون المتوسط يكون كافيا لتعطيل مستوى العمل المدرسي.

ب. المسببات الجسمية: إنّ الصلة بين النمو العقلي والفيزيولوجي ونتائج وتحصيل الفرد أمر لا يحيط به الشك، ولكن الخلاف بين الباحثين إنما يدور وراء الفشل، لذا نجد لدى الفاشلين دراسيا نسبة عالية في هذه المقارنة وهي ظاهرة العاهات والضعف في النمو العام.

وهذا ما أكدته كل الدراسات نذكر منها دراسة عبد الفتاح غزال سنة 1994 التي بينت أن 83% من الفائلين دراسيا يعانون من سوء التغذية والتي تعتبر العامل الصحي الأول والمسؤول عن فشلهم خاصة في المناطق الريفية والأحياء السكنية الفقيرة.(عبد الفتاح غزال، 1994: 34)

فالنجاح في الدراسة يتطلب من الطالب أن ينفق جهدا كبيرا ومستمرا ولا يتوفره إلا إذا كانت تغذيته كاملة وصحية ويتميز بينه سليمة من الأمراض.

فالضعف العام والأمراض المزمنة كالأنيميا والأمراض الصدرية كالربو والحساسية وأمراض القلب وغيرها تؤثر على صحة الطالب وبالتالي تشتت إنتباهه وتمنعه من التقدم في الدراسة.

كما ترتفع نسبة العاهات كضعف في السمع، الضعف والتأخر في الكلام، الضعف في البصر عند الفاشلين دراسيا.

فمثلا ضعف البصر يؤخر التلميذ دراسيا وخاصة في المواد التي تعتمد على القراءة وهي تمثل نسبة عالية في مراحل التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي، إن التلميذ يجد صعوبة في هذه المراحل في استطلاع الأشكال البصرية المرسومة، كما أن القراءة في الكتاب تكون بالنسبة إليه عملية شاقة تتطلب منه وقتا وجهدا أكثر من الوقت والجهد الذي يبذله أقرانه العاديون.

كذلك بالنسبة لضعف السمع، يحدث نفس الشيء تقريبا بالنسبة لضعاف السمع وهم عادة فئة من التلاميذ يصعب إكتشافهم في الفصل الأول فيتخلفون في المواد التي تعتمد على حاسة السمع مثل: دروس المحادثة والأناشيد واللغة.

كما أنّ وزارة التربية والتعليم بمصر قررت سنة 1954، أن الطلبة الذين يزيد النقص في سمعهم عن 20 ديسيبل يتعلمون في المدارس العادية ولكن يوضعون في الصف الأول من القسم، ويوضعون تحت الرعاية الطبية، أما الذين لا يزيد النقص في سمعهم عن 20 ديسيبل فهم عاديون. (علي محمد البشراوي، يحي حامد هندام، 1964: 48-51)

وبالنسبة لصعوبة الكلام، من بين العوامل التي تجعل الطالب فاشلا دراسيا، عيوب النطق والكلام، ضف إلى ذلك أن الطالب يدرس بصحة عادية حتى يصبح يعاني من مرض جسمي أثناء العام الدراسي أي إصابته تكون عائقا في اكتساب المعرفة والتحصيل فأي ضعف في الحواس يؤدي بالطالب إلى العجز وعدم التقدم في دراسته لذا يقول ابن رشد :"من فقد حسا كأنما فقد عقلا".

الدراسة التي قام بها Burt (1951) في انجلترا بينت نتائجه بأن الضعف في الصحة العامة هو أكثر العوامل إنتشارا بين الطلبة الفاشلين دراسيا.(إبراهيم عبد الله عمار، 1975: 48)

كل العوامل سالفة الذكر، قد تكون سببا في فشل الطالب دراسيا.

ج. المسببات النفسية: تتضمن قائمة المشكلات النفسية أو الانفعالية التي تظهر لدى بعض التلاميذ مثل: القلق، الاكتئاب، الحزن، الغضب والتعبير عن الغضب بالاعتداء على الآخرين، الشعور بالخجل، عدم الثقة بالنفس، تدني مفهوم الذات والمخاوف المرضية مثل: الخوف من التحدث مع الآخرين أو التحدث أمام الزملاء، صعوبة إتخاذ القرارات.

يلعب القلق دورا في التحصيل، بحيث يشير إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر إنفعالي تصحبه إضطرابات فيزيولوجية، والقلق خوف داخلي غير مفهوم المصدر لا يعرف له الفرد أصلا ولا سببا.

ويعرّفه ماسرمان : " هو حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع و محاولة الفرد وراء التكيف "

كما يعرفه كارني هورني :" أنه إستجابة إنفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية ".(مصطفى فهمي، 1989: 184)

وفي دراسة قام بها مورغان سنة 1960 التي شملت 366 طالب حول مستوى القلق، فتوصل إلى أن مستوى الاستعداد عند تلاميذ ضعاف التحصيل أعلى منه عند التلاميذ المتفوقين في التحصيل، معنى ذلك أن القلق مظهر من المظاهر الانفعالية المسببة للإحباط والصراع عن الكره الدراسي.

فالقلق والخوف استجابة إنفعالية واحدة، فإن أثيرت عن طريق مثير من شأنه أن يثير الاستجابة، اعتبرت هذه الاستجابة خوفا.

فالخوف دافع وانفعال يتضمن حالة من حات التوتر التي تدفع من الخائف إلى الهروب من الموقف، بحيث الخوف ضروري للإنسان، لكن الشذوذ فيه يعتبر نوعا من أنواع الاضطرابات الانفعالية. وتتمثل أنواع الخوف في المخاوف الموضوعية وهي التي يكون مصدرها واضحا وظاهرا، أما المخاوف العامة وغير المحددة وهي التي تكون غير واضحة الأسباب أو ليس معروف فيها مصدر الخوف.

وهكذا فإن القلق بالنسبة للطالب يتمثل في الخوف، كالخوف من الامتحان، ضف إلى ذلك الخجل إذ يوجد في كل قسم نوع من الطلبة العاديين الموهوبين بالفهم وآخرين عكس ذلك أي لم يفهم الدرس ولا يسأل عنه ويبقى عاجزا عن التفكير والكلام فيستسلم بسهولة لهذا العجز، وهذا يؤدي به حتما إلى الفشل، كما توجد عوامل نفسية أخرى يجتمع فيها العديد من التلاميذ كمشاعر الاكتئاب والحزن والحساسية الزائدة، والميل إلى العزلة، والانطواء، والبعد عن مخالطة الآخرين وعدم الثقة بالذات، والخوف من الفشل.

2.5. **أسباب متعلقة بالفضاء التربوي:** إنّ العوامل البيداغوجية لها تأثير كبير في فشل الطالب، ويعود هذا إلى ثلاثة فروع من العوامل: المواظبة المضطربة، ضعف التدريس – الجو الاجتماعي في المؤسسة.

يظهر عند عدد من الفاشلين إضطراب في مواظبتهم على دروسهم في المدرسة، وقد أكدت دراسات مختلفة على تغيب الطالب وعدم انتظام مواظبته يتحملان المسؤولية الأولى في الفشل الدراسي وكثيرا ما يكون نتيجة لإهمال الوالدين، لهذا يقول الإمام الغزالي: "إنّ الطفل المستحي لا ينبغي أن يهمل بل يستعان على تأديبه وتعليمه بحيائه وتمييزه".

ضف إلى ذلك ضعف التدريس نقصد هنا ضعف المعلم في تدريسه ووسائله، فالمسؤولية التي تقع على عاتق المعلم كبيرة في عدد من حالات الفشل، فكم من طالب قصر في الرياضيات وأصبح كارها لها نتيجة لسوء تدريس المعلم، وكم من طالب قصر في اللغة العربية نتيجة لصعوبة قواعدها، وكم من طالب كان تحصيله في مادة الكمياء منخفضا نتيجة ضعف الوسائل التي يستخدمها المعلم، ولكن يجب أن نذكر حقيقتين هنا:

الأولى هو أن ضعف المعلم أخذ بالإنحصار تدريجيا بسبب إتساع عمليات تأهيل المعلمين في أكثر أقطار العالم.

و**الثانية** أن الضعف في التدريس لا يرجع كلّه إلى المعلم بل تشاركه المدرسة في المسؤولية من جهة.

وضعف المعلم في التدريس يرجع إلى:

- عدم الإطلاع على المؤلفات التربوية الجديدة والبحوث التربوية الحديثة.
- كسلهم عن تحديد معلوماتهم الثقافية والتربوية بعد ترسيمهم في التعليم.
- عدم محاولة إعادة بناء تجاربهم التربوية، وهي لب التقدم التربوي.
- قلة بعض المراجع المتوفرة لدى بعض المكتبات من كتب ومجلات.(تفاح محمد، 1992-1993: 25)

كذلك من العوامل المدرسية، عدم القدرة على تنظيم وتخطيط الاستذكار، عدم الانضباط، وعدم الرغبة في الانخراط في النظام المدرسي، عدم تناسب المناهج مع اهتمامات المراهقين، عدم احترام المدرسين، عدم الميل إلى مادة دراسية أو أكثر، عدم التركيز في الفصل، التأخر الدراسي، الهروب من المدرسة، عدم الخضوع لأوامر المدرسين، إضافة إلى إضطراب علاقة الطفل بالمعلم، قسوة المعلم وتحقيره للطفل وإهماله، الفشل في التحصيل الدراسي، الخوف من تكرار الفشل الأحكام القاسية التي يصدرها المعلم على الطالب، فقد ثقة الطفل في نفسه وفي البيئة المدرسية ومشاعر الإحباط الناتجة عن فشله في إشباع حاجته للأمن والحب والتقدير وغير ذلك من العوامل التي تدخل ضمن الشروط البيداغوجية العامة (الظروف المادية، المناهج الدراسية، التنظيم).

أ. الظروف المادية العامة: دعا بستالوتزي إلى الاهتمام بالانطباعات الحسية في تعلم المواد المختلفة، وأكد أن الكلمات لا تعدو كونها رموزا خالية من المعاني، ما لم تصحبها خبرات حسية واقعية إن معدل التأطير وإثراء الوسائل البيداغوجية...إلخ كانت محور مناقشة في أكثر من ملتقى، وموضوع بحث في أكثر من دراسة، منها الدراسة التي أجراها زازو ودابو سنة 1954 والتي هدفت إلى المقارنة بين مدارس مختلفة من حيث الوسائل البيداغوجية وحق إن لم تضبط فيها المتغيرات الأخرى جيدا، فإنّ هذه الدراسة تعتبر كافية للتنويه بأهمية النتائج التي توصل الباحثان إليها، والمتمثلة في تأثير الوسائل البيداغوجية إيجابا على التحصيل الدراسي.

ومن التجارب في هذا الموضوع، تجربة أجريت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية على تدريس العلوم بأحد الأقسام المناظرة لقسم الرابعة إعدادي، وأشارت النتائج إلى أن الأقسام التي استعانت بالأفلام التعليمية إلى جانب الكتاب المدرسي، والطرق المعتادة زاد تحصيلها بنحو 20% عن تحصيل الأقسام الأخرى التي استخدمت نفس الكتاب وطرق التدريس ولكنها لم تستعين بشيء من الأفلام، والحقيقة الثانية هي أنه بعد مضي ستة أسابيع زادت المعلومات التي تذكرها تلاميذ أقسام الأفلام بمقدار 38% على نظائرهم في الأقسام التي لم تستعين بالأفلام، إلى جانب ذلك، فإن الوسائل التعليمية بإمكانياتها العظيمة يمكن أن تساعد في تعلم المفاهيم، وتطويرها ونموها، فالمتعلم كثيرا ما يحتاج إلى فهم العلاقات المجردة بين الظواهر والأشياء وصولا إلى مفهوم معيّن يساعد على اختزال المعرفة وتنظيمها، كما يساعد على التنبؤ والتخطيط، وهي أمور يصعب على المعلم تحقيقها من خلال الطرق اللفظية المعتادة.

وتظهر مقارنة مردودية الوسائل البيداغوجية المختلفة، خاصة على مستوى القراءة وتعلم اللغات، ولكن على الرغم من الاهتمام المتزايدة بهذا الجانب من المقارنات إلا أننا نقول مع فرنون Vernon سنة 1960 بأن الدراسات في هذا المجال لازالت بعيدة عن أن تكون قطعية ومقنعة، فمن الصعب إذن مراقبة وضبط كل المتغيرات المؤثرة خاصة عامل "المعلم" وتفاعلاته مع عامل "المنهج" في حد ذاته ...(منصوري مصطفى، 2008: 53)

ب. الخصائص الشخصية للمعلم: إن المعلم هو الشخص الذي بيده استمرارية التوافقات المنزلية الطفولية مع التوافق المدرسي، بعد أن حل محل الأب في قيادة نمو شخصية الصغير، ولكونه "يزاول من غير شك أبرز الأثر السيكولوجي عليه، فالوسائل والامكانيات المادية للمدرسة والمواد الدراسية وجدول الدراسة اليومي أو الأسبوعي كلّها تتضاءل إلى جانب وقع المعلم على التلميذ للمهنة والتخصص أو قراره بشأن إحدى القيمّ.

وعليه نؤكد أن الخصائص المعرفية والمزاجية للمعلم تشكل أهم المدخلات التربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر ليس فقط على النتائج المدرسية للتلميذ، ولكن تؤثر أيضا على جوانبه النفسية، والانفعالية، والمعرفية.

فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه، والمؤهل مهنيا على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم أقل تفوقا وإعدادا، إذ قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه حسب ريت ونيوتال (1970) Nerothall et Righ، و روز نشاين (Rosenshine (1971) كما خلص J.Ravard et F.Ravard (1982) في دراسة حول نسبة الفشل في تعلم اللغة عند تلاميذ القسم الأول والثاني من التعليم الابتدائي إلى أنّ كفاءة المعلم هي العامل الأكثر أهمية لتفسير الفوارق المسجلة في نسب الفشل الدراسي.

للإشارة كذلك، فقد سجلت الإحصائيات في بلادنا نسبتها 85% من المعلمين في الابتدائي و65% من المدرسين في التعليم المتوسط غير متحصلين على شهادة البكالوريا، مما يبين العجز الذي يلقي بضلاله على نوعية التعليم ومستقبله.

من المؤكد أن الأقدمية في المهنة تأثيرا إيجابيا على تحصيل التلاميذ، فقد وجد مالمكيست Malmquist (1958) في إحدى دراساته إرتباطا بين أقدمية المعلم وقدرة تلاميذ على القراءة قدر ب 0.35 و 0.12، ويفضل أن يكون سن المعلم من سن الثلاثين فما فوق، وخاصة في مرحلة التعليم الإبتدائي، وذلك لنضج نفسه ولتحمله متاعب التعليم.

وإذا اهتممنا بالسلوكات العامة للتلاميذ إلى جانب المكتسبات المدرسية في حد ذاتها، فتأثير شخصية المعلم تظهر وبدون منازع خاصة في المرحلة الإبتدائية، فيستطيع المعلم ذو الشخصية المتزنة- القوية أن يدفع تلاميذه إلى تحصيل جيد كما يمكن أن تؤدي أخطاؤه إلى قتل روح المبادرة في نفوسهم وتنفيرهم من الدراسة.

ونشير هنا إلى الدراسة التي قام بها باتل Battle(1958)، قارن بين قيم ستة معلمين بالثانوية، وقيم ثمانية وأربعين تلميذا من تلاميذهم، ووجد أنّ التلاميذ الذين كان تحصيلهم جيدا كانت قيمهم متشابهة لقيم معليمهم إلى حد بعيد، كما أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيمهم مخالفة بشكل واضح لقيم معلميهم، كما نشير

إلى الدراسات التي قامت حول مدى تبني الأطفال لسلوكات واتجاهات المعلم كدراسة ريانس Ryans (1961)، ودراسة شافرومنجان Schaffer et Mangan (1962).

ويرى ألفريد آدلار Alfred Adler في كتابه "Les Sentiments d'infériorité"، أن أكثر العوامل النفسية المتسببة في فشل الطالب ترجع إلى معاملة الأستاذ السيئة حيث يقول :"ثقافتنا الاجتماعية تجني الحقد الذي زرعته لا أكثر ولا أقل، فاجتنبوا الاحتقار، وأحسنوا المعاملة وستوقفون العديد من الجرائم".(Pierre Daco : 187)

كما يرى أنّ الطالب المحروم يعاني من نقص العاطفة وعدم الثقة بالنفس والاحتقار من قبل الأساتذة فقد يصبح في المستقبل راشدا عصبيا يبحث عما يعّوضه بالقوة لإبراز وجوده وإخفائه لحقيقة آلامه الداخلية، وقد يصبح أبا بدوره أو مربيا وبالتالي الحلقة المغلقة.

وأكدت دراسات أن أسلوب الفرد والطالب ليس تابعا لمزاجه فحسب بل هو تابع كذلك للمعاملة التي يتلقاها من الأستاذ والمؤسسة التربوية، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها سعيد التل بالإشتراك مع عماد الدين سلطاني، حيث أكد أن من بين المشاكل التي تؤثر على ضعف أو فشل الطالب هو معاملة الأستاذ السيئة له، وبينت الدراسة أن 38 % من الطلبة يشتكون من تمييز بعض الأساتذة للطلبة وكذلك 3% من عينة أخرى يشتكون من عدم قدرة المدرسين على تفهم الدرس، بالإضافة إلى عدم إحترام بعض الأساتذة للوقت والمحافظة عليه وعدم تقديرهم لمجهودات الطلبة وأعمالهم.(سعيد التل وآخرون، 1997: 287)

وحول مزاج المعلم، أظهرت نتائج دراسة كل من شيرمان وبلاكمان سنة (1975) وجود إرتباطا إيجابيا بين حماس المعلم ومستوى تحصيل تلاميذه، فحماس المعلم كصفة شخصية في فاعلية التعليم، يساهم في تباين الطلاب من حيث مستوى التحصيل، ومن حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ومدرسها، وما يمكن ملاحظته حسب دراسة بروور وأندرسون Brewer et Anderson (1964)،أنه داخل الأقسام التي يكون فيها المعلم من النموذج المسيطر يكون التلاميذ فيها ميالين لتبني نفس السلوكيات. فالنموذج القيادي للمعلم يظهر جليا بأنه أحد الخصائص التي جلبت

إهتمام الباحثين أكثر،فقد لاحظ جامب و كونين(Gamp et Kounin) سنة 1961 بأن المعلمين التأديبيين يوجد في أقسامهم تلاميذ كبار السن ومنخفضين الثقة وهذا يترجم عدوانيتهم وقلة اهتمامهم بالمدرسة.

وفي دراسة للبيت ووايت Lippit et Whit، قاما فيها بتقسيم مجموعة من التلاميذ إلى ثلاث فئات، وفر للأولى جوا ديمقراطيا، والثانية جوا فوضويا، والثالثة وضعت في جو ديكتاتوري، فكان تحصيل الجماعة الأولى جيدا وأسهل إستحضارا، بينما كانت الجماعة الفوضوية تعاني من الخمول والنفور وعدم القدرة على مواصلة العمل، أما الجماعة الديكاتورية فقد سادها الاضطراب والسلوك العدواني بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين مشرفهم.

إنّ الاعتبارات الأخيرة، تقودنا إلى إستحضار نقطة هامة، وهي مشكلة العلاقات الإنسانية بين التلميذ والمعلم، وهو مشكل قديم، إذ في سنة 1911م لاحظ ألفرد بنيه A.Binet، بأن غياب المرح بين المعلم والتلميذ عامل حقيقي من عوامل الصعوبات المدرسية ولإبراز أهمية ودور العلاقات الاجتماعية (معلم- تلاميذ) بينت دراسات ولكنسون وأوجمان Wilkinson et Ojemann سنة (1939) أن الطلاب الذين يدرسون مع معليمهم يملكون معلومات وافرة عن طلابهم، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون مع معليمهم لا يعرفون عن طلابهم إلا اليسير من المعلومات.

ولا يختلف المربون في ضرورة تحلي المدرس بالصفات التي تحسن وتلين المعاملة بينه وبين تلاميذه عن طريق التفاعل بينهما، وتجنب أي سلوك يؤدي إلى إعاقة التفاهم بينهما، ومنع عملية التدريس من القيام بمتطلباتها، وتحقيق أهدافها.

ويرى معظم علماء التربية أن أسلوب القسوة والقوة عقيم، تنتج عنه مشكلات سلبية في عملية التدريس، فقد رأى والترس Walters، أن هذا الأسلوب يمنع التعلم وما قد يترتب عليه من تفكير ناقد واكتشاف الأفكار الإبداعية، ووجد ثور ندايك Thorndike في قانون الأثر، أن العقاب لم يقض على التعلم فحسب، ولكن يؤدي إلى إنقاص فرص هذا التعلم.

ووجد تنبام في دراسة له أن 6% من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العقاب لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية، كما أن نسبة 20 % من التلاميذ غير سعداء، حيث عبروا عن ذلك بقولهم: إنهم على استعداد للهروب من المدرسة.

كما أكدت الدراسة التي قام بها سعد جلال وعماد الدين سلطان، أنه من بين المشكلات التي تساعد على ضعف المردودية المدرسية للتلاميذ معاملة المعلم السيئة لهم، فقد بينت أن 38% من أفراد عينة بحثهما يشتكون من تحيز بعض المدرسين للتلاميذ.

وتؤكد رمزية الغريب (1971)، أن توتر العلاقة بين التلميذ ومدرسيه أو شعوره بأنه ليس محبوبا من زملائه كثيرا ما يكون سببا في كرهه للمدرسة وإنصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوى طموحه.

ومن الأخطاء البيداغوجية أن يظن الكثير من المعلمين أن التلاميذ جاؤوا ليتعلموا لا غير، فهناك من المعلمين من يتكاسل في مهنته، ولا يؤدي واجبه جيدا، ومن يميل إلى جماعة من التلاميذ دون غيرهم، هذه التصرفات ستكون – لامحالة- إتجاهات سلبية من تلاميذهم نحوهم، ويمكن أن تعمم نحو المادة الدراسية وحتى نحو المدرسة.

ج. عدم كفاية التدريس: إن ضعف التدريس خاصة في المراحل التعليمية الأولى يؤدي إلى عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في المادة، فكم من تلميذ تخلف في الرياضيات وأصبح كارها لها نتيجة لسوء تدريس المعلم، فطريقة التدريس التي يتبعها بعض المعلمين لا تؤدي بصورة كافية إلى مساعدة التلاميذ على الاستيعاب دون بذل أقصى الجهود، وهذا ما تؤكده سوزان إيزكس بقولها :" إن ما يؤثر على كفاية التلميذ في بعض المواد وخاصة الحساب، مقدرة المعلم ربط هذه المادة بغيرها من أنواع النشاط العلمي كالأشغال اليدوية...".

وقد تجبر الظروف المناخية القاسية مثل البرودة الشديدة المصحوبة بتساقط الثلوج خاصة في المناطق الداخلية من البلاد، المدرسين والتلاميذ على التأخر الدراسة، وعن التغيب، كما يؤثر إنقطاع التيار الكهربائي المفاجئ والمتكرر على

السير الحسن للعملية التربوية، بحيث يضطر المعلم في مثل هذه الحالات إلى تغيير البرنامج الدراسي من درس مرئي كالحساب إلى درس مسموع كالمحادثة، وكل هذا يقلل من كفاية التدريس، ونشير هنا إلى نقطة هامة تؤثر بدورها في مستوى التلميذ تتمثل في وضع نموذج تعليمي واحد ووصفة تعليمية واحدة لجميع التلاميذ، والجميع يعلم بالفروق الفردية، وأن أبناءنا لا يدخلون كلهم إلى المدارس بنفس الاستعداد، وبنفس مستوى النضج.

هـ. عدم استقرار المدرسين: إن توزيع التلاميذ إداريا على الأقسام بدون مراعاة التجانس في التوزيع، من شأنه أن يجعل المعلم أمام مجموعات غير متجانسة، وبالتالي يواجه أنماطا متعددة منهم سريعي التعلم، وبطيء التعلم، وهنا يصبح حائرا أي مجموعة يوليها إهتماما أكثر من الثانية؟ !

إنّ عدم إستقرار المدرسين، وكثرة تنقلاتهم من مدرسة إلى أخرى يؤثر سلبا على المناخ التنظيمي، وعلى الإدارة الحسنة للمؤسسة التعليمية أن تضبط هذه الأمور وكل هذا يؤثر سلبا على تكيف التلاميذ، خاصة يؤثر على مردودهم الدراسي، كما أن تغيير المدرسين بكثرة يؤدي إلى عدم قدرة التلاميذ على مسايرة طريقة المدرس الجديد التي قد تختلف عن طريقة سابقيه، فينتج عن ذلك تراجع في تحصيلهم في مادة دراسية معينة، والتي قد تؤثر على باقي المواد الأخرى.

و. عدم استقرار التنظيم التربوي: إنّ عدم استقرار التنظيم التربوي منذ بدء العام الدراسي من تأخر توزيع المعلمين على أقسامهم، وعدم استقرارهم فيها إلى سوء إنتظام التلاميذ وفساد نظام الامتحانات ونقل التلاميذ من قسم إلى آخر أعلى من مستواهم الحقيقي، وعدم سير المناهج الدراسية مع حاجات وميول واستعدادات التلاميذ لأنها مكثفة كثيرا، وتفتقر إلى النوعية كل هذه العوامل وغيرها تؤثر على مستقبل التلميذ الدراسي.

ونلخص إلى ما توصلت إليه دراسة ريانس من أنّ إرتباط فعاليات التعليم بخصائص المعلمين الانفعالية أقوى من إرتباطها بخصائصهم المعرفية. (منصوري مصطفى، 2008: 64)

3.5. أسباب متعلقة بالفضاء الأسري: بالرغم من أنّ المدرسة سلبت للأسرة معظم ما يتعلق بالتعليم، وإكتساب المهارات فإنّ الأسرة لا تزال تلعب دورا أساسيا في عملية التنشئة، وتشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، وتؤثر في استجابته للمدرسة، لأنها أول وأعظم الجماعات المرجعية أثرا على قدرات الفرد العقلية والنفسية.

وسنبين ما أثر هذه العوامل العائلية – البيئية على التحصيل الدراسي للطفل وخاصة بالنسبة للمراهق، ويمكن توزيع هذه العوامل حسب الدراسات إلى:

أ. العوامل الاقتصادية - الاجتماعية و الثقافية: مما لاشك فيه أن الدخل المادي للوالدين ووضعيتهما الاجتمعية والسكنية ومستوياهما التعليمي – الثقافي أثر على شخصية أبنائهما وعلى تحصيلهما الدراسي.

فالأوضاع الاقتصادية السيئة، والمتمثلة في الدخل الضعيف والمسكن السيء غير المريح تعتبر من أهم المشاكل التي تواجه الأسرة، وتسبب لأطفالها إضطرابات نفسية بحكم أنها تؤثر في تنشئتهم وتربيتهم، ويترتب على ذلك عدم توفر الجو المناسب للمراجعة، فتتأثر نتائج التلميذ الدراسية وتكيفه المدرسي.

لهذا يقول نعيم الرفاعي:" أن ضيق البيت يدفع إلى خلق توثر عصبي للأبناء، وبالتالي تذهب أحوالهم من السيء إلى الأسوأ".

وفي سنة 1951 أخذ Brut عينة وأجرى عليهم دراسة، فتبين أن الفاشلين دراسيا ينتمون إلى أسرة فقيرة أو ضعيفة الدخل، والشيء نفسه أكده جلال وعماد سلطان في دراسة حول مشكلات الطلبة، حيث وجد أن 45% يشكون من عدم وجود حجر خاصة في المنزل و 35% لا يستطيعون المشاركة في الرحلات و 33% من أفراد العينة يشتكون من عدم وجود مكان هادئ لمراجعة الدروس.

كذلك من حيث الظروف الاقتصادية، بينت أغلب الدراسات أن الأوضاع الاقتصادية السيئة ينتج عنها التهاون في علاج الأمراض، وعدم الاستجابة لحاجيات الأطفال الحياتية منها المدرسية، مما يؤثر على عملهم ومردودهم المدرسي.

ففي دراسة أجراها بيرت، تبين أن نصف المتخلفين في منطقة لندن ينتمون إلى أسر فقيرة جدا و لا ينتمي منهم إلى أسر ميسورة الحال سوى 10%.

وفي دراسة تونسية حول التطور السيكولوجي، والنجاح المدرسي قامت بها مجموعة من الباحثات سنة 1974، بينت بعد إجراء مقارنات بين مجموعتين من التلاميذ الأولى تنحدر من وسط إقتصادي- إجتماعي مريح وملائم، والمجموعة الثانية تعيش في وسط اقتصادي – اجتماعي معاشي قاس، بينت أن تلاميذ المجموعة الأخيرة (الثانية لا يتأخرون في دراستهم فحسب، بل حتى في ذكائهم الذي كان أقل من سنهم الحقيقي بعد تطبيق مقياس الذكاء ل رونيه زازو N.E.M.I حيث كان متوسط ذكائهم يساوي 81 درجة، بينما بلغ عند المجموعة الأولى 104 درجة.

وفي دراسة عدنان الناصري (1975) عن علاقة بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ القسم السادس الإبتدائي ببغداد، تبين أن تحصيل التلاميذ يزداد في الغالب بإرتفاع مستوى دخل الوالد وقلة عدد أفراد الأسرة، فيساعده ذلك الآباء على الإشراف الدقيق والتوجيه ومتابعة أبنائهم في التحصيل الدراسي، ويزداد التأخر الدراسي والفشل في الأسرة التي يزيد فيها أفرد الأسرة إلى جانب قلة ثقافة الوالدين ودخل الأسرة.

وتوصل عبد الكريم غريب سنة 1991 في دراسته عن التخلف الدراسي في المغرب، مقارنة بين المدينة والبادية، إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين كان منخفضا مقارنة بدخل آباء وأمهات المتفوقين، ونفس المقارنة تنطبق على المستوى المهني.

كما أظهرت دراسة فرانتز Frantz سنة (1997) عن وجود إرتباطا بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للأبناء.

ويؤكد كل من J. Pourtois et M. Desnet (1989) أنّ الوالدين من أوساط إقتصادية قاسية يظهرون شعورا بالضعف وبالضيق إتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأي شيء له علاقة بالمدرسة ... أما في الأوساط الاجتماعية

– الاقتصادية المريحة، فإنه يسود الشعور بالأمان وبالثقة حول التفوق والنجاح المدرسي للطفل، ولا يوجد انفصام بين المعاش العائلي ونظام المدرسة.

ولخص سلكوك (2005) R.Selcuk بعد تحليله للمقالات التي كانت محور دراسة العلاقة بين المكانة الاجتماعية – الاقتصادية بالتحصيل الدراسي، والتي نشرت ما بين سنوات 1990-2000 إلى وجود علاقة إرتباطية متوسطة إلى قوية بين المستوى الاجتماعي- الاقتصادي والتحصيل الدراسي.

إذن، فلكما كان الدخل مرتفعا، ارتفع المستوى التحصيلي للتلاميذ، والدخل المنخفض يترك آثارا صعبة خاصة عند الأولاد حيث يكون مصدرا إحباطات بسبب عجز الأسرة عن تلبية مطالبهم، وإشباع رغباتهم، وهذا الوضع كثيرا ما يؤدي إلى ضعف الصحة النفسية والعقلية كذلك.

وهو ما وصل إليه مانهاتان M.Mannhattan من أنه كلما كان المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للآباء مرتفعا، كلما زاد ذلك من صحة الطفل العقلية Santé mentale، إذ عند المستوى الاقتصادي المرتفع بلغت نسبة الذين يتمتعون بصحة جيدة 24.4% مقابل 9.7% عند أصحاب المستوى الاقتصادي الضعيف، أما الأطفال الذين كانت لديهم أعراض خطيرة ويشعرون بعدم القدرة فقدرت نسبتهم ب 17.5% عند المستوى الاقتصادي المرتفع و 23.7% عند المستوى الاقتصادي الضعيف، كما أنّ الخلفية الطبقية للأسرة لا تؤثر فقط في مستويات التحصيل الدراسي، وإنّما تؤثر في فرص التعليم وفي فرص إكمال الدراسة أيضا، فأبناء الطبقة الفقيرة أكثر تعّرضا للتسرب وأقل حضا للإلتحاق بالجامعة كما يرى في ذلك كرافت Craft (1974)، وتتفق في هذا معظم الدراسات العربية التي تقول أن التباين الاقتصادي- الاجتماعي في الخلفية الأسرية يؤثر في معدلات تحصيل الطلبة.

بالإضافة إلى العامل الاقتصادي، هناك عامل هام له علاقة بالمسار الدراسي للطفل، وبنموه النفسي- الاجتماعي والصحي وهو السكن من حيث نوعه وحجمه وموقعه، ذلك أن حياة الطفل تحتل في المسكن مع أسرته مكانة هامة في تكوين

شخصيته، والسبب في ذلك إلى طول إقامته في البيت وإلى العوامل العاطفية التي تربط بينه وبين أفراد أسرته.

وعن علاقة التأخر الدراسي بالسكن، توصل إبراهيم عثمان سنة 1989 في دراسته عن الخلفية الأسرية للأطفال المتخلفين دراسيا، إلى وجود علاقة إرتباطية بين نوعية السكن والتحصيل الدراسي قدرت ب 0.18.

وأظهرت دراسة سليمان الستاوي في قطر، أن أعداد المتأخرين دراسيا يقل في المنازل التي يزيد عدد غرفها على ست (06) غرف، وأن 23.7% من الأسر لا توفر الجو الدراسي الملائم لعدم توفر غرف خاصة للإستذكار، أو لكثرة عدد أفرادها.

ومن المعروف عن الأسرة العربية كثرة أفرادها وقلّة غرف مساكنها، وكلمّا كبر حجم الأسرة الفيزيولوجية والمطالب المدرسية، ممّا يؤثر على تحصيلهم الدراسي فيتأخرون عن أقرانهم، وهذا ما توصلت إليه دراسة عبد الكريم غريب (1981-1982) من أن حجم أسر التلاميذ المتخلفين دراسيا أكثر من حجم أسر التلاميذ المتفوقين.

فكثرة عدد الأفراد وقلّة الغرف يسبب حتما نوعا من الاكتضاظ داخل الأسرة، مما يؤثر سلبا على نمو الطفل فيضعف إنتباهه وتركيزه لدروسه وتتوثر علاقته مع محيطه فنجده يعاني من سوء تكيف مدرسي، وتأخذ نتائجه المدرسية خط الانحذار.

فالسكن، بصفة عامة يؤثر سلبا وإيجابيا على تحصيل الطالب، فالسكن ذو الغرف القليلة يؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة في إحداث ضعف في التحصيل ، وهذا نظرا لعدم تمكن المتعلم من الحصول على غرفة خاصة به تضمن له جوا هادئا للمراجعة والمطالعة، فكثرة الأفراد وقلة عدد الغرف يسبب الإزدحام مما يقلل الانتباه والتركيز أثناء المراجعة وقيامه بواجباته المدرسية.(خرطوش خالد، 1991: 160)

ورغم أن الحرمان المادي والظروف السكنية غير المريحة، يشكلان مصدرا لتهديد الشخصية، ويعيقان النمو بصفة عامة، إلا أنّ هناك دراسات أخرى أثبتت عدم تدخل الظروف الاقتصادية في إحداث التأخر الدراسي نذكر منها:

دراسة ديسكو (1970)، ودراسة أوسر (1973) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين التأخر الدراسي والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي للأسرة.

ودراسة Sally et Piazart (1998) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الفقر وقلة التحصيل، وبين حجم العائلة وقلة التحصيل.

وهناك دراسات أخرى جاءت نتائجها مغايرة تماما لنتائج الدراسات السابقة منها:

دراسة الصلحي (1982) التي تقول نتائجها بوجود علاقة سلبية بين المستوى الاقتصادي- الاجتماعي ومستويات الطموح، ومن ثم مستويات التحصيل الدراسي، أي أن مستوى الطموح يرتفع بإنخفاض الطبقة الاجتماعية، وكذلك الأمر بالنسبة لمعدلات التحصيل الدراسي، وهي نتائج تتقارب كثيرا مع نتائج دراسة حسنين عبده (1983) التي بينت أن مستوى دخل الوالدين إن كان منخفضا قد يعتبر حافزا للمراهق لبذل الجهد والمثابرة في سبيل التقدم الدراسي كنوع من أنواع التعويض، وكوسيلة لرفع المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للفرد.

وحسب أندريه لوغال A. Le Gall، فالأسر التي يفد منها التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست جميعها في مستوى اقتصادي منخفض، كما أنه ليست جميع الأسر التي توفر بيئة اقتصادية مريحة هي صالحة بالضرورة من الناحية النفسية والفكرية والتربوية.(خير الزراد فيصل محمد، 1997: 95)

أما العامل الأساسي الثاني الذي يتدخل بشكل مباشر في مساعدة أو عرقلة الطفل على التعلم هو المستوى التعليمي والثقافي للأسرة، وخاصة مستوى الوالدين، فلقد وجد العديد من الباحثين أن المستوى الثقافي للعائلة يلعب دورا محرضا أو دورا معوقا في اكتساب التلميذ للقراءة والكتابة، لأن الاستعداد للقراءة والكتابة إنما يوجد لدى الطفل الذي يرى أفراد عائلته يقرؤون ويكتبون ويناقشون أمورا لا يفهمها، ومن ثم يكون لديه الدافع نحو فهم ما في الكتب والمجلات، إلا" أنه ومع الأسف الشديد تتميز أغلب عائلاتنا بالفقر الثقافي و خاصة الأمهات اللواتي يفتقرن إلى العلم والمعرفة، كما تفتقر أغلب المنازل إلى المكتسبات الشخصية أو العائلية، وغالبا ما

يقضي الطفل وقته خارج البيت، دون أن يكون لديه حافزا أو ميل نحو ما يجري في المدرسة، فالأطفال المحرومون ثقافيا هم أفرد يعيشون في مستوى ثقافي اجتماعي منخفض، ويعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم، فالحرمان الثقافي العام كما يرى بلانك وسولومون (1969)Blanck et Solomon له تأثير سيء في التفكير والتحصيل.

إنّ الشروط الثقافية إذن، تساعد الطفل على اكتساب مهارات القراءة والكتابة كما تساعده وتحفزه على التقدم والنجاح، ومسايرة مستواه الدراسي، وأن إمكانيات الأسرة التعليمية وإتجاهات أفرادها نحو الدراسة، وما يتوفر في البيت من وسائل تثقيفية هي التي تكمل عمل المدرسة وتساهم في تكييف الطفل مع متطلبات المدرسة، وهو ما يراه جاك بوفي J.Baurvais من أنّ العائلة تساهم في التكييف المدرسي لطفلها بمساعدته على حلّ واجباته وتعليمه مبادئ القراءة.

كما بيّن مصطفى زيدان أن الطالب الذي ينشأ في أسرة جاهلة، لا تهتم بمواظبته على الدراسة، ولا تعتن بأدائه لواجباته، ولا تهيء له جوا ثقافيا في المنزل وعنايته بواجباته المدرسية حرصا على تزويده بثقافات متنوعة من الصحف والكتب هذا ما يؤدي به إلى الفشل في مشواره الدراسي.

وفي دراسة استكشافية ل جيرار وكلارك (1964) Jirard et Clarc شملت 2100 تلميذا فرنسيا، توصلا إلى وجود علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأولياء، والذي قدر بأعلى شهادة تحصل عليها أحد الوالدين.

فالعائلة المثقفة والمتعلمة تساهم وبفاعلية في تكيف طفلها المدرسي بمساعدته على حل واجباته المدرسية، والحرص على نجاحه في الامتحانات الفصلية، وتشجيعه ماديا ومعنويا ممّا يحفزه على النجاح والبقاء مع المتفوقين دراسيا.

ومن جهتها لاحظت غبر يلا لوباز وآخرون Gabriela et Al،أن الأولياء الذين لهم مستوى تعليمي عال هم وحدهم الذين يستطيعون أن يقدموا لأطفالهم المساعدات التي تنتظرها المدرسة منهم.

ويعتقد المعلمون أن تأخر التلاميذ وفشلهم الدراسي يعود إلى نقص إلتزام العائلات إتجاه الطفل، وإتجاه المدرسة معا وعليه قسمت العائلات إلى نوعين:

عائلات متعلمة: هي التي تقدم لأطفالها جوا ملائما للتعلم والدراسة وفيها الأولياء يتابعون بأنفسهم الانجازات والنتائج المدرسية لأطفالهم...

عائلات غير متعلمة: وهي التي لا تشعر بأي مسؤولية إتجاه حاجات الطفل التعليمية، وفيها الأولياء يتركون كل المسؤوليات للمدرسة، ولا يساعدون أطفالهم في دروسهم، ولا يستجيبون لدعوات المدرسة.

كذلك إلى جانب المستوى التعليمي للوالدين وللأسرة بشكل عام، من حيث الوسائل التثقيفية من كتب وجرائد ومجلات... التي تساهم في تنمية قدرات الطفل المختلفة، والرفع من مستواه الدراسي، أما فقر الأسرة للوسائل الترفيهية والتثقيفية يجعل إرتباط أبنائها بالدراسة ينتهي بإنتهاء الأعمال المدرسية، والظروف الاقتصادية تؤثر لا محالة في الجو الثقافي للأسرة مما يؤثر بدوره على تحصيل الأبناء ومستقبلهم الدراسي.

كما أوضح دوقلاس Douglas (1964)، أن إهتمام الآباء بتربية أبنائهم تعتبر من العوامل الأكثر فعالية ومشاركة في النجاح المدرسي للتلاميذ، إلى جانب إتجاهات الأولياء نحو المدرسة خاصة والتعليم عامة، وهناك موضوع هام يشكل عاملا هاما في نجاح أو فشل الطفل دراسيا والمتمثل في نوعية علاقة الأولياء بالمدرسة، فقد لاحظت غبريلا وآخرون بأنّ أولياء التلاميذ الذين يكررون السنة الأولى من الإبتدائي، لا يربطون علاقات جيدة مع المدرسة إذ يوجد منهم – الأولياء- من لا يعرف المدرسة إلا اليوم الأول للدخول المدرسي، بعدها تكون القطيعة بينه وبين المدرسة، إذ لا يهتم بدراسة إبنه ولا يتابع دروسه، ويحمل المعلمين والنظام التربوي على السواء تأخره وفشله الدراسي، فالأولياء والمعلمون كل على حدى يطالب الواحد منهم الآخر بالمزيد من العمل والنشاط، ويحمل الواحد الآخر مسؤولية تأخر وفشل التلاميذ، ففي الوقت الذي يطالب فيه الأولياء من المعلمين بأن يجدوا حلا لأكثرية

الصعوبات والمشاكل المدرسية التي يتخبط فيها أبناؤهم، ينتظر المعلمون من الأولياء بان يساعدوا أبناءهم المتمدرسين وأن يحرصوا على متابعة دروسهم.

إذن، فالحالة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية بشكل عام للأسرة تشكل إطار أساسيا تحدد فيه معالم وأبعاد شخصية الطفل المستقبلية، والتي تؤثر على مستقبله الدراسي، بل وعلى مستقبله المهني- الاجتماعي.

ب. العوامل العاطفية – الطبعية- والعلاقات العائلية: إنّ وجود إتزان عاطفي وطبعي داخل عائلة الطفل ضروري حتى يكون تكيفه المدرسي جيدا، ويخضع هذا الإتزان للخصائص المزاجية للطفل، كما يخضع وبشكل رئيسي لنوعية العلاقات التي يربطها مع وسطه الاجتماعي، فالعائلة بخصائصها السيكولوجية والاجتماعية، يمكنها إما أن تساعد أو تعيق تكيف طفلها داخل المؤسسة التعليمية.

وقد بينت الكثير من الدراسات أن بعض الإضطرابات العائلية خاصة عدم الإتزان العاطفي، يمكن أن تكون سببا رئيسيا لمشاكل الطفل الوجدانية والطبيعية، مما يؤثر في مكتسباته المدرسية، وبالتالي في تكيفه المدرسي، وهذا حال العديد من العائلات غير الموجودة أو المشتتة.

فالجو المنزلي المملوء بالخلافات والاضطرابات يؤدي إلى عدم الاستقرار، وهذا يؤثر على تحصيل الطالب، وحول هذه المشكلات الاجتماعية للطالب أحدثت الدراسة التي قام بها سعد جلال وعماد الدين سلطاني أن نسبة 36% تتكون من مضايقة أحد الوالدين أو كلاهما معا وأنّ 18% يعانون من الخلافات الأسرية. (أندريه لوجال، 163:1990)

إنّ كل خلاف أو إضطراب في الوسط العائلي، يقلق حتما الطالب ويؤثر في مستواه الدراسي لذا يقول أندريه لوجال:" الأسرة التي يسودها جو من المنازعات والخلافات بين الوالدين من شأنها أن تصيب الفرد بالقلق والإضطراب مما يؤدي إلى عدم الاستقرار في دروسه، ويحصل نفس الشيء الذي ينتهي بهم إلى إهمال دراستهم والنفور منها والانقطاع عنها".

ففي دراسة قاما بها هدى برادة وحامد عبد السلام زهران سنة (1974) في البيئة المصرية 45% من المتأخرين دراسيا، ممن شملتهم الدراسة تعيش في وسط أسر مفككة تسودها سوء العلاقات الأسرية.

وأظهرت الدراسة ونتزل وأشير Wintzel et Asher (1995) أن شعور الأبناء بالرفض الوالدي يرتبط بالسلوك العدواني، وبانخفاض تحصيلهم الدراسي.

كما وجد لاندرمان وباري (1962) Linderman et Barry في دراسة مقارنة أن الأطفال الذين فقدوا أمهاتهم قبل خمس سنوات (المجموعة التجريبية)، يجدون صعوبة في الالتحاق بالمدارس، ومنه ضعف المذاكرة والتحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تتفق مع ما تؤكده نظرية التحليل النفسي من أنّ كل العنايات المادية التي تقدمها الأم لطفلها هي غير كافية إذا لم تدعم بداية بالحب والحنان.

ومن جهة أخرى، يلعب الأب دورا هاما في حماية العلاقة الثنائية (أم←طفل) ضد كل ما يمكن أن يتدخل فيها، كذلك دوره ضروري لمساعدة الأم على تنفيذ سلطتها، ولا يمكن لأي فرد آخر من أفراد العائلة أن يؤديه، نظرا لكون التوازن العائلي يتوقف عليه إلى حد كبير، فغياب الأب إذن لا يؤثر على استقرار واستمرار العائلة فحسب، بل يؤثر على شخصية أفرادها ومستقبلهم الدراسي ومركزهم الاجتماعي- المهني، وهذا ما بينته دراسة سفاينوم (1969)، من أنّ درجات مقياس الذكاء والتحصيل كانت لها دلالة منخفضة لدى كل من الأطفال الذين حرموا من الأب مقارنة بدرجات الأطفال الذين يعيشون مع الوالدين.

كذلك بالنسبة للطلاق وتأثيراته على حياة الطفل الوجدانية والمدرسية، وكمثال على تأثير حالة الطلاق على الحياة النفسية- الاجتماعية للطفل، ومن ثم على حياته المدرسية.

يورد النفساني الأمريكي بلتهايم Beltheim، حالة فتاة عرفت وبكيفية مفاجئة تراجعا في نتائجها المدرسية، وبعد تحليل وضعيتها الأسرية تبين أن الفتاة متعلقة بوالدها المنفصل عن أمها التي تولي إبنتها عناية كبيرة، وتتمنى هذه الفتاة أن يتراجع والدها عن قراره بالإنفصال عن أمها، ويعود إلى أسرته ويستأنف حياته في جوّ من

التفاهم والحب، إلا أن نجاحها في دراستها قد لايشجع الأب على أن يعيد النظر في قراره، في حين أن فشلها في الدراسة قد يشعر الأب بأنه المسؤول عن هذا الفشل، مما قد يدفعه إلى العودة إلى الحياة الزوجية والتراجع عن قراره.

ويؤكد بلتهايم أن الفشل في مثل هذه الحالة "متعمد" ويرمي لا شعوريا إلى تحقيق هدف أهم من النجاح المدرسي، ألا وهو عودة الأب إلى زوجته وأسرته وهو نفس الهدف الذي تتمنى الأم تحقيقه...

وبصورة عامة، يترك كل شقاق عائلي وكل نقص في الانسجام والمحبة أثرا على تصرفات بعض الأطفال، وبالدرجة الأولى على عملهم المدرسي وبخاصة إذا كان التلميذ إنفعاليا وإنطوائيا وغير متزن، أثرت عليه المعاملات السيئة، فأضعفته عندها يصبح عاجزا على أن يغير من شخصيته بعد إلتحاقه بالمدرسة، لا يمكن إذن الفصل بين الأسرة والمدرسة، فمن المفروض أن يجد الطفل في أسرته الطموح السليم والتشجيع الواعي حتى يذهب يوميا إلى المدرسة وهو مزود بهذه المقومات.

كما تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية، والمعاملة القاسية التي يتبعها الوالدان دورا كبيرا في فشله الدراسي.

ففي دراسة لزيف وديام J. M. Diem et A.Ziv(1976) ، أن التلاميذ الذين يكون أباؤهم موجهون جدا Très Directifs وأمهاتهم سلبيات Passives، فإنهم يظهرون طموحا ضعيفا للنجاح الدراسي، ولكن ليس بالضرورة بأن تكون الاختلافات العائلية كبيرة حتى تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل، فالصعوبات المدرسية يمكن أن تكون نتيجة مشاكل علائقية بين الطفل وعائلته، وبدون أن تكون وحدها بالضرورة سببا في ذلك، فالطفل قد يسلك سلوكا غير مدرسي يتمثل في كثرة الغيابات بدون مبررات، والتشويش، والمشاغبة إن وجد جماعة تساعد على ذلك، كما قد يسلك سلوكا إنسحابيا، فتجده لا يبالي بما يقدمه المعلم و لا حتى المدرسة ،و كلا الموقفين يِؤثران على مردوديته المدرسية؛ فهو إذن يستعمل رسوبه المدرسي وسيلة لتغذية صراعاته الموجهة نحو عائلته.

فالعوامل اللا شعورية، وإلى جانب العلاقات العاطفية الظاهرة تلعب دوراها ما في الاضطرابات المدرسية Les troubles scolaires، وقد يكتشف الطفل من خلال علاقته ونتيجة لإهتمام والديه المبالغ فيه بجهوده في المدرسة، إنّ النتائج المدرسية تشكل بالنسبة له سلاحا ناجحا يمكن له أن يستخدمه لتحقيق أغراض معينة لا يستطيع تحقيقها بكيفية عادية، كما يكتشف أن هذا السلاح يجعله على عدم المساواة مع والديه، ويجعله في مستوى يؤهله لمواجهتها والتأثير في مواقفها نحوه، وهي مواقف غالبا ما يختل التوازن لصالح الوالدين، وهكذا. قد يكون تراجع الإبن في نتائجه الدراسية بمثابة رسالة موجهة لوالديه يريد من خلالها تحقيق هدف معين، ودور الوالدين هو اكتشاف هذه الرسالة وإدراك مغزاها الحقيقي.

وفي بعض الحالات، يكون سبب الفشل الدراسي الحرمان المطبوع بصورة واضحة، أو فساد العلاقة مع الأب، أو في حالة الأب وضعف دوره في الأسرة، مما ينعكس على الطفل انعكاسا سلبيا ويصبح يعاني بعدم الاطمئنان، الشعور بالخوف لأن الأب هو المصدر الحامي بالنسبة له، ومنه يصعب عليه الربط بين مشاكله الأسرية وحياته المدرسية، فتكون نتيجة عدم الاهتمام بالواجبات، وبالتالي الإخفاق في الدراسة، وهذا ما أشارت إليه فرنسوار دولتن F. Dolton (1971) من ان عدم التركيز الذي يشكو منه الكثير من المتمدرسين قد يرجع سببه إلى الندم الذي يحس به الطفل عندما كان منشغلا بالمشكلات العلائقية – الوالدية.

إنّ دور العوامل العاطفية والطبعية حقيقة لا يمكن المجادلة فيها، ولكن يجب الإشارة بأن وجود جو عائلي مكهرب ومضطرب ليس له بالضرورة إنعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي، إذ لم يجد تامكين Tamkin (1960) في دراسته إلاّ 3/1 (ثلث) من الأطفال المتأخرين دراسيا ضمن عينة تلاميذ يشكون إضطرابات عاطفية كما لم يجد جونسون Jhonson (1965)، إلاّ فروقا ضئيلة جدا من الناحية الدراسية بين التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات مفككة، والذين ينتمون إلى عائلات عادية.

فتكيف الفرد نفسيا واجتماعيا مع عالم المدرسة لابد أن تسبقه إستعدادات تشارك الأسرة وخاصة الوالدين في تكوينها وتوجيهها الوجهة التي تجنب الطفل الكثير من الصراعات والإحباطات.

إنّ الفشل الدراسي، إذن لا يغزو لأحد بعينيه أو لجهة بعينها، لا المدرسة ولا المعلمين ولا الأولياء يتحمل، كل لوحده مسؤولية تأخر الطفل وفشله الدراسي، في العادة الطفل هو الذي يحمله الآخرين (الأولياء، المعلمون والمسؤولون عن التربية والتعليم...) مسؤولية فشله الدراسي، ولكن إذا استثنينا عامل "القدرات العقلية خاصة الذكاء" الذي هو عاملا مشتركا ومحدد للنجاح أو فشل التلميذ دراسيا، فإن العوامل الأخرى التي ذكرناها يمكنها أن تؤثر مباشرة أو بطريقة غير مباشرة شعوريا أو لا شعوريا في فشل التلميذ وبنسب مختلفة.

ولضمان تحصيل، دراسي جيد، لابد من خلق توازن بين بيئات التلميذ الثلاث: البيئة المدرسية، وبيئة الأصدقاء، وبيئة المنزل.

وكل هذه العوامل سواء المتعلقة بالنظام التربوي كإضطراب علاقة الطفل بالمعلم، قسوة المعلم وتحقيره للطفل وإهماله، فقد ثقة الطفل في نفسه وفي البيئة المدرسية عامة.

والمتعلقةبالنظام العائلي- الاجتماعي، كإضطراب العلاقة بين المراهق والوالدين، المبالغة في فرض القيود، عدم الصراحة والحرية في المناقشات، العلاقة السيئة بين الإخوة، والمشكلات الأسرية الناتجة بسبب وفاة أحد الوالدين أو الانفصال عن بعضهما البعض، كل هذه العوامل سابقة الذكر تؤثر بشكل وبآخر على الطفل في مردوده الدراسي، وبالتالي يؤدي إلى الفشل الدراسي وخاصة بالنسبة للمراهق الذي يعيش مرحلة مفعمة بالتغيرات والمشاكل والتي تعتبر – هذه المرحلة- منعطف من المنعطفات الهامة التي يمرّ بها الطفل لذا تحتاج فترة المراهقة كثير من الاهتمام والانتباه من طرف الأسرة ومن طرف المحيطين بالمراهق.

6. مظاهر الفشل الدراسي:

مظاهر الفشل الدراسي عديدة ومتنوعة، وأبرز هذه المظاهر الدرجات الضعيفة التي يتحصل عليها المتعلم، أو الرسوب في الامتحانات الفصلية أو السنوية، أو التعب النفسي والعقلي، والإرهاق البدني والكسل.

أ. الدرجات السيئة: إن معرفة تقييم المتعلم معرفيا، تحصيليا ينجم عنه الفشل والنجاح، فالتلميذ الحاصل على درجات ضعيفة يتصف بالفشل، وهذا لكون المعلومات التي تقدم إليه في القسم غير واضحة أو غير مفهومة بالنسبة له، أو هناك عامل آخر بينه وبين التقدم الدراسي كمستوى الذكاء مثلا مما يسبب له تخلفا لم يكن يتوقعه فيحاول أن يلتحق بزملائه، لكن دون جدوى، ومن ثم يفشل ويدرك ذلك.

ب. التعب العقلي: ويحدث هذا النوع من التعب حين يجهد المتعلم نفسه منذ أول السنة الدراسية، وعندما تقترب فترة الامتحانات يصاب بالتعب، فينجم عنه خلط في المعلومات، وبالتالي لا يجيب المتعلم بصورة صحيحة فينجم عنه رسوب وفشل دراسي، ويحدث غالبا لدى ثلامذة الطور الثالث من التعليم الأساسي لكثرة المواد الدراسية والواجبات المنزلية، وعليه يمكن للتلميذ المجتهد في وسط السنة الدراسية أن يتعرض للتعب العقلي ممّا ينجم عنه تقهقر في آخر السنة ويحصل على نتائج سيئة تؤدي به إلى تكرار السنة.

ج. التعب الجسمي: "إن التعب الجسمي له تأثير على التحصيل وكذا النتائج الدراسية، وهذه الظاهرة غالبا ما تعرف في أوساط أغلب التلاميذ الذين يساعدون أولياؤهم في أعمالهم، فالبنت ترهق نفسها بالأعمال المنزلية يصعب عليها أن تجد الطاقة الكافية التي تمكنها من التحصيل الجيد، الأمر الذي يؤهلها من عدم التمكن من المادة أو يؤدي بها إلى الفشل ثم الرسوب في الدراسة". (يطو هاجر، لزعر نجاة، 2001-2002: 20)

د. الكسل: الكسل هو سبب الفشل الدراسي، فكل تلميذ لا يتماشى مع النظام المقرر في القسم، ويتهاون في بذل الجهد، ويغفل عن واجباته المدرسية سمي كسول وهو عرضة لعدة عقوبات وللكسل أسباب عديدة منها:

التعب بسبب النمو الفيزيولوجي المضطرب، أو نقص في التغذية، وقد يرجع إلى عدة أسباب بيداغوجية والمتمثلة في طرق التدريس التي تؤدي إلى قتل روح المثابرة لدى الفرد الدراسي وبالتالي يؤدي إلى عجز في بذل الجهد ومنه ينتج عنه الكسل. (رومان محمد، آسيا عبد الله، هاشمي أحمد، جلطي بشير، 1994-1995: 20)

هـ. الإحباط: هو شعور ينتاب المتعلم بعد رسوبه، بحيث يصبح في هذه الحالة فاقد الأمل ولا يستطيع حتى التعبير عمّا يشعر به، لإذ يعدّ من أبرز المظاهر التي تبدو على المتعلم الراسب أو الفاشل.

الفصل الخامس

النظريات المفسّرة للفشل الدراسي

تمهيد

1. تفسير النظرية المعرفية للفشل الدراسي.
2. تفسير النظرية التحليلية للفشل الدراسي.
3. تفسير التيارات السوسيولوجية للفشل الدراسي

تمهيد:

تتدخل في عملية التعلم عدّة عوامل متجانسة ومتنوعة، حيث يعتبر كل عامل من العوامل موضوعا لبناء نظرية مستقلة وهذه العوامل هي: عامل الذكاء في مرحلة معينة من سيرورته، عامل الاستعداد العاطفي للفرد في مواجهة التعلم، عامل الانتماء الاجتماعي للفرد ووضعيته بالنسبة للثقافة السائدة. تؤلف مجموع هذه العوامل ظاهرة الفشل الدراسي، إن تقربنا من هذه الظاهرة تستدعي تقربنا من النظريات الثلاث المفسرة للفشل الدراسي.

1. تفسير النظرية المعرفية للفشل الدراسي:

1.1. تفسير النظرية المعرفية عند بياجي: يتم التوصل إلى المعرفة حسب بياجي Piaget حسب معطيين إثنين، كلاهما يتأسس من خلال تفاعل الفرد مع المحيط، يخص المعطى الأول الذكاء الذي ما هو إلا نمو لوسائل اكتساب المعرفة، بينما يتعلق المعطى الثاني بالموضيع التي ما هي إلا محتويات الفكر.

يتحصل الفرد على المعرفة عن طريق الممارسة، بواسطة الوسيلة التي يتحصل عليها خلال فترة ما من نموه التكويني.

إنّ النمو العقلي حسب بياجي Piaget هو "إيجاد التوازن التدريجي، إنتقال ثابت من حالة أقل توازن إلى حالة توازن أعلى".(Piaget.J, 1987 :01)

يظهر في مجمله كتتابع لبناءات حيث يكمل كل بناء البناء السابق عن طريق إعادة بنائه في مظهر جديد ليتعداه إلى مظهر أكثر اتساعا وشمولية من حالة محاولة، لإيجاد التوازن إلى درجة التوازن الكامل يميّز بياجيPiaget عدة مراحل في نمو البنيات العقلية.

في المرحلة الأولى التي تمتد من الميلاد إلى سن الثانية يكون الذكاء ذكاءا حسيا حركيا وهي مرحلة اكتساب ثبات الموضوع التي ينقسم بدورها إلى ستة مستويات:

في المستويين الأوليين، يكون محيط الطفل شيئيا Adualiste، بمعنى لا يميز الرضيع بين ما يأتيه من نشاطه الذاتي مما يأتيه من المحيط الخارجي، فهو نشاط انعكاسي بالدرجة الأولى يرتقي بواسطة التمرين إلى العادات الأولى للرضيع، لكن دون الوصول إلى مستوى ذكائي حقيقي.

وفي المستوى الثالث، يبدأ بترابط ما بين البصر وعملية الإمساك سلوكات جديدة تكون نقطة عبور ما بين العادة البسيطة والذكاء، يستطيع الرضيع في هذا المستوى أن يمسك بالشيء الذي يراه.

في المستوى الرابع، يستطيع الرضيع أن يبحث عن الموضوع الذي وراء الستار، لكن يبقى تطور الذكاء محدودا، وهذا يدل على أن ليس هناك إبداع ولا اكتشاف لوسائل جديدة، وإنما تطبيق بسيط لوسائل معروفة في ظروف غير متوقعة.

في المستوى الخامس، يفكر الرضيع في الموضوع الذي يكون قد أخفي فيه الشيء، إنه لا يأخذ بعين الاعتبار تنقلها خارج المجال البصري.

في المستوى السادس، مع بداية مرحلة التمثل Représentation يصبح الطفل قادرا على تخيل وضعية المواضيع بواسطة تمثل تنقلها غير المرئي.

يسجل في هذا المستوى اكتشاف الذكاء الحسي الحركي، فبدلا من اكتشاف وسائل جديدة عن طريق التجريب، يصبح لدى الطفل إمكانية الاختراع عن طريق ترابط داخلي وسريع لأساليب لم يعرفها بعد الفرد.

إنّ اكتساب اللغة في السنة الثانية، سوف يفصل الفكر من النشاط والإدراك المباشر لتأسسه على الاستدعاء الرمزي الوحيد الذي هو اللغة، في حين يتطور الفكر بعد ذلك ليصبح حدسيا Intuitif، بحيث يفكر الطفل في هذه المرحلة بصورة منطقية عن طريق ميكانيزم الحدس بمعنى إدخال بسيط للإدراكات والحركات في شكل

أشكال تمثلية Shémes- Sensorio- moteurs بدون ترابط عقلاني حقيقي وكذلك تتميز بالتمركز الذاتي وعدم التفرقة ما بين الرأي الذاتي ورأي الآخرين.

يصبح هذا الفكر الحسي بعد ذلك فكرا إجرائيا محسوسا Opératoire Concret إبتداءا من السنة السابعة إلى غاية سن الحادي عشر. (Piaget(J), 1978 : 108-116) خاصية هذا الفكر الأساسية هي الإجرائية التي تتمثل في التخلص من التمركز الذاتي والفكر الحدسي، هذه المرحلة تشهد تطور في مفاهيم إحتفاظ الكميات الفيزيائية، وفي مفهوم الزمن والفضاء والسببية، غير أن هذا الذكاء في هذه المرحلة يقتصر على العمليات المحسوسة فقط Opérations Concretes في سن المراهقة، يتفتح الفكر الصوري Pensée formelle، عكس الطفل، يفكر المراهق خارج الحاضر ويعد النظريات حول كل شيء، وهو قادر على التفكير بطريقة فرضية استنباطية بدون أية علاقة ضرورية مع الواقع.

فيما يخص عوامل النمو العقلي، يرى بياجي Piaget أنّ الانتقال من مرحلة لأخرى في إيجاد التوازن لا يتم إلا بتوفر عوامل ضرورية وأساسية (Piaget (J), 1978 : 121)

العامل الأول عامل بيولوجي يتمثل في نضج الجهاز العصبي والجهاز الغددي، يسمح هذا النضج بتفتح إمكانيات جديدة ويشكل شرطا ضروريا لظهور بعض السلوكات ولكن بدون أن يكون شرطا كافيا وذلك لأنه يحتاج إلى التمرين الوظيفي وإلى درجة دنيا من التجربة المكتسبة عن طريق النشاط الممارس على المواضيع، هذه التجربة على نوعين التجربة الفيزيائية والتجربة المنطقية الرياضية، تخص الأولى التأثير على المواضيع بكيفية تسمح باكتشاف الخاصيات التي هي مجردة من هذه المواضيع مثلا ترجيح شيء ما باليد لمعرفة وزنه، أما التجربة المنطقية الرياضية فهي كذلك تخص التأثير على المواضيع ولكن بطريقة تسمح بإكتشاف الخاصيات التي هي التي هي مجردة حتى من أفعال الفرد نفسه، حيث أنه في مستوى معين من التجريد تصبح التجربة على المواضيع بدون فائدة ويكفي ترابط الأفعال لتوليد عملية رمزية بطريقة استنباطية.

يتمثل العامل الثاني في التفاعلات الاجتماعية، بحيث ينغمس الفرد الإنساني منذ ولادته في محيط إجتماعي الذي يؤثر عليه بنفس درجة تأثير البيئة الفيزيائية؛ إن تأثير الحياة الاجتماعية واضح عن طريق الثلاثي المتكون من اللغة ومن مستويات تبادل القيم الثقافية والقواعد الفروضة على الفكر وفي المعايير الجماعية المنطقية والقبلمنطقية

.Prélogique

يتمثل العامل الثالث في عامل إيجاد التوازن ويراه بياجي Piaget الركيزة الأساسية في الوظائف العقلية عند الطفل العادي، بمعنى إيجاد توازن التنظيم الذاتي أي مجموع من تعويضات الفرد النشيطة في مواجهة الاضطرابات الخارجية بواسطة نظام توقعي ثابت بمعنى آخر يسمح التوازن للفرد أن يتكيف مع الواقع عندما يظهر مع هذا الواقع تعديلات: يعوض الفرد هذه التعديلات عن طريق ضبط المحيط الذي يكون إما على شكل رجعي (يتدخل الضبط عندما تكون التعديلات قد جرت مسبقا)، أو على شكل توقعي (أي أن الضبط يتدخل في حالة توقع تعديلات في المحيط).

إن المعرفة عند بياجي Piaget هي أساسا القدرة على تمثل العالم وممارسة التحويلات والعمليات، تعتبر العمليات العقلية والبنيات العقلية أساس سيرورات إكتساب المعارف، ينمو النشاط الإجرائي كنشاط مستنبط وإرجاعي مع العمر.

إذا كان من جهة معرفة الشيء ملازمة لإعادة بناء محتوياته (أي الشيء) وعلاقاته عقليا، وإذا كان من جهة أخرى القدرة على البناء تتنامى فإن من واجب التربية أخذ بعين الاعتبار هذا المعطى بالدرجة الأولى، فالتعلم عند بياجي Piaget مرتبط بالنمو، حيث تتطور الميكانيزمات الأساسية للتعلم مع النمو العقلي وهو يخضع لنفس قوانين النمو العادي، بمعنى أنه هو الذي يحدد التعلم وليس العكس، يأتي الدافع الحقيقي للتعلم من داخل الفرد وليس من المحيط، إنه ميل للبحث عن حالة توازن في مواجهة حالة عدم التوازن الذي يشكل الغريزة القاعدية الأساسية، وبهذا فإنّ الطفل هو الذي يحقق تعلمه بنفسه بحيث لا تمثل المدرسة والمعلم سوى الجانب التحريضي لهذا التعلم.

كتلخيص لنظرية بياجي Piaget أنها ألهمت الكثير من الطرق التعليمية التي تهدف إلى تخفيف الفروقات الفردية فيما يخص الاكتسابات المدرسية باعتبار أنّ النمو العقلي كما هو موصوف لايعتبر كشرط أساسي لنمو هذه الاكتسابات.

وأن استعمال هذه الطرق في برامج "التربية التعويضية" مثل ما هو الحال في برامج هيد ستار Head Start في الولايات المتحدة الأمريكية أوضحت أهمية هذه النظرية في مرحلة ما قبل المدرسة، بحيث تهدف هذه البرامج إلى تشجيع النمو العقلي لدى الأطفال المحرومين إجتماعيا قبل دخولهم إلى المدرسة للتخفيف من الإعاقة المدرسية التي غالبا ما تصيب هذه الفئة من مراحل متقدمة من التمدرس، يمكن لنظرية بياجيPiaget أن تقترح على المربين أن يأخذوا بعين الاعتبار الفروقات في المرحلة العقلية التي يتوصل إليها التلاميذ لكي يختار نموذج التعليم الملائم لكل تلميـذ. (Reuchlin (M), 1991 : 28)

بالرغم ما قدمته هذه النظرية لعلم النفس التكويني، إلاّ أنها في المقابل أظهرت محدوديتها في المجال التربوي والتعليمي، فلها إنتقادات فقد فشلت في تفسير إضطراب التعلم وبالتالي فإنّ مجمل الأساليب العلاجية التي استوحت أفكارها من نظرية بياجي والتي تتأسس على التمرين الإلزامي للتعلم قد أخفقت.

كما أنها قللت من أهمية المظاهر العاطفية للشخصية، فقد اقتصرت على وصف المراحل الحسية الحركية العقلية فقط ودورها في تكييف الفرد نفسه ومع المحيط الخارجي.

إنّها غير فعّالة وغير قادرة على تفهم النظريات التي يكونها الطفل لتعدّي مخاوف الواقع كل الألغاز المقلقة حول الميلاد، مجيء الأطفال، الفروقات الجنسية، الانتماء اللغوي والاجتماعي، تعتبر هذه النظريات التي يتجاهلها بياجيPiaget هي النظريات التي تبنى عليها المعرفة زيادة على عوامل النقص والرغبة، الانزعاج ودور الآخر في المعرفة.

تأسس هذا المفهوم على النظام المفهومي بالتوازي مع النظام المنطقي لبياجي Piaget، يعتبر هذان النظامان متناقضان ولكن بواسطة تقاربهما أستطاع المحللون

النفسانيون وتلاميذ بياجي أن يوضحوا العوامل المسؤولة على اضطراب التعلم. (Pains, 1986 : 128)

2.1. تفسير تلاميذ بياجيPiaget للفشل الدراسي: يرجع تلامذة بياجيPiaget إضطرابات التعلم إلى اضطرابات العمليات العقلية وليس المحتويات التي تمارس عليها التعلم، يتعلق الأمر هنا بصعوبة في اكتساب المعرفة وليس بأخطاء الطفل أو بصعوبة المعرفة، بمعنى آخر الاضطراب في أساسه صعوبة الطفل في تدبر التناقضات واستعمال الضوابط Régulations.

"بتطفل الطفل على المسار العادي للنمو العقلي، يعتبر النمو المفهوم منبعا لهذه الاضطرابات، يصف بوني Paunier (A)، ودوديي Doudier (PA)، ثلاث نماذج من ردود الأفعال إتجاه التناقض عند الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم". (Paunier (a)' Doudier(PA), Beauschéne, 1986 : 29)

في الحالة الأولى: يرفض الأطفال مواجهة التناقض إما بالتهرب منه، أو باستيعاب مشوه للواقع فهو مدرك بخطر، وبالتالي فهو يرفض، فلا تنمى الضوابط وتتجمد المعرفة حيث يقصي الطفل أية تجربة يراها غير مستحقة لبدل أي مجهود.

في الحالة الثانية: يقبل التناقض ولكن بعد ذلك إما يرفض، وإما يصبح مصدرا للكف، يبني الطفل في هذه الحالة علاقات رخوة مع أنماط الواقع أكثر مما يبنيها مع محتوى أفكاره، العلاقات غامضة بنفس درجة غموض التناقضات والضوابط، التوازن الجديد غير مستقر، كما أن العودة إلى المرحلة السابقة هو صعب بحيث يتواجد التوازن بدون تغيير في البنية الإدراكية وبتكيف بسيط مع الواقع الخارجي بدون استيعاب حقيقي، يمكن للمكتسبات الإبتدائية أن تخدم المكتسبات اللاحقة الأكثر تعقيدا.

في الحالة الثالثة: يقترب الطفل من التناقض، ولكن يكون هذا التناقض إما عاملا مشوشا، بحيث يكون النشاط الضبطي نشاطا مضطربا وغير فعّال وإما يكون مولدا لشك مما يصعب عملية تعديه.

لا تجري الضوابط في هذه الحالة إلاّ في الوضعيات المعروفة والمسيطر عليها، تعتبر كل وضعية جديدة هي وضعية مقلقة، مما يدل على هشاشة العالم الداخلي

للفرد، يجد مصدر القلق في مواجهة أي جديد، جذوره في التاريخ الشخصي للطفل، يتميز بعدم الاستقرار في العلاقات الموضوعية الأولى بين الطفل وأمه الناتجة عن فقر المحيط من المثيرات الحسية والعاطفية، فلا تساعد الحالة النفسية العاطفية سيرورة التفكير بالعكس بتأثرها بنظام دفاعي فهي تعقم أي عمل إبداعي.

يمكننا أن نفسر صعوبة التعلم والفشل في اكتساب المعارف كذلك بمفاهيم التخلف العقلي: فقد قامت انهلدرInhelder بدراسات على المتخلفين عقليا باعتمادها على نظريات بياجيPiaget ، لاحظت أنّ" النمو العقلي للطفل المتخلف عقليا يمر بنفس المراحل التي يمر بها الأطفال العاديون ولكن بتأخر" (Inhelder (B), 1933 : 121) فهناك تثبيات Fiscations في التفكير، التوقفات لفكر في مراحل دنيا من النمو، من وجهة ميكانيزمات الفكر.

يفكر الطفل المتخلف بفكر الطفل الأصغر منه سنا، تعتبر هته التثبيتات علامة على لزوجة تكوينية Viscosite génétique، ويبقى المتخلفون عقليا متبثين لسنين طويلة في المراحل التي يمرون بها، تفسر هذه اللزوجة في الفكر الفروقات في السن المعتبرة التي تفصل مرحلة عن المرحلة التي تليها.

2. تفسير النظرية التحليلية للمعرفة وللفشل الدراسي:

1.2. **المعرفة عند فرويد:** بالنسبة لفرويد، يبدأ نشاط غريزة المعرفة ابتداءا من السنة الثالثة وقد يمتد إلى غاية السنة الخامسة. (Freud (S), 1962 : 90)

تتعلق هذه الغريزة من جهة باستعلاء نشاطات الاستيلاء التي يمكن أن تظهر في سلوكات الطفل القاسية والعنيفة، ومن جهة أخرى تستعمل رغبة النظر النشاط الأولي في الفضولية البصرية كطاقة لتحويلها إلى فضولية جنسية.

ترتبط لذة النظر بتجارب إشباع الرغبات، فهناك علاقة ما بين إشباع لذة الرضاعة والنظر لوجه الأم.

بالنسبة لفرويد Freud، يتولد عن عدم إشباع الغرائز أول تصور عقلي، إستيهام ينحدر من هلوسة موضوع الإشباع، إذا استمرت حالة عدم الإشباع هذه، يفقد

النموذج الهلوسي فعاليته ويتحتم على الجهاز النفسي أن يخلق وضعيات واقعية لتعديل العالم المحيط الذي يسمح بإمكانية المكافأة.

لا يمكن التوصل إلى هذا النموذج من النشاط العقلي إلا بتواجد إمكانيات جديدة، فبإختفاء وتحويل التفريغ الحركي الزائد بواسطة الفكر يمكن للطفل أن يعدّل الإنزعاج الناتج عن عدم الإشباع بدون استعمال الإهاجة الحركية، كما أن الجهاز العقلي بإمتلاكه لمميزات وامكانيات جديدة للوعي والذاكرة والاهتمام يسمح بملاحظة الأشياء الخارجية وتخزينها وتمييز الأشياء المزعجة والأقل إزعاجا.

تعتبر النشاطات الغريزية قاعدة للنمو الفكري، يتعلق الطفل بالمشاكل الجنسية، وكذا الأعضاء الجنسية للأشخاص الآخرين.

أثناء تقصيه الجنسي يكوّن الطفل أولى نظرياته الخاصة، والتي تعتبر خطوته الأولى في الحياة، الإجابات المعطاة من طرف الآباء لا تريحه ولا تشبعه لدّا ولحاجة واقعية، يعمل على البحث بنفسه عن الاجابات المرتبطة بالجماع، بالميلاد، وبالاختلافات الجنسية. (Freud (S), 1962 : 94)

فعندما يشعر الطفل بالخطر الآتي سواء أكان واقعيا أو محتملا، عند ميلاد أخ أو أخت أو عندما يتخوف من النقص في العناية والحب الأمومي، يبدأ عقله بالعمل ويبدأ بالتفكير.

تعتبر فرضية إمتلاك جهاز جنسي واحد عند الجنسين، والذي يتضمن إنكار الخصاء Castration أولى النظريات الجنسية الطفلية، يتولد عن عدم التمييز بين الجنسين، إستيهام أن الرجل هو كذلك بمقدرته الإنجاب مثله مثل المرأة، بتساؤله من أين يأتي الأطفال؟ يفترض الطفل أن كل الأطفال يولدون من الثدي أو من البطن، أو من الشرج... تدعم هذه النظرية – نظرية الميلاد- النظرية السابقة كون أن أي من الجنسين يمكن له الإنجاب.

عندما يحضر الأطفال للمواقف والعلاقات الجنسية الأبوية، فإنهم يصبغون عليها صبغة سادية، ويترجمون المشهد الجنسي على أنه مشهد عنف وتعدي وقسوة فتتكون بذلك نظرته الجنسية الثالثة.

إنّ النظريات الجنسية الطفلية هي مهمة في النمو الفكري المعرفي، يسمح تواجد الشك اللازم في كل المواضيع بتعديها إلى مواضيع أخرى، هذا الشك في التفكير كما يعرف هو جد ضروري لأية نظرية علمية، كما أن النظريات الجنسية تأخذ بعين الاعتبار العلاقة الجوهرية ما بين موضوع الرغبة وموضوع المعرفة، فيمكن لكل موضوع رغبة أن يستثمر كموضوع للمعرفة، وكل موضوع للمعرفة أن يستثمر كموضوع للرغبة، إذن يتابع مصير الدوافع المعرفية التحولات المجراة ما بين موضوع الرغبة وموضوع المعرفة.

في هذا المجال يميّز فرويد ثلاث صيرورات ممكنة:

المصير الأول: هو كبت الجنسية وبالتالي كبت الفضولية العقلية مما يعرقل الذكاء وينتج عنه الكف العصابي.

المصير الثاني: عندما يكون النمو العقلي قادرا على مقاومة الكبت الجنسي، ويصبح الفكر فكرا وسواسيا وتأخذ العمليات العقلية صبغة جنسية متعلقة باللذة أو بالقلق الخاص بالمواضيع الجنسية في هذا المصير يصبح الفكر فكرا جنسيا محضا، يبقى بحثه متواصلا وبدون مخرج.

المصير الثالث: هو الاستعلاء، لا يمس الكف هنا إلا الجانب الجنسي، وبذلك يصمح باستثمار مواضيع جنسية. (Freud (S), 1980 : 128)

يلعب الكف هنا دورا حيويا في الفكر المعرفي، فتحت تأثير مفعول قانون المحرم والجماع مع الأقارب، يتحتم على الطفل أن يتخلى عن موضوع حبه الأول وأن يدرك التمييز ما بين الجنسين، يتدخل الكف هنا كعملية نفسية للأنا لكي يسمح بنزع الطابع الجنسي لليبيدو لموضوع لصالح استثمار مواضيع جديدة.

2.2. **الفشل الدراسي عند مدرسة التحليل النفسي:** تفسر المدرسة التحليلية اضطرابات التعلم كونها ناتجة عن حالة كف عقلي، يرجع فرويد Freud في كتابه « Inhibition, Symptôme et angoisse » هذا الكف إلى هشاشة في الأنا والذي يمكن أن يظهر في ثلاث مناسبات:

أ. عندما تصبغ الأعضاء المتداخلة في عملية التعلم بصبغة جنسية متعلقة باللذة أو بالقلق الخاص بالمواضيع الجنسية، ويصبح المداد المسكوب على الورقة عند الكتابة له مفهوم رمزي للجماع مثلا: يتخلى الأنا عن وظائفه حتى لا يتحتم عليه كبت آخر لتحاشي صراع مع الهو.

ب. عندما يستعمل بعض الكتب في خدمة العقاب الذاتي، لا يسمح أنا أعلى قاسي القيام بالأشياء النافعة.

ج. عندما يكرس الأنا لنشاط يستثمر فيه كل الطاقة النفسية مثلا في حالة الحداد. (Freud (S), 1972 : 09)

3. تفسير التيارات السوسيولوجية للفشل الدراسي:

إذا قوّمنا تأثير مختلف العوامل الرئيسية التي تحدد الوضعية الاجتماعية، نتأكد أن النجاح الدراسي هو متعلق بالعوامل الثقافية وبالمستوى الدراسي للآباء أكثر من العوامل المادية المتعلقة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة، يتأثر مصير الطفل منذ التمدرس بالعوامل المادية والثقافية غير أن العوامل المادية السيئة تعمل على خفض النتائج الدراسية ولكن لا تساهم الجيدة منها على رفعه إلا بصورة أقل وهي ترى أن نجاح الفرد أو فشله في الدراسة مرتبط بمستوى طموحات الآباء ومواقفهم إتجاه التربية والتعليم بالتأكيد على الوسط الثقافي ومساهمة الآباء التي لابديل عنها على المستوى اللغوي. (Reuchlin (M), 1970 : 95)

في وسط مثقف، يجد المعلم صداه واستمراريته من خلال النشاطات والحوارات العائلية التي تحضر الطفل للنشاطات الدراسية، ليس هناك انقطاع ولكن تبادل واستعمال للغة واحدة بينما في الوسط غير المثقف التحفيزات على الدراسة قليلة وغير مرضية. (Berstein (B), 1975 : 85)يتكلم برنستاين Berstien (1961) في هذا الموضوع عن مجموعة أعراض دراسية حقيقية فهو يقابل اللغة العامة Langage Commun باللغة الشكلية Langage Formel لآباء ذوي مستوى اجتماعي وثقافي عالي.

لا تسمح اللغة العامة للطفل أن يتحصل على الوسائل اللسانية الضرورية للتعلم الدراسي وهي تحفز الاتصال النفعي البراغماتي وتعبر عن جماعة في بحثها عن القيم المشتركة، بينما تحفز اللغة الشكلية تجارب الترابطات المنطقية، إنتاج البنيات المعقدة تسلسل المفاهيم وهي تعبر عن الجماعة في بحثها عن مثل أعلى اجتماعي في التفرد والتميز.

تشجع المدرسة اللغة الشكلية التي تستعملها الطبقات المحظوظة اجتماعيا وثقافيا، أما أطفال الطبقات الفقيرة يدفعون ثمن النجاح الدراسي مقابل مجهوداتهم في التأقلم الثقافي الذي يمثل خطرا حقيقيا على هويتهم.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أ. الدراسة الاستطلاعية

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية

2- بناء أدوات الدراسة

3- تجريب الاستمارة

ب. الدراسة الأساسية

1- منهج البحث المتبع

2- مجتمع الدراسة

* عينة الدراسة

3- المجال الزماني والمكاني لإجراء الدراسة

4- طريقة تطبيق الاستمارة وتفريغها

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج

تمهيد:

أ. الدراسة الاستطلاعية: بعد الإنتهاء من سرد الجانب النظري ومتغيرات الدراسة، نتطرق إلى الجانب التطبيقي الذي يتضمن عنصرين أساسيين وهما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

وإن تحقيق الهدف المنشود من الدراسة يتطلب طريقة للعمل تتضمن الدراسة الاستطلاعية، و الأدوات المعتمدة في القياس لجمع البيانات، ودراسة هذه الأدوات و إجراء التعديلات التي يمكن أن تطرح على الباحث، كما يتم تحديد العينة التي يجرى عليها و تدرس من خلال الأدوات المستعملة، والوسائل الإحصائية التي يعتمد عليها في تحليل المعلومات والنتائج المحصلة.

1. الهدف من الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث الميداني، حيث تساعد الباحث على صياغة فقرات الإ ستمارة صياغة جيدة وبنائها، وتمهد للدراسة الأساسية، ولهذا لايمكن الإستغناء عنها، فهي تساعد كذلك في أخذ فكرة عن مدى تجاوب أفراد العينة مع الإستمارة و معرفة مدى فعاليتها، و مصداقيتها ، وثباتها، وكذلك التقرب من عينة الدراسة و التأكد من السلامة اللغوية للمقياس وفهمه.

كذلك حددت الباحثة من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية أ هداف أخرى تتمثل في:

- التقرب من المحيط المدرسي والتقصي عن المناخ التربوي السائد.
- التقرب من التلاميذ خاصة التلاميذ الذين يعانون من الفشل الدراسي.
- تحديد بدقة إشكالية وفرضيات البحث وكذا الوسائل.

2. بناء أدوات الدراسة:

أ. بناء الاختبار: إعتمدت الباحثة في دراستها للتحقق من فرضيات البحث على عدد من الاستمارات المطبقة على المراهق المتمدرس.

ولبناء هذا الاختبار اعتمدت الباحثة على ما يلي:

1. الإطلاع على مختلف البحوث النظرية والتطبيقية التي لها علاقة بالموضوع، وكذا بعض الاستمارات المطبقة.

- أحمد بلقاسمي/ عوامل الفشل الدراسي لدى الأقسام النهائية لولاية مستغانم (نموذجا)/ مذكرة لنيل شهادة الليسانس في التكوين والتسيير في قطاع التربية 2002-2003، تحت إشراف أ. د. مزيان محمد.

- إستمارة المشاكل الدراسية (د. عبد الرحمن العيسوي/ موسوعة كتب علم النفس الحديث علم النفس التعليمي/ دار الراتب الجامعية، سوقير، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

- إستمارة موجودة في رسالة ماجستير لإبراهيم طيبي تحت إشراف: العباس مدني، تحت عنوان: أثر مشكلات المراهقين على التحصيل الدراسي.

2. صياغة أولية للفقرات حسب البعدين اللذان يمسان جوانب الدراسة وهي أسرية وتربوية، وقد تم اختبار عبارات الاختبار مع مراعاة الفئة المراد دراستها (مجتمع الدراسة).

بعدها تم عرض الاستبيان على مجموعة أساتذة محاضرين من قسم علم النفس وعلوم التربيةبجامعة تلمسان قصد التحكيم، وقد أرفق الاستبيان بما يلي:

- عنوان الدراسة وأهدافها.
- التعاريف الاجرائية لأبعاد الدراسة.
- إشكالية الدراسية وفرضياتها.
- الإشارة إلى بدائل الإجابة المستعملة.

وبعد استرجاع الإستبيان من عند الأساتذة المحكمين تم حساب نسبة التحكيم التي على أساسها تم تعديل ما طلب تعديله وحذف العبارات التي أجمع الأساتذة على أنها لا تقيس والجدول الآتي يوضح نتائج التحكيم.

الجدول رقم (01): يوضح نسبة اتفاق المحكمين لفقرات الاختبار:

الفقرات	نسبة الصدق
01. عدم اهتمام والدي بمتابعة دراستي.	1 %00
02. ينشغل والدي بدراستي إلا في نهاية السنة الدراسية.	3 %3.33
03. يزعجني إصرار الوالدين على مراجعة دروسي في البيت.	3 %3.33
04. أسرتي لا تقدر على مواجهة المتطلبات المادية لدراستي.	1 %00
05. دخل أسرتي الشهري ليس كافي.	1 %00
06. عدم قدرتي على شراء الكتب.	1 %00
07. عدم استطاعتي لإقتناء الأدوات المدرسية.	1 %00
08. ظروف البيت العائلي لا تشجعني على الدراسة.	1 %00
09. ليس لي مكان لائق أدرس فيه في البيت.	1 %00
10. الجو العائلي لا يسهل على الدراسة.	1 %00

11. لا أفضل العيش بعيدا عن أسرتي.	6 %6.66
12. المستوى الثقافي للأسرة لا يشجعني على الدراسة	6 %6.66
13. أسرتي تطالبني بما يفوق إمكانياتي العلمية.	1 %00
14. لا توجد مساعدة علمية من طرف أسرتي.	1 %00
15. شخصية المعلم لي تنفرني من الدراسة.	1 %00
16. معاملة المعلم لي سيئة.	1 %00
17. أكثرية المدرسين يشتكون من الطلاب المشاغبين	1 %00
18. لغة التدريس سهلة ومفهوم بالنسبة لي.	1 %00
19. طريقة التدريس مملة.	1 %00
20. طريقة التدريس ليست مجدية.	6 %6.66
21. يستعمل أستاذي تقنيات حديثة في التدريس.	1 %00
22. أعاني من كثافة البرنامج.	1

%00	
1 %00	23. أعاني من كثرة الواجبات المنزلية.
1 %00	24. الكتب والمراجع التي أحتاجها قليلة.
1 %00	25. محتويات البرنامج صعبة الفهم.
1 %00	26. أجد صعوبة في الاتصال مع الطاقم الإداري والتربوي.
1 %00	27. هناك سهولة في الإتصال بمدير المؤسسة.
6 %6.66	28. أجد صعوبة في طرح مشاكلي لمستشار التربية.
1 %00	29. أرى أن المساعدين التربويين والإدرايين يعاملون التلاميذ معاملة غير لائقة.
1 %00	30. الإضاءة غير كافية.
1 %00	31. كثرة الضجيج لا تساعدني على التركيز.

- العبارات التي طلب حذفها بحيث إتفق الأساتذة على أنها لا تقيس حذفت وهذه العبارات مرقمة كما هي في الجدول.

02. لا أشعر بالقسوة من قبل والدي.

11. ظروف الإيواء لا تلائم مراجعة دروسي.

19. لا أحس بنقص كفاءة المدرس.

20. معنويات المدرس لا تشجعني على الدراسة.

22. طريقة تدريس المعلم لا تناسبني

29. النظام الداخلي للمكتبة لا تلائمني.

أما العبارات التي طلب تعديلها جاءت كالآتي:

جدول رقم (02): يوضح تعديل العبارات التي طلب تصحيحها:

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل (التحكيم)
01. ينشغل والدي بدراستي إلا في نهاية السنة الدراسية.	01. لا ينشغل والدي بدراستي إلا في نهاية السنة الدراسية.
02. عدم استطاعتي لإقتناء الأدوات المدرسية.	02. عدم استطاعتي إقتناء الأدوات المدرسية.
03. المستوى الثقافي للأسرة لا يشجعني على الدراسة.	03. المستوى التعليمي للأسرة لا يشجعني على الدراسة.
04.طريقة التدريس ليست مجدية.	04. طريقة التدريس ليست نافعة.
05. غرفة القسم التي أدرس فيه واسعة.	05. جو القسم يساعدني على الدراسة.
6. أسرتي لا تقدر على مواجهة المتطلبات المادية لدراستي.	06. أسرتي لا تقدر على مواجهة المصاريف الدراسية.

بعد القيام بهذه الخطوات نكون قد تحققنا من الصدق الظاهري للإختبار من خلال ما يسمى بصدق المحكمين.

3- **تجريب الإستمارة**: للإطلاع على ميدان الدراسة والتقرب من عينة البحث ومعرفة مدى صلاحية الأداة للعينة من حيث اللغة والصدق والثبات تم تجريب الأداة على عينة من المجتمع المستهدف.

أما فيما يخص التحليل العاملي والإتساق الداخلي للإستبيان تم توزيع الاختبار على عينة ثم اختيارها بطريقة قصدية على أساس تلاميذ فاشلين دراسيا معدلهم العام أي في آخر السنة أقل من 20/10، وتلاميذ غير فاشلين دراسيا من متوسطة محمد بن أحمد الحباك بولاية تلمسان، وهذا في إطار الدراسة المقارنة، وتكونت العينة من 25 تلميذا ذكورا أو إناثا، وقد ألغيت بعض الاستمارات التي لم تستوف الشروط.

تكونت العينة من 20 تلميذا فاشلا وغير فاشل دراسيا، ذكورا وإناثا بالتساوي، ويمكن وصف عينة الدراسة في الجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	10	% 50
إناث	10	% 50
المجموع	20	% 100

يبين الجدول رقم (03) أن عدد الإناث يساوي عدد الذكور، حيث بلغت نسبة كل منهما 50 %.

جدول رقم(04): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الوضعية الدراسية:

الوضعية الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
فاشلين دراسيا	10	% 50
غير فاشلين دراسيا	10	% 50
المجموع	20	% 100

يبين الجدول رقم (04) أن عدد التلاميذ الفاشلين دراسيا يساوي عدد التلاميذ غير الفاشلين دراسيا، حيث قدرت النسبة المئوية لكل منهما 50 %.

كما يمكن لنا أن نشير إلى أن تطبيق الاستمارة تم كالاتي:

أولا: اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تتكون من 20 تلميذا فاشلا وغير فاشل دراسيا ذكورا وإناثا.

ثانيا: مجتمع الدراسة المستهدف الموجود في المؤسسة التعليمية (متوسطة محمد بن أحمد الحباك)، بحيث يوجد بالمؤسسة خمسة (05) أقسام للسنة أولى متوسط، بحيث ارتأت الباحثة أن تأخذ من كل قسم تلميذين (ذكر وأنثى) وهذه الثنائية حسب الوضعية الدراسية وهذا طبعا بمساعدة المساعدة التربوية المسؤولة عن أقسام السنة أولى متوسط.

ثالثا: قرأت الباحثة للتلاميذ الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا الاستمارة وتفسير ما يجب تفسيره من صعوبات لغوية وهذا طبعا بالنسبة للتلاميذ الفاشلين دراسيا، أما التلاميذ غير الفاشلين دراسيا فمعظمهم بدأ الإجابة عن الإستمارة تلقائيا وهذا ما لاحظته الباحثة.

أما فيما يخص تصحيح الاستمارة، فهناك سلم للتصحيح الموجود في الصفحات الموالية.

يبين الجدول رقم (04) أن عدد الإناث يساوي عدد الذكور، حيث بلغت نسبة كل منهما 50 %.

حساب مؤشرات الصدق والثبات:

* حساب صدق الإنساق الداخلي للفقرات

جدول رقم (05): يمثل صدق الاتساق الداخلي للفقرات.

رقم الفقرات	قيمة ر	مستوى الدلالة
01	0.54	0.05
02	0.63	0.01
03	0.42	0.05
04	0.73	0.01
05	0.63	0.01
06	0.66	0.01
07	0.74	0.01
08	0.54	0.01
09	0.79	0.01
10	0.41	0.05
11	0.34	0.05
12	0.54	0.05
13	0.65	0.01
14	0.65	0.01
15	0.67	0.01
16	0.19	غير دالة

17	0.34	0.05
18	0.43	0.05
19	0.17	غير دالة
20	0.61	0.01
21	0.24	غير دالة
22	0.36	0.05
23	0.57	0.01
24	0.49	0.05
25	0.64	0.01
26	0.36	0.05
27	0.44	0.05
28	0.63	0.01
29	0.66	0.01
30	0.22	غير دالة
31	0.71	0.01
32	0.64	0.01

من خلال الجدول رقم (05): يوضح صدق الاتساق الداخلي للفقرات، حيث جاءت أكبر قيمة الارتباط في الفقرة رقم (09) ب: 0.79 عند مستوى دلالة 0.01، وأصغر قيمة الإرتباط في الفقرة رقم (11) ب: 0.34 عند مستوى دلالة 0.05، وهذا دليل على أن الاختبار يتمتع بإتساق داخلي بين الفقرات، وهذا يعتبر صدق جيد.

أما الفقرات غير الدالة فإنها ألغيت تماما، وهي الفقرات رقم 16-19-21-30 وأصبح الاستبيان يتكون من 28 فقرة عوض 32 فقرة.

* حساب صدق كل بعد مع المجموع الكلي للفقرات:

جدول رقم (06): يمثل صدق البعد مع المجموع الكلي للفقرات للدراسة الاستطلاعية:

الرقم	البعد	قيمة ر	مستوى الدلالة
01	البعد الأسري	0.92	0.01
02	البعد التربوي	0.92	0.01

من خلال الجدول رقم (06): يوضح درجة الإرتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للمقياس، حيث تبين هناك إرتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 عند البعدين، ومنه نفسر النتيجة على أن الدراسة على قدر كبير من الصدق في البعدين لإرتباطها مع المجموع الكلي للمقياس.

*** الاحصاءات الوصفية لنتائج متغيرات الدراسة:**

جدول رقم (07): يمثل **التكرارات، والنسب المئوية الخاص لمتغير إعادة السنة للتلاميذ الفاشلين ذكورا وإناثا:**

متغير إعادة السنة	التكرارات	النسبة المئوية
مرة (01)	02	%20
مرتين (02)	07	% 70
ثلاثة (03)	01	%10
أربعة (04)	00	%00
المجموع	10	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التكرارات للسنة الدراسية لأفراد العينة كان مرة واحدة بنسبة 20% مقابل 70 % بالنسبة لمرتين و 10% بالنسبة لثلاثة مرات، و00% بالنسبة لأربع مرات، وأكبر نسبة لتكرار السنة هي بالنسبة لمرتين.

جدول رقم (08): يمثل التكرارات، النسبة المئوية الخاصة بمتغير السكن لعينة الدراسة أي التلاميذ الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا:

متغير السكن	التكرارات	النسبة المئوية
فيلا	02	%10
حوش مستقل	05	% 25
حوش مع الجيران	02	%10
بيت قصديري	01	%5
في عمارة	02	%10
آخر	08	%40
المجموع	20	%100

من الجدول نجد أن العينة تختلف في نوعية السكن، إذ نجد أن أن نسبة 10% لديهم فيلا، ونسبة 25 % لديهم حوش مستقل، و 10% لديهم حوش مع الجيران كذلك بالنسبة للذين لديهم عمارة، و 5%، ونسبة 40%لم تحدد نوعية سكنهم (آخر)، فقد يعود هذا الاختلاف في نسبة أفراد العينة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي الخاص بأولياء العينة.

جدول رقم (09): يمثل التكرارات، النسب المئوية الخاصة بمتغير مستوى تعليم الأبوين لعينة الدراسة الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا:

الأبوين	المستوى التعليمي	التكرارات	النسب المئوية

الأب	إبتدائي	05	%25
	متوسط	04	%20
	ثانوي	05	%25
	جامعي	01	% 5
	بدون مستوى	05	%25
المجموع		20	%100
الأم	إبتدائي	05	% 25
	متوسط	02	% 10
	ثانوي	08	% 40
	جامعي	00	% 00
	بدون مستوى	05	% 25
المجموع		20	%100

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن المستوى التعليمي لآباء التلاميذ عينة الدراسة، بالنسبة للأساسي قدرت ب 25 % في مقابل نجد ممن لديهم مستوى جامعي 5 % وكذلك بالنسبة للذين لديهم مستوى متوسط قدرت النسبة ب 20 % وكذلك نسبة 25 % بالنسبة للمستوى الثانوي وأقل من الإبتدائي.

وبالنسبة للمستوى للأمهات عند التلاميذ في نسبة 25 % إبتدائي ودون الإبتدائي، ونسبة 10 % بالنسبة للمستوى المتوسط، وبالنسبة للثانوي 40 % و 00 % بالنسبة للمستوى الجامعي، وهذا ما يفسر أن الأمهات لم يصلن إلى التعليم الجامعي، وهذا ربما راجع إلى ثقافة وإمكانيات أسرهم.

جدول رقم (10): يمثل التكرارات، والنسب المئوية الخاصة بمتغير الجنس لعينة الدراسة.

متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	10	% 50
إناث	10	% 50
المجموع	20	% 100

يبين لنا الجدول التساوي من حيث توزيع العينة فيما يخص الجنس 50 % ذكور و 50 % إناث.

جدول رقم (11) يمثل التكرارات، والنسب المئوية الخاصة بمتغير المعدل الدراسي.

الأبوين	**المستوى التعليمي**	**التكرارات**	**النسب المئوية**
الفاشلين دراسيا	ذكور	05	%50
	إناث	05	%50
المجموع		10	%100
غير الفاشلين دراسيا	ذكور	05	% 50
	إناث	05	% 50
المجموع		10	%100

ويبين لنا الجدول التساوي من حيث توزيع عينة الفاشلين دراسيا بحيث معدلهم الدراسي أقل من 20/10 بحيث جاءت النسبة المئوية 50% بالنسبة للذكور و 50% بالنسبة للإناث.

وكذلك بالنسبة لعينة التلاميذ غير الفاشلين دراسيا، بحيث معدلهم الدراسي من 20/10 وأكثر بحيث جاءت النسبة متساوية قدرت ب 50% وهذا راجع لتساوي العينة بين الذكور والإناث.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار اعتمدت الباحثة على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS10.0) من خلال استعمال معادلة ألفا كرومباخ (Alpha de Crombach) والجدول التالي يبرز النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (12): يوضح قيم ثبات الاختبار:

الأبعاد/ معامل الثبات	ألفا كرومباخ
البعد الأول (الفضاء الأسري)	0.76
البعد الثاني (الفضاء التربوي	0.79

من خلال الجدول رقم (12): يتضح أن معاملات ثبات الاختبار جاء جيدا حيث في البعد الأول قدر ب: 0.76 والبعد الثاني قدر ب: 0.79 وهي قيم تدل على ثبات جيد، بحيث حسب الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS10.0)، الثبات حسب ألفا كرومباخ من القيمة 0.60 وأكثر يعتبر دالا، أقل من هذه القيمة لا يعتبر دالا، ومن هنا يمكن القول أن الاختبار يتمتع بالصفات السيكومترية التي تؤهله للاستخدام في جمع معطيات الدراسة الأساسية.

ومن خلال صدق المحكمين والتحليل العاملي والإتساق الداخلي تم الاحتفاظ ب 33 فقرة موزعة على بعدين (الفضاء الأسري، والفضاء التربوي) والتي تناسب الدراسة الأساسية وحذفت 06 فقرات والتي سبق ذكرها.

سلم التصحيح:

أشير سابقا إلى أن المقياس يتكون من 32 فقرة موزعة على بعدين وهما البعد الأسري ويتكون من 14 فقرة، وكذلك البعد التربوي يتكون من 18 فقرة تتم الإجابة اعتمادا على 5 درجات.

ولأن فقرات الاختبار مختلطة بين السلبية والإيجابية فإن هناك نوعين من البدائل، بحيث أن النوع الأول خاص بالفقرات الإيجابية وهي: 18-20-21-27-32.

جدول رقم (13): يوضح بدائل الفقرات الإيجابية.

أوافق بشدة	أوا فق	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
4	3	2	1

أما النوع الثاني فهو خاص بالفقرات السلبية وهي:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-19-22-23-24-25-26-28-29-30-31.

وفيها يتم عكس درجات المفحوص.

جدول رقم (14): يوضح بدائل الفقرات السلبية:

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
1	2	3	4

ب – الدراسة الأساسية :

1- منهج البحث المتبع :

إن اختيار نوع المنهج المستخدم يعتمد على طبيعة المشكل محل الدراسة و قد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة ، لأنه يتناسب و طبيعة البحث ، كذلك لأنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا ، و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا ، فالتعبير الكمي يعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهر و أو حجمها ، بينما التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها (عمار بوحوش و محمد الذنيبات ،1995،130) و المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة النفسية موضوع البحث ، و لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل و يفسر و يقارن ، و يقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة النفسية (تركي رابح،1984 ،130) ، و بهذا نجد أن المنهج الوصفي يتوافق تماما مع طبيعة موضوع البحث الحالي .

ولقد استخدمت الباحثة في بحثها أداة من أدوات البحث العلمي ألا و هي الاستمارة ، طبقت على مجموعة من التلاميذ الفاشلين دراسيا و هذا طبعا بعد عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين و هذه الاستمارة مستنبطة من مجموعة من الاستمارات التي تقيس بعض المشكلات الأسرية و التربوية للمراهق المتمدرس،و هو نفس موضوع البحث الحالي .

2 – مجتمع الدراسة :

المجتمع المعني بهذه الدراسة هو التلاميذ الفاشلين دراسيا و غير الفاشلين دراسيا يدرسون في مستوى السنة أولى متوسط.

- **عينة الدراسة :**

من المسلم به أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة من خلال البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع ، و قد تم اختيار العينة بطريقة قصدية بحيث التلاميذ

الفاشلين دراسيا يكون معدلهم العام أقل من 20/10 ، و التلاميذ المتفوقين دراسيا يكون معدلهم العام أكثر من 20/10 ، و يدرسون في مستوى السنة أولى متوسط ، و اختارت الباحثة من كل قسم الذكور و الإناث ، و قد بلغت عينة الدراسة 80 تلميذا ذكورا و إناثا ، فاشلين و غير فاشلين دراسيا ، و هذا حسب توفر عدد التلاميذ الفاشلين في المؤسسة التعليمية .

الجدول رقم (15): يمثل التكرارات، و النسب المئوية الخاصة بالتلاميذ الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

الجنس / نوع التلاميذ	ذكور	إناث	التكرارات	النسب المئوية
التلاميذ الفاشلين	24	16	40	%100
التلاميذ غير الفاشلين	19	21	40	%100

3 – المجال الزماني و المكاني لإجراء الدراسة :

تم إجراء هذه الدراسة بولاية تلمسان بالمؤسسة التعليمية " متوسطة محمد بن أحمد الحباك "اختيرت هذه المؤسسة لوجود عدد معتبر من التلاميذ الفاشلين دراسيا .

دامت مدة الدراسة ما يقارب شهرين شهر أفريل و شهر ماي للسنة الدراسية 2010 -2011

4- طريقة تطبيق الاستمارة و تفريغها :

بعد أن تمت الإجراءات الضرورية من أجل التطبيق ميدانيا ، قامت الباحثة بتوضيح كيفية الإجابة عن أسئلة (فقرات) الاستمارة ، حيث وزعت هذه الأخيرة على عينة من التلاميذ الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا ، حيث طلبت منهم الباحثة بالإجابة على الاستمارة في البيت ، حيث تم توضيح كيفية الإجابة ، و بعد استرجاع الاستمارات التي وزعت ، تم شكر الجميع على تفهمهم و مشاركتهم و مساهمتهم في إنجاز هذا البحث .

و بعد أن تم الحصول على نسخ الاستمارة التي وزعت على التلاميذ الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا ، تم تصنيفها و استبعاد النسخ التي لا تتوفر فيها الشروط من حيث المعلومات المطلوبة من المفحوص أو إهمال بعض الفقرات دون تحديد الإجابة ، و بالتالي أبعدت 20 نسخة من أصل 80 نسخة و هي العينة الأصلية في البحث و بذلك تم الإبقاء على النسخ التي تتوفر فيها الشروط المطلوبة ، و قد بلغ عددها 60 نسخة ، و بالتالي يكون قد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 60 تلميذا فاشلا و غير فاشلا دراسيا ذكورا و إناثا ، و تم تفريغ الاستمارات بالاعتماد على برنامج SPSS.10 .

أما طريقة تصحيح الاستمارة ، فقد تم تصحيحها كما في الدراسة الاستطلاعية تبعا لسلم التصحيح .

5 – الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج :

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأساليب الإحصائية قصد تحليل البيانات و معالجة المعطيات و تفسيرها و الإجابة عن التساؤلات و الفرضيات المطروحة في البحث و الأساليب المعتمدة هي :

- النسب المئوية .
- التكرارات .
- المتوسط الحسابي .

- الانحراف المعياري .
- اختبارات لحساب الفرق " ت " ، و ذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

الفصل السابع

عرض النتائج

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة

5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة

6- عرض نتيجة الفرضية السادسة

سوف نعرض نتائج فرضيات البحث بالتسلسل حسب طرحها في الفصل الأول:

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين ذكورا وإناثا الفاشلين دراسيا.

الجدول رقم (16): يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا.

المشكلات الأسرية	عينة التلاميذ الفاشلين	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجة	قيمة	مستوى

الجنس	دراسيا	الحسابي	المعياري	المحسوبة	الحرية	"ت" الجدولية	الدلالة
الذكور	19	39.31	8.37	0.26	28	2.05	غير دال
الإناث	11	38.54	5.88				

توضح نتائج الجدول عدم وجود فرق دال في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا، بمعنى أن كل من الذكور والإناث المراهقين الفاشلين دراسيا يعانون من نفس المستوى من المشكلات الأسرية.

2. عرض نتيجة الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الفاشلين دراسيا ذكورا وإناثا.

الجدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا.

الجنس	المشكلات التربوية عينة التلاميذ الفاشلين دراسيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	19	38.63	5.19	1.19	28	2.05	غير دال
الإناث	11	36.36	4.63				

توضح نتائج الجدول عدم وجود وجود فرق دال في المشكلات التربوية عند المراهقين الفاشلين دراسيا ذكورا وإناثا أي أنهم يعانون من نفس مستويات المشكلات التربوية.

3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

الجدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا:

المشكلات الأسرية الجنس	عينة التلاميذ الذكور الفاشلين دراسيا. ن = 19		عينة التلاميذ الذكور غير الفاشلين دراسيا ن= 14		قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	م1	ع1	م2	ع2	2.67	31	2.04	0.05
	39.31	8.37	46.07	5.03				

توضح نتائج الجدول وجود فرق دال في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا، وهذا لصالح المراهقين الفاشلين دراسيا.

4. عرض نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

الجدول رقم (19): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا:

المشكلات التربوية الجنس	عينة التلاميذ الذكور الفاشلين دراسيا. ن = 19	عينة التلاميذ الذكور غير الفاشلين دراسيا ن= 14	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة

الذكور	م1	ع1	م2	ع2	1.64	31	2.04	غير دال
	38.63	5.19	41.92	6.30				

توضح نتائج الجدول عدم وجود فرق دال في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا، أي هناك تساوي في المشكلات التربوية سواء عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

5. عرض نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على وجود فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

الجدول رقم (20): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الإناث الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

المشكلات الأسرية الجنس	عينة التلاميذ الإناث الفاشلات دراسيا. ن = 11		عينة التلاميذ الإناث غير الفاشلات دراسيا ن= 16		قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
الإناث	38.54	5.88	50.12	5.70	5.11	25	2.06	0.05

توضح نتائج الجدول وجود فرق دال في المشكلات الأسرية عند التلاميذ المراهقين الإناث الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا، وهذا لصالح الإناث الفاشلات

دراسيا الآتي تعاني أكثر من المشكلات الأسرية مقارنة بالإناث غير الفاشلات دراسيا.

6. عرض نتيجة الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على عدم وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

الجدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

المشكلات الأسرية الجنس	عينة التلاميذ الإناث الفاشلات دراسيا. ن = 11		عينة التلاميذ الإناث غير الفاشلات دراسيا ن= 16		قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
الإناث	36.36	4.63	41.31	8.57	1.74	25	1.71	غير دال

توضح نتائج الجدول عدم وجود فرق دال في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا، أي أنهن يعانين من نفس المشكلات التربوية.

بعد عرض نتائج فرضيات البحث واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية، فإنّ نتائج هذه الأخيرة تنص على أنه:

1. ليس هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور والإناث الفاشلين دراسيا.

2. ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الفاشلين دراسيا الذكور والإناث.

3. هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

4. ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا.

5. هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

6. ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا.

وسيتم مناقشة هذه النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة في الفصل اللاحق من هذا البحث.

الفصل الثامن

مناقشة النتائج

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة

1. مناقشة الفرضية الأولى:

"عدم وجود فرق في المشكلات الأسرية المراهقين ذكورا وإناثا الفاشلين دراسيا".

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين والمراهقات الفاشلين دراسيا، ويمكن تفسير إنعدام الفرق في أن كلا العينتين يعانون من نفس الظروف الخاصة بالأسرة من مستوى ثقافي، اجتماعي، اقتصادي، تعليمي... كما أنهم يتفاوتون في مستوى ذكائهم، كما يتفاوتون في عدد نواحي القدرات الخاصة لديهم، والمواهب، وبذلك نعني بهذا أن مقدار الذكاء الذي يحمله

الطالب هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلا كان سيره بطيئا وأدى هذا إلى فشله. فالطالب الضعيف عقليا وهو الذي ينخفض مستوى ذكائه عن المتوسط إنخفاظا ملحوظا، ولا يستطيع أن يسير بنجاح مع رفقائه في المناهج الدراسية وبالتالي يصبح فاشلا.

لذا أوضحت الدراسات الإرتباطية وجود علاقة بين ضعف الذكاء والفشل فسيريل بيرت S.Brut (بدون سنة)، وجد في دراسة أجراها على 700 فاشلا دراسيا من الجنسين ذكورا وإناثا، أن معامل الارتباط بين التحصيل والذكاء يساوي 0.74، وأن حوالي 10% من الطلبة فاشلين دراسيا.

وهناك العديد من العوامل التي تسهم في فشل التلميذ غير العوامل الأسرية، فمثلا قد يصاب الطالب بإعاقة في عقله تمنعه عن أداء عمله من تذكر وتصور وتخيل وتفكير فيصبح قلق وتتأثر صحته النفسية مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي، وهذا ما ذهب إليه روبرت لافون سنة 1958، حيث وجد أنّ نسبة 13% من الطلبة الذين أصيبوا بنوبات صرع داخل القسم توقفوا فيما بعد عن الذهاب إلى المدرسة. وأظهرت عندهم أعراض سوء التكيف بالنسبة للطالب وهو في أخطر مراحل العمر – المراهقة- فإنّ حالة الصرع تسبب له عائقا كبيرا لمواصلة دراسته وقد تقوده على التخلي مؤقتا أو نهائيا عن الدراسة.

كذلك إنّ الصلّة بين النمو العقلي والفيزيولوجي ونتائج وتحصيل الفرد أمر لا يحيط به الشك، ولكن الخلاف بين الباحثين إنما يدور وراء الفشل، لذا نجد لدى الفاشلين دراسيا نسبة عالية في هذه المقارنة وهي ظاهرة العاهات والضعف في النمو العام.

وهذا ما أكدته كل الدراسات نذكر منها دراسة عبد الفتاح غزال سنة 1994 التي بينت أن 83 % من الفاشلين دراسيا يعانون من سوء التغذية والتي تعتبر العامل الصحي الأول والمسؤول عن فشلهم خاصة في المناطق الريفية والأحياء السكنية الفقيرة.

2. مناقشة الفرضية الثانية:

"وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين ذكورا وإناثا الفاشلين دراسيا".

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين والمراهقات الفاشلين دراسيا، ويمكن تفسير إنعدام الفرق في أن كلا العينتين يعانون من نفس الظروف البيداغوجية ولكن هذه الأخيرة يمكن أن تكون مختلفة وبالتالي تؤدي أو تساهم في فشل التلميذ دراسيا.

فمثلا الخصائص المعرفية والمزاجية للمعلم تشكل أهم المدخلات التربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر ليس فقط على النتائج المدرسية للتلميذ، ولكن تؤثر أيضا على جوانبه النفسية والإنفعالية، والمعرفية. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم أقل تفوقا وإعدادا، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه حسب ريت نيوتل سنة (1970) وروز نشاين سنة (1971)، كما خلص J. Ravard et F. Ravard سنة (1982) في دراسة حول نسبة الفشل في تعلم اللغة عند تلاميذ القسم الأول والثاني من التعليم الابتدائي إلى أنّ كفاءة المعلم هي العامل الأكثر أهمية لتفسير الفوارق المسجلة في نسب الفشل الدراسي.

كذلك تسهم المعاملة التي يتلقاها التلميذ من الأستاذ والمؤسسة التربوية بشكل عام في فشل التلميذ أو نجاحه، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها سعيد التل بالإشتراك مع عماد الدين سلطاني (بدون سنة)، حيث أكدا أنّ من بين المشاكل التي تؤثر على ضعف أو فشل الطالب هو معاملة الأستاذ السيئة له، وبينت الدراسة أنّ 83 % من الطلبة يشتكون من تمييز بعض الأساتذة للطلبة وكذلك 3 % من عينة أخرى يشتكون من عدم قدرة المدرسين على تفهم الدرس، بالإضافة إلى عدم احترام بعض الأساتذة للوقت والمحافظة عليه وعدم تقديرهم لمجهودات الطلبة وأعمالهم.

3. مناقشة الفرضية الثالثة:

" وجود فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا".

أظهرت النتائج أنه هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا، ويتضح من خلال نتيجة هذه الفرضية بأنّ الظروف الأسرية من عوامل ثقافية، اجتماعية، اقتصادية، مادية... لها تأثير فعّال على المردود الدراسي للطفل، وتأثير الأسرة أساسي ولا منافس له، والطفل المتعثر دراسيا هو ضحية أسرته بالدرجة الأولى، لأنها إما أن تكون قد خلقت له هذه المشكلات أو أسهمت في خلقها وتنميتها، فالأسرة مسؤولة إلى حد كبير عن العوامل الجسمية والنفسية، فهي التي تنمي عند أطفالها الاستعدادات السلبية وتعوق نموهم العقلي وتعرضهم للأعراض والحوادث.

كذلك من جهة أخرى، نجد أن كل ما تتمتع به أسرة التلاميذ الفاشلين هو عكس تماما ما نجده عند أسرة التلاميذ المتفوقين وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Brut سنة 1951 التي بينت أنّ الفاشلين دراسيا ينتمون إلى أسرة فقيرة أو ضعيفة الدخل، وهذه النتيجة بطبيعة الحال نسبية فكم من أسرة فقيرة أو متوسطة الدخل أبناؤها نجباء.

كذلك دراسة سلكوك (سنة 2005)، توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية متوسطة إلى قوية بين المستوى الاجتماعي – الاقتصادي والتحصيل الدراسي، فكلما كان الدخل مرتفعا، إرتفع المستوى التحصيلي للتلاميذ، والدخل المنخفض يترك آثارا صعبة خاصة عند الأولاد حيث يكون مصدر إحباطات بسبب عجز الأسرة عن تلبية مطالبهم، وإشباع رغباتهم وهذا الوضع كثيرا ما يؤدي إلأى ضعف الصحة النفسية والعقلية كذلك.

ومن جهة أخرى، ما أكدته دراسة كرافت Craft سنة (1974)، في أن التباين الاقتصادي – الاجتماعي في الخلفية الأسرية يؤثر في معدلات تحصيل الطلبة.

كذلك من ناحية المستوى التعليمي للأسرة والذي اعتبرناه عامل من عوامل المشكلات الأسرية والذي يتدخل بشكل مباشر في مساعدة أو عرقلة الطفل على التعلم وهو مستوى الوالدين، وهذا ما تبين من خلال دراسة مصطفى زيدان (بدون سنة) أن التلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة، لا تهتم بمواظبته على الدراسة، و لا تعتن

بأدائه لواجباته، ولا تهيء له جوا ثقافيا في المنزل وعنايته بواجباته المدرسية حرصا على تزويده بثقافات متنوعة من الصحف والكتب، هذا سوف يؤدي به إلى الفشل في مستواه الدراسي عكس الأسرة المثقفة وهذا طبعا يكون نسبيا.

وفي دراسة استكشافية ل: جيرار و كلارك سنة (1964) شملت 2100 تلميذا فرنسيا، توصلا إلى وجود علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأولياء، والذي قدر بأعلى شهادة تحصل عليها أحد الوالدين. فالعائلة المثقفة والمتعلمة تساهم وبفاعلية في تكيف طفلها المدرسي بمساعدته على حل واجباته وتشجيعه ماديا ومعنويا مما يحفزه على النجاح والبقاء مع المتفوقين دراسيا.

4. مناقشة الفرضية الرابعة:

"وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا".

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا، وبهذا يمكن لنا القول بأنّ العوامل التربوية للمؤسسة التعليمية من (إدارة- معلم- منهج- المحيط الفيزيقي للمؤسسة) لا تؤثر لا عينة الذكور الفاشلين ولا عينة الذكور غير الفاشلين دراسيا وبالتالي ليس لديهم أي مشكل تربوي سواء من ناحية الإدارة أو المعلم... إلخ.

إنّ الاهتمام بالإنطباعات الحسية في تعلم المواد المختلفة وإثراء الوسائل البيداغوجية كانت محور مناقشة في أكثر من ملتقى، وموضوع بحث في أكثر من دراسة، منها الدراسة التي أجراها زازو ودابو سنة (1954) والتي هدفت إلى المقارنة بين مدارس مختلفة من حيث الوسائل البيداغوجية وحتى إن لم تضبط فيها المتغيرات الأخرى جيدا، فإنّ هذه الدراسة تعتبر كافية للتنويه بأهمية النتائج التي توصل الباحثان إليها. والمتمثلة في تأثير الوسائل البيداغوجية إيجابا على التحصيل الدراسي.

فعينة التلاميذ الفاشلين دراسيا ظروفهم الخاصة بهم غير ظروف التلاميذ المتفوقين فيمكن لنا أن نجد أنهم يشتركون في نفس الظروف التربوية لكن ليس بالضرورة في حالاتهم النفسية.

ففي دراسة نورمان Nerman عام (1984) بين أن الطلبة الموهوبين الذين تتعدى نسبة ذكائهم 110% متفوقون بصورة ملحوظة عن الطلبة في نفس عمرهم في جميع المواد الدراسية.

وهناك مظاهر عقلية أخرى عند الفاشلين دراسيا، وهذا ما نشاهده في نواحي الانتباه والتركيز والتمييز والإدراك والملاحظة والاستمرار، وهذه المظاهر والنقص فيها يؤثر على الطالب وهذا ما يؤدي به إلى الفشل.

5. مناقشة الفرضية الخامسة:

"وجود فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا".

أظهرت النتائج أنه يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا، ويتضح من خلال نتيجة هذه الفرضية أن الأوضاع الأسرية السيئة تعتبر من أهم العوامل التي تساهم في فشل التلميذ دراسيا ومما لا شك فيه أن الدخل المادي للوالدين ووضعيتهما الإجتماعية والسكنية يؤثر على شخصية أبنائهما وعلى التحصيل الدراسي، وهذا ما توصلت إليه دراسة عبد الكريم غريب سنة 1991 في دراسته عن التخلف الدراسي في المغرب مقارنة بين المدينة والبادية، إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين كان منخفضا مقارنة بدخل أباء وأمهات المتفوقين، ونفس المقارنة تنطبق على المستوى المهني.

ويؤكد كل من J.Pourtois et M. desnet (1989) أن الوالدين من أوساط اقتصادية قاسية يظهرون شعورا بالضعف وبالضيق إتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأي شيء له علاقة بالمدرسة ...أما في الأوساط الاجتماعية الاقتصادية المريحة فإنه يسود الشعور بالأمان وبالثقة حول التفوق والنجاح المدرسي، و لا يوجد انفصام بين المعاش العائلي ونظام المدرسة.

كذلك دراسة سليمان الستاوي في قطر، أظهرت أن أعداد المتأخرين دراسيا يقل في المنازل التي يزيد عدد غرفها على ست (6) غرف، وأن 23.7 % من الأسر لا توفر الجو الدراسي الملائم لعدم توفر غرفة خاصة للإستذكار، أ, لكثرة عدد أفرادها.

كذلك دراسة عبد الكريم غريب (1981- 1982) توصلت إلى أن حجم أسر التلاميذ المتخلفين دراسيا أكثر من حجم أسر التلاميذ المتفوقين، فكثرة عدد الأفراد وقلة الغرف يسبب حتما نوعا من الاكتظاظ داخل الأسرة، مما يؤثر سلبا على نمو الطفل فيضعف انتباهه وتركيزه لدروسه، وتتوثر علاقته مع محيطه فنجده يعاني من سوء تكيف مدرسي، وتأخذ نتائجه المدرسية خط الإنحدار.

كما أوضح دوقلاس Douglas سنة (1964)، أنّ اهتمام الآباء بتربية أبنائهم تعتبر من العوامل الأكثر فعالية ومشاركة في النجاح المدرسي للتلاميذ، إلى جانب إتجاهات الأولياء نحو المدرسة، خاصة والتعليم عامة، وهناك موضوع هام يشكل عاملا هاما في نجاح أو فشل الطفل دراسيا والمتمثل في نوعية علاقة الأولياء بالمدرسة، فقد لاحظت غبريلا وآخرون بأنّ أولياء التلاميذ الذين يكررون السنة الأولى من الإبتدائي، لا يربطون علاقات جيدة مع المدرسة إذ يوجد منهم – الأولياء- من لا يعرف المدرسة إلا اليوم الأول للدخول المدرسي، بعدها تكون القطيعة بينة وبين المدرسة، إذ لا يهتم بدراسة إبنه ولا يتابع دروسه.

ومن المتعارف عليه، أن التلاميذ الفاشلين دراسيا هم التلاميذ الذين ينحدرون من أسر منحطة في جميع المستويات اقتصادية- ثقافية، تعليمية، اجتماعية... عكس أسر التلاميذ المتفوقين والتي تكون أسرهم راقية في كل المجالات .

وقد يحدث العكس وهذا ما اشار إليه أندريه لوغال A.Legall في دراسته، بحيث الأسر التي يفد منها التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست جميعها في مستوى اقتصادي منخفض كما أنه ليست جميع الأسر التي توفر بيئة اقتصادية مريحة هي صالحة بالضرورة من الناحية النفسية والفكرية والتربوية.

6. مناقشة الفرضية السادسة:

" عدم وجود فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا".

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا، ويتبين لنا بأن العوامل التربوية لا تؤثر على عينة الإناث الفاشلات وغير الفاشلات دراسيا، كما في نتيجة الفرضية الرابعة، وبالتالي ليس لديهم أي مشكل تربوي أو عائق تربوي من ناحية المعلم، المنهج...

فالتلميذات الفاشلات دراسيا لهن ظروف الخاصة بهم، فالضعف العام والأمراض المزمنة كالإنيميا والأمراض الصدرية تؤثر على صحة التلميذ، وبالتالي تشتت إنتباهه وتمنعه من التقدم في الدراسة، كما ترتفع نسبة العاهات كضعف في السمع، الضعف والتأخر في الكلام، الضعف في البصر عند الفاشلين دراسيا.

فأي ضعف في الحواس يؤدي بالطالب إلى العجز وعدم التقدم في دراسته لذا يقول ابن رشد:" من فقد حسا كأنما فقد عقلا".

ففي دراسة قام بها Burt سنة (1951) في إنجلترا بينت نتائجه بأنّ الضعف في الصحة العاهة هو الأكثر العوامل انتشارا بين الطلبة الفاشلين دراسيا.

كذلك هناك عوامل نفسية تتدخل في فشل التلميذ، ففي دراسة قام بها مورغان سنة (1960) التي شملت 366 طالب حول مستوى القلق، فتوصل إلى أنّ مستوى الاستعداد عند تلاميذ ضعاف التحصيل أعلى منه عند التلاميذ المتفوقين في التحصيل، معنى ذلك أن القلق مظهر من المظاهر الانفعالية المسببة للإحباط والصراع عن الكره الدراسي.

وما يمكن قوله في الأخير، أن تمدرس الأبناء يتطلب تظافر جهود كل من المدرسة والأسرة، وإذا كان الأولياء أميين أو جهّال (باعتبار الأمية ليست الجهل) فلا يجد التلميذ لديهم السند اللازم للنجاح في الدراسة من حيث تنظيم أوقات الفراغ، كما أنّ الجهل التربوي يجعل الوالدين لا يحاولان تتبع تطور أبنائهم، وغالبا ما يكون النظام في الحياة اليومية للأسرة من عوامل الفشل الدراسي، ومهما يكن فإنّ حالات الفشل الدراسي نادرا ما تعود إلى سبب واحد، وإنما تظافر عوامل متنوعة وتداخلها

هو الذي يجعل المتعلم يتعثر في دراسته أو يفشل فيها فعلى سبيل المثال يمكن لتلميذ ذي ذكاء منخفض أن يصل على مستوى مقبول من التعليم بشرط أن توفر له الرعاية الأسرية والمدرسية اللازمتين وأن يخضع لنظام تعليمي يناسب خصائصه العقلية، لكن إذا ما كانت الأسرة عاجزة عن مساعدته وتوجيهه بالأسلوب اللائق، وإذا أدمج نظام تعليمي لا يراعي الفروق الفردية كان مصيره الحتمي هو الفشل الدراسي.

الاقتراحات والتوصيات

التوصيات والاقتراحات:

من خلال الإطار النظري للدراسة ونتيجة لما ظهر منها، والنتائج المحصل عليها، يجب تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات، وذلك من أجل التخفيف من شدة انتشار ظاهرة الفشل الدراسي:

1. إعادة النظر في طرق التدريس والمناهج بصفة عامة، والتي أصبحت تشكل مصدر قلق التلاميذ وتساهم في فشلهم وهذا من اجل تحسين مردودهم المعرفي.

2. نقترح إشراك أهل الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية في تصميم المؤسسات التربوية وهذا لتحقيق تصميم مؤسسات تربوية تتماشى مع الأساليب والرؤى التربوية مثل: تصميم ورشات إصلاح العتاد وملاعب الرياضة والإنارة، وغرفة القسم، وأشكال المقاعد، والمساحات الخضراء ...إلخ وهذا قصد القضاء على عدة عوائق تساهم في إزعاج التلاميذ كالضجيج والإنارة العالية والناقصة ...إلخ.

3. الاهتمام بدراسة حالة أسرة المراهق الفاشل دراسيا وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية والظروف التعليمية في الأسرة وأثرها على نموه العقلي والتحصيلي.

4. نقترح في الأخير على الطلبة الذين هم مقبلون على انجاز مذكراتهم بمواصلة دراسة مثل هذه المواضيع في مختلف المؤسسات والولايات.

المراجع

1 - الكتب :

أ – باللغة العربية :

1. إبراهيم عبدالله عمار(1975) " طلبة المرحلة الإعدادية و حاجاتهم الإرشادية " جمعية عمال المطابع .
2. أبو بكر مرسي محمد مرسي(2002) " أزمة الهوية في المراهقة و الحاجة إلى الإرشاد النفسي" مكتبة النهضة العربية.
3. أندريه لوجال(1990) " ضروب الإخفاق الدراسي " تعريب الطلبة ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ،بيروت .
4. تركي رابح (1984) "مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس" المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
5. جابر عبد الحميد جابر(1979) " دراسات في علم النفس التربوي " عالم الكتب مصر.
6. جمع من الأساتذة (1999) " المركز الوطني للوثائق التربوية " الكتاب السنوي ،حسين داي، الجزائر.
7. حسين فيصل الغزي (1979) " علم النفس الطفولة و المراهقة " مطبعة خالد بن الوليد القاهرة .
8. خرطوش خالد (20 مارس 2000) " ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث " مجلة علوم التربية عن اللجنة الوطنية الفكرية .
9. خليل ميخائيل معوض (2003) " سيكولوجية النمو الطفولة و المراهقة " مركز الإسكندرية للكتابة ..
10. سعدية محمد علي بهادر(1980) " سيكولوجية المراهقة " دار البحوث العلمية ، القاهرة.
11. سعيد التل و آخرون (1997) " دراسة في الجامعة " دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
12. سيد خير الله (1989) " علم النفس التربوي " دار النهضة العربية للطباعة ،مصر.

13. سيد محمود الطواب (1995)" النمو الإنساني أسسه و تطبيقاته " دار المعرفة الجامعية .
14. عائشة بلعنتر ، حبيبة بوكرتونة (2001) " التسرب المدرسي " المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP ، حسين داي ، الجزائر .
15. عاطف وصفي(1981) " الثقافة و الشخصية " دار النهضة العربية ،بيروت .
16. عبد الحميد الشيخ محمد حمود(1994) " الإرشاد المدرسي " منشورات جامعية سوريا .
17. عبد الخالق ثروت (1993)" سيكولوجية المراهقة للمربين " دار النهضة العربية ، القاهرة .
18. عبد الغني الديدي (1995)" التحليل النفسي للمراهقة " دار الفكر اللبنانية .
19. عبد الفتاح غزال (1994) " المدخل إلى التربية و التعليم " دار الشروق ،الأردن .
20. عبد اللطيف ميعاليقي (2002)" المراهقة أزمة هوية أم حضارة " شركة المطبوعات للتوزيع و النشر .
21. عصام نور (2003)" سيكولوجية المراهقة " مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية .
22. علي فالح الهنداوي (2002) علم نفس النمو الطفولة و المراهقة "ط2 دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة .
23. علي محمد البشراوي ،يحيى حامد هندام(1964)" أساسيات الصحة المدرسية " دار النهضة العربية .
24. عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات (1995)" مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث " ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
25. فرانسو هاعيث ،ترجمة شاهين لطفي (2000)" علم النفس المدرسي " دار الطبع، الأردن .
26. فيصل محمد خير الزراد (1979)" مشكلات المراهقة و الشباب " دار النفائس ، بيروت.

27. فيصل محمد خير الزراد (1997)" التخلف الدراسي و صعوبات التعلم "، دار النفائس بيروت .
28. كمال دسوقي (1979)" النمو التربوي للطفل و المراهق " دار النهضة للطباعة و النشر ، بيروت .
29. ليوناتايلر ، ترجمة سعيد عبد الرحمان(1978) " الإختبارات و المقاييس " دار الطبع ، ديوان المطبوعات ، الجامعية ، الجزائر .
30. محمد مصطفى زيدان(1982) " الطفل و المراهق " مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
31. محمود عبد الحليم منسي ، سيد محمود الكواب (2003)" علم نفس النمو للأطفال " نور للطباعة و الكمبيوتر .
32. محمود عبد الحميد منسي ، نبيلة ميخائيل مكاري ، محمد محمد عباس المغربي (2000) " علم نفس النمو " مركز الإسكندرية للكتاب .
33. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ، عباس محمود عوض (1990)" الصحة النفسية و التفوق الدراسي " دار النهضة العربية للطباعة و النشر ،بيروت.
34. مصطفى غالب (1979)" سيكولوجية الطفولة و المراهقة " منشورات ، مكتبة الهلال ، بيروت.
35. مصطفى غالب(1984) " في سبيل الموسوعة النفسية " دار و مكتبة الهلال، القاهرة .
36. مصطفى فهمي (1989)" الصحة النفسية للأسرة و المدينة و المجتمع " دار النشر مصر.
37. منصوري مصطفى (2008)" التأخر الدراسي وطرق علاجه " ط3 دار الغرب للنشر و التوزيع.
38. ميشال ديبانة ، نبيل محفوظ (1984)" سيكولوجية الطفولة " دار المستقبل للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن .

39. نادية شرادي (2006)" التكيف المدرسي للطفل و المراهق على ضوء التنظيم العقلي " ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون ، الجزائر .
40. نعيم الرفاعي (1979)" الصحة النفسية " مطبعة إبن حيان ، القاهرة .
41. نعيم الرفاعي (1995)" الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التوافق " ط5 مكتبة الجامعة، سوريا .

ب – باللغة الأجنبية :

42- Deland cheere , Gilbert(1979) « dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation »tome2 paris ed .puf .
43- Erik Erikson (1972) « adolescent et crise , la quête de l'identité » édition Flammarion, Paris .
44- Gosset A (1968) « l'enfant épileptique »paris, ed, puf , coll,sup .
45- Kestemberg E (1962) « identité et identification chez les adolescents , problèmes théorique en psychiatrie de l'enfant », n° 02.T.5 .

3 – المذكرات :

46 - عليوي محمد ، جبيري عمر (2001)" الفشل الدراسي لدى الطالب الجامعي مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس تحت إشراف آسية عبد الله ، قسم علم النفس و علوم التربية وهران .
47 - عيزوم حسين (2000)" أهم العوامل البيداغوجية المؤدية إلى الفشل " معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة وهران .

48 - يطو هاجر ، لزعر نجاة (2002)" عوامل التفوق و الفشل الدراسي لدى الطالب الجامعي " مذكرة تخرج لنيل شهادة الدراسات التطبيقية معهد علم النفس ، جامعة وهران .

4 – المجلات :

49- خرطوش خالد (1991)" ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث " مجلةعلوم التربية عن اللجنة الوطنية الفكرية. آسية عبد ا

50-رومان محمد و آخرون " مسببات الفشل الدراسي " تقرير وحدة البحث التابعة لعلم النفس و علوم التربية .

5 – موقع الأنترنت :

http://w.w.w.acofps.com/vb/showthread.php?t=7836

دراسة فينسيزي (1987) ، ص 155- 160

http://w.w.w.acofps.com/vb/showthread.php?t=7836

دراسة كالتيلا – هينو و زملاؤه (1998) ، ص 40-49 .

http://w.w.w.acofps.com/vb/showthread.php?t=7836

دراسة شو (2000) ،ص 86 .

http://w.w.w.acofps.com/vb/showthread.php?t=7836

الملحق

الجمهـــوريـــة الجـزائـريـة الديـــمقراطيـة الشـعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة الـتـعـلـيـم الـعـالـــي و الـبـحـث الـعـلـمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلـيـة العلوم الإجتمـاعيـة
Faculté des sciences sociales

الملحق رقم (1) استمارة التحكيم

استمارة التحكيم

تحضيرا لرسالة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، أطلب من الأساتذة الكرام أن يحكموا لي هذه الاستمارة بعد الإطلاع على الإشكالية والفرضيات وبعض معطيات الدراسة.

المعلومات الشخصية:

1. القسم الدراسي:
2. الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
3. مستوى تعليم الأب: إبتدائي ( )

متوسط ( )

ثانوي ( )

جامعي ( )

بدون مستوى ( )

4. مستوى تعليم الأم: إبتدائي ( )

متوسط ( )

ثانوي ( )

جامعي ( )

بدون مستوى ( )

5. معدلك السنوي:

6. معدل الفصل الثاني:

7. كم مرة كررت السنة: مرة ( ) مرتين ( ) ثلاثة مرات ( ) أربعة مرات ( )

8. نوع سكنكم: فيلا ( ) حوش مستقل ( ) حوش مع الجيران ( )

بيت قصديري ( ) في عمارة ( ) آخر ( )

البنود الخاصة بالعوامل المتعلقة بالمسكلة الأسرية (الفضاء الأسري):

1. علاقة الوالدين بالأبناء:

	تقيس	لا تقيس
1. عدم اهتمام والدي بمتابعة دراستي.		
2. لا أشعر بالقسوة من قبل والدي.		
3. ينشغل والدي بدراستي إلا في نهاية السنة الدراسية.		
4. يزعجني إصرار الوالدين على مراجعة دروسي في البيت.		

2. الظروف المادية للأسرة:

	تقيس	لا تقيس
5. أسرتي لا تقدر على مواجهة المتطلبات المادية لدراستي.		
6. دخل أسرتي الشهري ليس كافي.		

7. عدم قدرتي على شراء الكتب.		
8. عدم استطاعتي لإقتناء الأدوات المدرسية.		

3. الظروف الاجتماعية للأسرة:

	تقيس	لا تقيس
9. ظروف البيت العائلي لا تشجعني على الدراسة.		
10. ليس لي مكان لائق أدرس فيه في البيت.		
11. ظروف الإيواء لا تلائم مراجعة دروسي.		
12. الجو العائلي لا يسهل علي الدراسة.		
13. لا أفضل العيش بعيدا عن أسرتي.		

4.الظروف الثقافية للأسرة:

	تقيس	لا تقيس
14.المستوى الثقافي للأسرة لا يشجعني على الدراسة.		
15.أسرتي تطالبني بما يفوق إمكانياتي العلمية.		
16. لا توجد مساعدة علمية من طرف أسرتي.		

البنود الخاصة بالعوامل المتعلقة بالمشكلة التربوية (الفضاء التربوي):

1. المعلم:

	تقيس	لا تقيس
17. شخصية المعلم تنفرني من الدراسة.		
18. معاملة المعلم لي سيئة.		
19. لا أحس بنقص كفاءة المدرس.		
20. معنويات المدرس لا تشجعني على الدراسة.		
21. أكثرية المدرسين يشتكون من الطلاب المشاغبين.		

2 . طريقة التدريس:

	تقيس	لا تقيس
22. طريقة تدريس المعلم لا تناسبني.		
23. لغة التدريس سهلة ومفهومة بالنسبة لي.		
24. طريقة التدريس مملة.		
25. طريقة التدريس ليست مجدية.		
26. يستعمل أستاذي تقنيات حديثة في التدريس.		

3. المنهاج الدراسي:

	تقيس	لا تقيس
27. أعاني من كثافة البرنامج.		
28. أعاني من كثرة الواجبات المنزلية.		
29.النظام الداخلي للمكتبة لا يلائمني.		
30. الكتب والمراجع التي أحتاجها قليلة.		
31. محتويات البرامج صعبة الفهم.		

4. الإدراة المدرسية:

	تقيس	لا تقيس
32. أجد صعوبة في الإتصال مع الطاقم الإدراي والتربوي.		
33. هناك سهولة في الإتصال بمدير المؤسسة.		
34. أجد صعوبة في طرح مشاكلي لمستشار التربية.		
35. أرى أن المساعدين التربويين والإدرايين يعاملون التلاميذ معاملة غير لائقة.		

5. المحيط الفيزيقي للمؤسسة:

	تقيس	لا تقيس
36. تصميم المدرسة يقلقني.		
37. الإضاءة غير كافية.		
38. كثرة الضجيج لا تساعدني على التركيز.		
39. غرفة القسم التي أدرس فيها واسعة.		

" شكرا على تعاونكم "

الجمهـــوريـــة الجـزائـريـة الديـــمقراطيـة الشـعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة الـتـعـلـيـم الـعـالـي و الـبـحـث الـعـلـمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

الملحق رقم (2) يوضح استمارة التطبيق

استبيان لدراسة بعض المشاكل الأسرية والتربوية للمراهق المتمدرس

" دراسة مقارنة بين الفاشلين دراسيا وغير الفاشلين دراسيا"

أخي الطالب،

أختي الطالبة،

تحضيرا لرسالة التخرج لنسل شهادة الماجستير في علم النفس، يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يتضمن بنودا مختلفة منها ما هو خاص بالفضاء الأسري و الفضاء التربوي للطالب.

لذا أرجو منكم الإجابة عليها بكل صدق، وذلك بوضع علامة (×) في المكان الذي يعبر عن رأيك الشخصي وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) السن ( )

معلومات عن الأولياء:

معلومات عن الأولياء:

الأم: على قيد الحياة ( ) مطلقة ( ) متوفاة ( )

المستوى التعليم للأم:

أمية ( )

إبتدائي ( )

متوسط ( )

ثانوي ( )

جامعي ( )

مهنة الأم:.....

المستوى التعليم للأب:

أمي ( )

إبتدائي ( )

متوسط ( )

ثانوي ( )

جامعي ( )

مهنة الأب:.....

البنود الخاصة بالعوامل المتعلقة بالمشكلة الأسرية (الفضاء الأسري)

1. علاقة الوالدين بالأبناء:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
01	عدم اهتمام والدي بمتابعة دروسي.				
02	لا ينشغل والدي بدراستي إلا في نهاية السنة الدراسية.				
03	يزعجني إصرار الوالدين على مراجعة دروسي في البيت.				

2. الظروف المادية الأسرة:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
04	أسرتي لا تقدر على مواجهة المصاريف الدراسية				
05	دخل أسرتي الشهري ليس كافي.				
06	عدم قدرتي على شراء الكتب.				
07	عدم استطاعتي إقتناء الأدوات المدرسية.				

3. الظروف الاجتماعية الأسرة:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
08	ظروف البيت العائلي لا تشجعني على الدراسة.				
09	ليس لي مكان لائق أدرس فيه في البيت.				
10	الجو العائلي لا يسهل علي الدراسة.				
11	لا أفضل العيش بعيدا عن أسرتي.				

4. الظروف الثقافية الأسرة:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
12	المستوى التعليمي للأسرة لا يشجعني على الدراسة.				
13	أسرتي تطالبني بما يفوق إمكانياتي العلمية.				
14	لا توجد مساعدة علمية من طرف أسرتي.				

البنود الخاصة بالعوامل المتعلقة بالمشكلة التربوية (الفضاء التربوي)

1. المعلم :

لرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
15	شخصية المعلم تنفرني من الدراسة.				
16	معاملة المعلم لي سيئة				
17	أكثرية المدرسين يشتكون من الطلاب المشاغبين.				

2. طريقة التدريس:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
18	لغة التدريس سهلة ومفهومة بالنسبة لي.				
19	طريقة التدريس مملة.				
20	طريقة التدريس نافعة.				
21	يستعمل أستاذي تقنيات حديثة في التدريس.				

3. المنهاج الدراسي:

لرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
2	أعاني من كثافة البرنامج				
3	أعاني من كثرة الواجبات المنزلية.				
4	الكتب والمراجع التي أحتاجها قليلة.				
	محتويات البرنامج صعبة الفهم.				

5					

4. الإدارة المدرسية:

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
26	أجد صعوبة في الاتصال مع الطاقم الإداري و التربوي.				
27	هناك سهولة في الاتصال بمدير المؤسسة.				
28	أجد صعوبة في طرح مشاكلي لمستشار التربية.				
29	أرى أن المساعدين التربويين والإداريين يعاملون التلاميذ معاملة غير لائقة.				

5. المحيط الفيزيقي للمؤسسة:

لرقم	الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
30	الإضاءة غير كافية				
31	كثيرة الضجيج لا تساعدني على التركيز.				
32	جو القسم يساعدني على الدراسة.				

الملخص

يهدف هذا البحث لدراسة المشاكل الأسرية و المشاكل التربوية للمراهق المتمدرس الفاشل (دراسيا) بحيث يهدف إلى معرفة ما إذا كانت هذه العوامل أي الأسرية أو التربوية سببا في فشل المراهق و تراجع مستواه الدراسي، مقارنة بالمراهقين الغير فاشلين.

و للقيام بذلك انطلقت الدراسة من الفرضيات التالية:

1 -لا يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.
2 -يوجد فرق في المشكلات التربوية عند الذكور و الإناث المراهقين الفاشلين دراسيا.
3 - يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.
4 -يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.
5 -يوجد فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.
6 -لا يوجد فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.

و لاختبارها تم الاعتماد على استمارة المشاكل الأسرية و التربوية التي طبقت على عينة من المراهقين الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على :

- ليس هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور و الإناث الفاشلين دراسيا.

- ليس هنالك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور و الإناث الفاشلين دراسيا.

- هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا
- ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقين الذكور الفاشلين و غير الفاشلين دراسيا
- هناك فرق في المشكلات الأسرية عند المراهقات الإناث الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.
- ليس هناك فرق في المشكلات التربوية عند المراهقات الإناث الفاشلات و غير الفاشلات دراسيا.

و من خلال هذه النتائج نستنتج أن الجانب الأسري أكثر تأثير من الجانب التربوي على العينتين .

الكلمات المفتاحية:

المراهقة؛ المراهقات؛ المراهقين؛ الفشل الدراسي؛ الفاشل دراسيا؛ غير الفاشل دراسيا؛ المشكلات الأسرية؛ المشكلات التربوية؛ المتمدرس؛ المستوي الدراسي.