جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي
موسومة بـ:

الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي

- دراسة ميدانية لدى تلاميذ بمتوسطات عين النويصي بمستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف
الطالبة: عزروق وهيبة

أمام لجنة المناقشة:

قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع: 2020/09/17 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي
موسومة بـ:

الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي

- دراسة ميدانية لدى تلاميذ بمتوسطات عين النويصي بمستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف
الطالبة: عـزروق وهيبــة

أمام لجنة المناقشة:

قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي
موسومة بـ:

الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي

- دراسة ميدانية لدى تلاميذ بمتوسطات عين النويصي بمستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف
الطالبة: عـزروق وهيبــة

أمام لجنة المناقشة:

قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

إهداء

إلى من قال فيهما الله سبحانه وتعالى: "وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا" إلى من سهرا وتعبا من أجل أن أصل هذا المقام إلى والدايّ العزيزين أطال الله بقائهما، إلى من رسموا الابتسامة على شفاهي فحطوها بكل دقة إخوتي الأعزاء إلى أستاذي المشرف الذي شاركني في هذا العمل إلى أصدقائي كل طلبة قسم علم النفس وبوجه الخصوص طلبة ماستر علم النفس المدرسي، وكل من عرفني من قريب ومن بعيد إلى كل طالب تعثر في خطاه لكنه ماض نحو هدفه.

شكر و تقدير

الشكر أولا وأخيرا لله تعالى على توفيقه لنا في انجاز هذا العمل فالحمد لله الذي سهل لنا طريقا إلى العلم، ونتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور "**مسكين عبدالله**" على قبوله الإشراف على مذكرتنا وإعطائنا التوجيهات والنصائح وإمداده لنا بالمعلومات القيمة، وعدم بخله بجهده ووقته، فأنت أهل الشكر والتقدير فلك منا كل الثناء والتقدير سيدي، كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ "**لكحل نور الدين** "على منحه لنا الرصيد المعرفي الكافي فأسأل الله أن يجعل هذا في ميزان حسناته على تقديمه يد العون في انجاز المذكرة والشكر موصول إلى كل أساتذة قسم علم النفس عامة وأساتذة علم النفس المدرسي خاصة و كل من ساهم من قريب وبعيد في انجاز هذا العمل.

الشكر لكل من ساهم في تحكيم أداة البحث من أساتذة جامعيين ومفتشي التعليم الابتدائي؛ وكل أفراد عينة الدراسة من تلاميذ متوسطات عين النويصي، وكل الطاقم التربوي والإداري على تعاونهم لإتمام هذا العمل.

وفي الأخير؛ أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة، الذين سيشرفون على مناقشة هذا العمل المتواضع.

ولكل من ساعدني من قريب أو بعيد، وساهم في انجاز هذا العمل ولو بكلمة طيبة.

"**الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي**"

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي، وتمّ اختيار عينة قصدية تتكون من 50 تلميذا وتلميذة مستفيدين من الدروس الخصوصية بمتوسطة الشهيد بن زازة مصطفى بعين النويصي بمستغانم خلال الموسم الدراسي 2020/2019، واتبعت الباحثة خطوات المنهج الوصفي، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبيانين أحدهما لقياس مدى أهمية الدروس الخصوصية والآخر لقياس الاتجاهات نحو التعليم النظامي، تم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائيا بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي.
- للدروس الخصوصية مستوى مرتفع من الأهمية بالنسبة للمتعلمين.
- يحمل المتعلمين اتجاهات سلبية نحو التعليم النظامي.

الكلمات المفتاحية: الدور الخصوصية؛ الاتجاهات؛ التعليم النظامي.

"**The private lessons role and its relation to forming attitudes students toward the formal education**"

Abstract: :

The current study aims to know the private lessons and its relation to forming learners attitude toward the formal education a sample of 50 student who beneft from private lessens were chosen At ben zaza mostapha middle school in Ain Al-Nuwaisi Mostaganem school year 2019- 2020. the researcher followed the steps of the descriptive method, In order to achieve the objectives of the study, he used Two questionnaires the first one to measure the importance of the private lessons where the second one to me answer the attitudes toward the formal education, the validity and consistency of the signs were verified. After the statistical analysis, the study found that:

- there is a week relation between the importance of the private lessons and learners attitude toward the formal education.

- the private lessons have high level of importance for learners.

- learners have negative view on the formal education.

Keywords: the private lessons; the attitude; the formal education.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	04
ثانيا: فرضيات الدراسة	08
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	08
رابعا: أهداف الدراسة	09
خامسا: أهمية الدراسة	09
سادسا: نطاق وحدود الدراسة	10
سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	10
الفصل الثاني: الدروس الخصوصية	
تمهيد	13
أولا: ماهية الدروس الخصوصية	13
ثانيا: تطور استخدام الدروس الخصوصية في التربية	13
ثالثا: أسباب انتشار الدروس الخصوصية	14
رابعا: أنواع وأشكال الدروس الخصوصية	15
خامسا: المشكلات الناجمة عن الدروس الخصوصية	16
سادسا: إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية	18
سابعا: حلول مقترحة للحد من الدروس الخصوصية	19
خلاصة	20

	الصفحة
الفصل الثالث: الاتجاهات	
تمهيد	22
أولا: مفهوم الاتجاهات	22
ثانيا: مكونات الاتجاهات	23
ثالثا: خصائص الاتجاهات	25
رابعا: وظائف الاتجاهات	26
خامسا: طرق قياس الاتجاهات	27
خلاصة	30
الفصل الرابع: التعليم النظامي	
تمهيد	32
أولا: مفهوم النظام التعليمي	32
ثانيا: التعليم الأساسي في الجزائر	33
ثالثا: مميزات التعليم الأساسي	33
رابعا: أهداف النظام التربوي	34
خامسا: مستويات النظام التعليمي	35
سادسا: وظائف النظام التربوي	36
سابعا: أهمية النظام التربوي	36
خلاصة	37
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	39
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	39
1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية	39
2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	39
3- أداتي الدراسة الاستطلاعية	40
3-1- استبيان الدروس الخصوصية	40
3-2- استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	40
4- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	42
4-1- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية	42

	الصفحة
4-2- مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية	43
5- الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة	45
5-1- الخصائص السيكومترية لاستبيان أنماط الإدارة المدرسية	45
5-2- الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة حياة العمل	46
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	50
1- منهج الدراسة	50
2- مكان الدراسة الأساسية	50
3- مدة الدراسة الأساسية	50
4- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	51
5- مجتمع الدراسة الأساسية	51
6- عينة الدراسة الأساسية	51
7- أداتي الدراسة الأساسية	51
8- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	51
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	52
أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	52
ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	54
ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	55
خاتمة	57
الاقتراحات	57
قائمة المصادر والمراجع	59
الملاحق	64

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذجا لمقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس	27
02	متدرج ثيرستون وشيف لقياس الاتجاهات	28
03	طريقة ليكرت لقياس الاتجاهات	29
04	توزيع فقرات استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي على أبعاده	42
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	43
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي	44
07	الفقرات المعدلة في استبيان الدروس الخصوصية	45
08	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان الدروس الخصوصية	45
09	معامل الثبات ألفا لكرونباخ لاستبيان الدروس الخصوصية	46
10	الفقرات المعدلة في استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	46
11	معاملات ارتباط بيرسون بين كل درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	47
12	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	48
13	حساب الصدق التمييزي لاستبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	49
14	معامل الثبات ألفا لكرونباخ لاستبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	49
15	معامل الارتباط بيرسون بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي	52
16	المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى أهمية الدروس الخصوصية	54
17	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو التعليم النظامي	55

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	43
02	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي	44

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	قائمة اسمية للأساتذة المحمكين	64
02	استبيان أهمية الدروس الخصوصية	65
03	استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي	66

مقدمة:

إن المتتبع والمهتم في المجال التربوي التعليمي يجد اختلافا كبيرا بين الأطوار التعليمية، وهذا في مختلف المواد التعليمية حيث يكمن هذا الاختلاف في الفروق الفردية بين المتعلمين والمعلمين فكل فرد من هذه الأسرة التربوية إلا وله خصائص تميزه عن الآخر؛ فبالنسبة للمتعلمين نجد من هو متأخر دراسيا ومن هو متوسط ومن هو جيد؛ كما يمكن أن نجد المتميز والموهوب، وهو نفس الشأن بالنسبة للمعلم الذي يقدم المعلومة ويوجه المتعلم لاكتسابها؛ فهناك من يتبع أسلوبا وطريقة واحدة لا غيرها، وهناك من ينوّع بين الهنيهة والأخرى، ومنهم من يبدع بكل الأساليب وحتى أنه يشرك المتعلمين في الحصة الدراسية، وهو الأمر الذي يجعل مستويات التعلم مختلفة عند التلاميذ.

هذا الأمر دعا بعض أولياء الأمور إلى الدفع بأبنائهم إلى دعم تعلماتهم عن طريق الدروس الخصوصية بدفع أموال طائلة، حتى أننا نجد منهم من يخصص معلمين لتدريس أبنائه مقابل أموال باهظة، لا يعلم بعدها إن كان النجاح حليف ابنه أم لا! وهو الأمر الذي تعاني منه أغلب الأسر فلا أحد يبحث عن كمية العلم بل يبحث عن النجاح وفقط، وهذا ما دعا إلى انتشار الدروس الخصوصية في أماكن شتى بطريقة جنونية.

إذن كان لابد من طرح تساؤلات عن كيف تؤثر هذه الدروس الخصوصية على تعلمات المتعلمين في مختلف المستويات؟ وما هو رأي المتعلمين نحو الدروس الخصوصية؟ ثم هل يكون النجاح حليف التلاميذ المتابعين للدروس الخصوصية دون غيرهم من الذين يتبعون التعليم النظامي في المدارس الحكومية؟

ولمحاولة الإجابة على هذه التساؤلات وغيرها كان لابد من تقديم معلومات على هذه المتغيرات؛ بحيث تضمنت دراستنا لهذا الموضوع ستة فصول إضافة إلى مقدمة عامة، وهي على التوالي:

الفصل الأول: يتم فيه طرح إشكالية الدراسة، وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وكذلك التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: بعنوان "الدروس الخصوصية"، يحتوي على ماهيتها، وتطور استخدامها، وأسباب انتشارها، ثم أنواعها وأشكالها والمشكلات الناجمة عنها، ثم إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية والحلول المقترحة للحد منها.

الفصل الثالث: بعنوان "الاتجاهات"، يتناول مفهوم ومكونات وخصائص ووظائف وطرق قياس الاتجاهات.

الفصل الرابع: بعنوان "التعليم النظامي"، يتطرق إلى مفهوم النظام التعليمي، ثم التعليم الأساسي في الجزائر، من حيث مميزاته وأهدافه ومستوياته ووظائفه وأهميته.

الفصل الخامس: يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، إلى مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأدوات المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

الفصل السادس: يتطرق لعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة؛ ويتبع ذلك بخاتمة وذكر الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ وأخيرا قائمة المراجع ثمّ الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: نطاق وحدود الدراسة

سادسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

لقد أصبحت اليوم الدروس الخصوصية ظاهرة متفشية وسط شريحة كبيرة من المجتمع الجزائري، حيث يرى بوبكري (2003) أنه "تُقدَّم تبريرات كثيرة لانتشار هذه الظاهرة، حيث يقال أن ذلك راجع إلى ضعف رواتب المدرسين، وإلى اكتظاظ الفصول بالتلاميذ، وغياب تدريسيات فعالة لمختلف المواد الدراسية، وكثافة المناهج وخطيتها، وطول المقررات الدراسية، وميكانيكية أساليب الامتحان ... الخ" (بوبكري، 2003: 172).

وتعتبر هذه الظاهرة من أكبر المهددات للعملية التعليمية التعلمية في التعليم النظامي –ورغم خطورة هذا الداء– لم تقم الوزارة بأي مجهود يذكر للحد من تلك الظاهرة، بل إنها هي التي نالت من الوزارة، حيث أصبحت تشكل تعليما موازيا يبتدئ بعد انتهاء اليوم الدراسي في التعليم النظامي؛ إلا أن تناول هذه القضية الحساسة –التي تهزّ كيان المدرسة العمومية– اقتصر على ما نشر على صفحات الجرائد ووسائل الإعلام فقط.

حيث نشرت جريدة النهار الصادرة بتاريخ 18 ديسمبر 2011 للصحفية "أمال لكال" مقالا بعنوان "الشرطة تحقق مع أساتذة الدروس الخصوصية"؛ حيث شرعت مصالح الشرطة في التحقيق مع عدد كبير من الأساتذة في عدة ولايات حول استغلال الأماكن غير المراقبة في نشاط الدروس الخصوصية نتيجة شكوى من قبل أولياء التلاميذ؛ فحسبهم الظاهرة تدير أرباحا كبيرة فالأستاذ يربح أكثر من 16 مليون من جراء الدروس الخصوصية وقد رفع تقرير للوزارة المعنية والتي أوصت هذه الأخيرة بضرورة قيام الدروس الخصوصية داخل المؤسسة التربوية؛ وبأجر عن كل ساعة 200 دج في منشور لها خاص بتقنين الظاهرة ومحاولة السيطرة عليها.

أمّا جريدة الخبر فنشرت في عددها الصادر يوم 13 أكتوبر 2014 للصحفية "خيرة لعروسي" مقالا بعنوان "نقابة عمال التربية تطالب بتجريم الدروس الخصوصية" حيث دعت لتجريم الظاهرة كونها تحدث خارج أسوار المؤسسات التربوية باعتبارها مظهرا من مظاهر الفساد مطالبين الوزارة وضع آليات لقطعها من جذورها عبر إصدار قوانين صارمة باعتبارها نظام آخر بديل عن النظام الرسمي متسائلة ما سبب لجوء التلاميذ والأساتذة إلى الدروس الخصوصية؟ وهو قد خلق نمطية جديدة في توقع أسئلة الامتحانات، وبالتالي يلجأ لها التلاميذ للحصول على نقاط مرتفعة، مما يخلق منهم مجرد اتكاليين لا يهتمون لما يدور داخل القسم، مما أثّر على الثقة داخل النظام التربوي.

كما أصبحت الأسر الجزائرية تدفع أموالا ليست بالرمزية لتسديد الدروس الخصوصية حيث كتبت جريدة العربي في عددها الصادر في 11 سبتمبر 2015 مقالا بعنوان "الدروس الخصوصية خمس نجوم في بعض الولايات" للصحفية "جازية سليماني"؛ كل موسم دراسي جديد تقتطع الأسر الجزائرية من ميزانيتها لتسديد فاتورة الدروس الخصوصية التي لا يستطيع التلميذ الاستغناء عنها حتى يضمن استيعاب أفضل الدروس؛ حيث أصبحت الظاهرة بمثابة سوقا يعرض فيها الأساتذة عبر ملصقات إعلانية في كل مكان عن خدماتهم وعن المادة المراد دراستها.

فالأسر الجزائرية أصبحت تساهم بطريقة غير مباشرة في انتشار هذه الظاهرة؛ حيث يرى الدكتور عبد الله الغامدي "أن الأسر تنشد اليوم النجاح والتفوق؛ فهي تعتبر الدروس الخصوصية مصدر اطمئنان في اجتياز أبنائهم الاختبارات التحصيلية؛ وذلك بالاستعانة بالمدرسين الخصوصيين الذي يكمن دورهم في كيفية إيصال المعلومة في وقت قصير إلى عقول الطلاب الذين غالبا ما يكونون مهملين طيلة العام الدراسي حيث اليوم أصبح أولياء الأمور يدفعون مبالغ طائلة من أجل تعليم أبنائهم (نحول، 2012: 10).

وبهذا يمكن القول أن فرص التعليم أصبحت اليوم تحدد بالقدرات المالية دون القدرات العقلية والمعرفية ثغرة من أهم الثغرات التي تتناقض وأسس السلم الاجتماعي وتقضي على العدل الإنساني، كما أنه في الوقت ذاته دلالة على أن ما تقدمه الدولة من خدمة تعليمية لا غنى فيه؛ حيث يشكل اللجوء إلى الدروس الخصوصية تعبيرا عن ضعف فعالية التعليم في المدرسة الرسمية.

وينجم عن هذا بطريقة لا شعورية إقامة قطيعة بين المتعلم والأسرة من جهة وبين الدولة ومؤسساتها من جهة أخرى؛ ومن ثم يلجأ الطرف الأول إلى حل مشاكله مستعملا ثروته المالية ونفوذه الاجتماعي؛ وهذا ما يضعف إحساس الفرد وأسرته بروابط الانتماء إلى قيم الدولة كما يقوده إلى الكفر بمصداقية مؤسساتها وشرعيتها؛ وبالتالي يتنازع الطلب على التعليم اتجاهان: أحدهما فردي ترمي الأسرة من ورائه إلى تحقيق طموحاتها بحصول أبنائها على أعلى الشهادات الأكاديمية التي تمكنهم من الحصول على أحسن عمل يضمن لهم مكانة اجتماعية رفيعة؛ وإلى جانب طلب الأسرة الفردي على التعليم، يقوم الطلب المجتمعي عليه، وما يرومه من ترسيخ ثقافة مشتركة، وتنمية بشرية مؤهلة للمشاركة في مختلف مشروعات التنمية الوطنية (بوبكري، 2003: 172-173).

وما دام التعليم يتحقق في الدروس الخصوصية في البيت أو في مكان آخر خارج المدرسة، فإن هذه الدروس تولّد لدى التلاميذ نزعة الاغتراب عن مؤسسة المدرسة، وعدم احترام المدرس وتقديره؛ حيث لم تعد لتلك المؤسسة أهمية بالنسبة إليهم، وبذلك لا يرى لها التلميذ أي دور في تنمية مختلف جوانب شخصيته، كما تتجلى أبسط صور الاغتراب في أن اعتماد التلميذ على الدروس الخصوصية، التي يتلقاها خارج أسوار المدرسة العمومية، يدفعه إلى عدم الإنصات للمدرس، الأمر الذي يسقط التلاميذ المراهقين في فراغ قاتل يقودهم إلى ممارسة الشغب وتطوير نزعات عدوانية (بوبكري، 2003: 170-171).

وتأخذ الاتجاهات النفسية دورا كبيرا في معرفة رأي الفرد وتحديد وجهة نظره في عدة موضوعات، وفي هذا الصدد كانت هناك بعض الدراسات المتعددة المماثلة والمشابهة للدراسة الحالية ومن بين هذه

الدراسات نجد دراسة درار (2017)، التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني في كتب اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا، والتي توصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات ايجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، أما دراسة بلعياشي وعامر مصفح (2017) التي هدفت إلى الكشف عن دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية، فقد توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية نحو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أما دراسة بلحسين رحوي (2012) التي هدفت إلى تحليل النظام التربوي ومؤسساته، وتحليل العمليات الاجتماعية التي تتم داخل النسق التربوي تحليلا علميا والتدقيق في مختلف العناصر الموضوع مع وصف الممارسات الميدانية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية، واظهرت نتائجها أن هناك تفاوت بين إجابات أفراد العينة حيث نجد المفتشين الذين يمثلون السلطة التنفيذية حسب رأيهم أنهم في وضعية تنفيذ الأوامر فقط ، والتي تأتيهم من السلطة التشريعية وليس لديهم الحق في التعديل أو الحذف، أما المعلمون يشتكون من تأزم الوضع داخل المدرسة، لصعوبة المناهج الدراسية وانعدام الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم والاستيعاب بالإضافة إلى عدم رضاهم على عملية التكوين.

ونفس السياق توصلت دراسة هياق (2011) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر بولاية بسكرة، إلى أن تغير واقع المنظومة التربوية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد القطاع التربوي من طاقم إداري وبيداغوجي، والسهر على توفير وتلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي، مع الحرص على توفير كل وسائل اللازمة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي.

ونحاول من خلال دراستنا الحالية، تسليط الضوء على عينة من المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوصية، محاولين معرفة الاتجاهات التي تولدت لديهم نحو التعليم النظامي، وعليه تتمحور الإشكالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور الدروس الخصوصية في تكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل هناك علاقة بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي؟

2- ما مستوى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين؟

3- ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها المتعلمين نحو التعليم النظامي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

بعد عرضنا لمشكلة الدراسة وما انبثق عنها من أسئلة، وانطلاقا من الأدب النظري حول متغيراتها، تمّت صياغة فرضياتها على النحو الآتي:

1- هناك علاقة ارتباط سلبية بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي.

2- للدروس الخصوصية مستوى مرتفع من الأهمية لدى المتعلمين.

3- يحمل المتعلمين اتجاهات سلبية نحو التعليم النظامي.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار الموضوع

هناك مجموعة من الأسباب دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية من بينها ما يلي:

1- محاولة تسليط الضوء على ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعتبر أكبر مهدد للعملية التعليمية التعلمية وللمدرسة العمومية والتعليم النظامي.

2- الانتشار الكبير لظاهرة الدروس الخصوصية وما دار حولها من جدل في الوسط التربوي والاجتماعي خاصة بعد الإصلاحات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية.

3- قلة الدراسات – على حد علم الطالبة- التي تناولت المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية خاصة ما تعلق بالتعليم النظامي.

4- ما توصل إليه الأدب النظري والدراسات السابقة حول أهمية الدروس الخصوصية؛ والتي انقسمت بين إيجابيات وسلبيات.

5- انتشار بعض السلوكيات السلبية من قبل المتعلمين داخل أسوار المؤسسة التعليمية العمومية.

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الدروس الخصوصية في تكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي، وتهدف بذلك إلى:

1- التعرف على مدى أهمية الدروس الخصوصية لدى المتعلمين.

2- التعرف على طبيعة اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي.

3- التعرف على العلاقة بين أهمية الدروس بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها في حدّ ذاته، لأنها تتجلى في معرفة دور الدروس الخصوصية في تكوين اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي؛ فهذه الاتجاهات تعتبر من أهم الدعائم التي تساعد في فهم الواقع المعاش في المؤسسات التعليمية العمومية، وما يشوبه من غموض لمعرفة

طبيعة العلاقة بين المتعلم والمؤسسة التي يدرس بها، وذلك من أجل توعية القائمين على الشأن التربوي لإعادة التفكير في التعليم النظامي الذي يُمكِّن المتعلمين من خلق الاستثناء بالمستوى العلمي دون اللجوء إلى الدروس الخصوصية، التي جعلت منهم متكلين على قدرات الذاكرة والاستظهار ونمطية الفكر على حساب قدرات الابتكار والإبداع وغيرها من منظومات التفكير العلمي والفني التي تشكّل جوهر ما تصبو إلى تحقيقه العملية التعليمية التعلمية.

سادسا: نطاق حدود الدراسة

1. من حيث العينة: تشمل تلاميذ التعليم المتوسط المستفيدين من الدروس الخصوصية.

2. من حيث الزمان: تجري الباحثة الدراسة خلال الموسم الدراسي (2019-2020).

3. من حيث المكان: يتم إجراء الدراسة بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم.

4. من حيث أداة الدراسة: تستخدم استبيانين أحدهما لقياس أهمية الدروس الخصوصية، والآخر لقياس اتجاهات المتعلمين نحو التعليم النظامي.

سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1. الدروس الخصوصية: هي تعليم غير نظامي بين أستاذ ومتعلم يتم بموجبه تدريس المتعلم بشكل خاص لوحده أو ضمن مجموعة مادة دراسية أو جزء منها بأجر يحدد من قبل الطرفين.

وتعرف الدروس الخصوصية في الدراسة الحالية إجرائيا انطلاقا من أهميتها بالنسبة للمتعلمين ومدى إقبالهم عليها، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم على الاستبيان المعدّ لذلك؛ وتتراوح الدرجة المتحصل عليها نظريا ما بين (1-10).

2. **التعليم النظامي:** يقصد به ذلك التعليم الذي تمارسه المؤسسات الرسمية (التعليم الحكومي)؛ الذي يكون فيه الإشراف المباشر للدولة، ويخطط له من طرف الإدارة المركزية، بتنفيذ نفس المخطط في كافة المناطق ولا يسمح بالمبادرة إلا في حدود ما ينسجم مع الخطة المركزية.
3. **الاتجاهات:** تعرف بأنها ردود أفعال وجدانية إيجابية أو سلبية من قبل المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوصية نحو التعليم النظامي.

وتعرّف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصّل عليها المتعلم على الاستبيان المعدّ لذلك، وتتراوح نظريا ما بين (35–175).

الفصل الثاني

الدروس الخصوصية

تمهيد

أولاً: ماهية الدروس الخصوصية

ثانيًا: تطور استخدام الدروس الخصوصية في التربية

ثالثًا: أسباب انتشار الدروس الخصوصية

رابعًا: أنواع وأشكال الدروس الخصوصية

خامسًا: المشكلات الناجمة عن الدروس الخصوصية

سادسًا: إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية

سابعًا: حلول مقترحة للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية

خلاصة

تمهيد

أصبحت اليوم الدروس الخصوصية موضوعا اجتماعيا ومدرسيا محضا، يكثر الجدل والخلاف حوله، كما أنها أضحت ظاهرة تشغل الوسط المدرسي والعائلي بكثرة، فأصبح التلاميذ يعتمدون عليها لعدم اكتفائهم التعليمي داخل القسم قصد تداركهم للصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، ونتناول من خلال هذا الفصل ماهية الدروس الخصوصية، وتطور استخدامها في التربية، والمواد التي تكثر فيها، ثم أسبابها والمشكلات الناجمة عنها، وما لها من إيجابيات وسلبيات، وصولا إلى حلول علاجية طويلة المدى لهذه الظاهرة.

أولاً: ماهية الدروس الخصوصية

تعرف الدروس الخصوصية بأنها "كل جهد تعليمي يتلقاه الطالب بدافع من نفسه أو نتيجة لظروف خارجية، ويقوم به المعلم سواء بالإلقاء، أو المناقشة، أو التدريب، في صورة فردية أو جماعية خارج المبنى المدرسي ويكون بانتظام وبأجر يحدده المعلم نفسه (حسان، 2007: 52).

كما أنها "كل جهد تعليمي يبذله المعلم بانتظام وتكرار لصالح التلميذ أو الطالب إلى أن يكون هذا التخصص لا يتناسب مع قدراته (عيساوي، 2019: 28).

إذن الدروس الخصوصية هي كل جهد تدريسي يبذل بانتظام وتكرار من قبل مدرس القسم نفسه أو غيره من المدرسين المتخصصين في المواد بعينها لصالح التلميذ، بعد ساعات الدروس العادية في المدرسة، التي قد تكون مساء أو أيام العطل، نظير أجرة مدفوعة من قبل ولي أمر التلميذ.

ثانيًا: تطور استخدام الدروس الخصوصية في التربية

كان أول من مارس الدروس الخصوصية في التربية هو سقراط (370–299 ق م) الفيلسوف والمربي اليوناني المعروف، كما مارسها العرب قبل الإسلام حيث كانت الأسر الحضرية أبرز الفئات الاجتماعية بجزيرة العرب التي اعتمدت الدروس الخصوصية كوسيلة لتربية أبنائها؛ أما بعد الإسلام فقد

اتخذت الدروس الخصوصية أسلوبا جديدا عرف بالتمهن، كان الصبي يرافق خلاله سيد صنعته المقبلة لينقل عنه سلوك مهنته؛ وفي أوروبا –العصر الوسيط– فقد سادت الدروس الخصوصية لدى الطبقات المستنفذة آنذاك كالنبلاء ورجال الإقطاع والأمراء.

وبينما كانت الدروس الخصوصية في التربية اليونانية والعربية الإسلامية طريقة شعبية عامة سائدة للتعليم، فقد تميزت خلال الممارسة الأوروبية بكونها طريقة ارستقراطية ومع هذا فقد كان المعلم الخاص خلال الأسلوبين الشعبي والارستقراطي راعيا ومحبا للتلميذ وإعطائه دائما أفضل ما عنده والتلميذ بدوره كان يعتبر معلمه الخاص مثله الأعلى في كل شيء (حمدان، 2003: 12).

أما في الجزائر فان بداية هذه الدروس كانت في الثمانينات حيث كان التلفزيون يبث دروسا مسائية في مختلف المواد ولكن سرعان ما تراجعت لتختفي مع بداية التسعينيات؛ ليظهر بعدها نوع آخر هو الدروس الاستدراكية داخل المؤسسات التعليمية رغبة من المسئولين التربويين في تحسين الدروس الخصوصية للظهور من جديد، وذلك في بداية غياب الحصص الاستدراكية (نحول، 2013: 15).

ثالثًا: أسباب انتشار الدروس الخصوصية

1- **أسباب تعود لمدرس المادة:** يوردها (بن سماعيل، 2019: 384) فيما يلي:

- ضعف المستوى الأكاديمي لبعض المعلمين.
- كثرة غياب المعلم بسبب المرض، أو غيره، أو الانشغال بأعمال أخرى.
- عدم ميل المعلم لمهنة التدريس والتي قد تكون مفروضة عليه فرضا.
- عدم كفاية بعض المعلمين من حيث الأداء والطريقة والتحمس والإخلاص للعمل.
- إهمال المعلم للتعليم الرسمي والعمل على إضعاف العديد من الطلبة في الامتحانات حتى يقبلوا على اخذ دروس خصوصية عنده.

2- أسباب تعود للأسرة: يوجزها (زقوم والعقوني، 2015: 28) فيما يلي:

- اهمال أولياء الأمور في متابعة الأبناء في المدرسة أو المشاركة الفعالة في مجالس الآباء والمعلمين

- تفضيل أسهل الحلول لعلاج تدني مستوى التحصيلي للأبناء واللجوء إلى الدروس الخصوصية

- السلوك التربوي الخاطئ من بعض الأسر بتعويد الطالب الاعتماد على الدروس الخصوصية منذ مراحل الدراسة الأولى.

3- أسباب تعود لوزارة التربة و التعليم: يرى (بوبكري، 2003: 172) أنها تعود إلى:

- كثافة المناهج وخطيتها.

- طول المقررات الدراسية وميكانيكية أساليب الامتحان.

- اعتماد نتائج امتحانات البكالوريا معيارا وحيدا للالتحاق بمعاهد وكليات القمة.

رابعًا: أنواع وأشكال الدروس الخصوصية

تعددت وتنوعت الدروس الخصوصية، نظرا للانتشار السريع لها في الأوساط التربوية والمجتمعية، ونجد منها:

1- الدروس الخصوصية الفردية: وتكون داخل المنازل، إما منزل التلميذ أو منزل المعلم، حيث يكون كل منهما مستعدا للتنقل واستقبال الأخر بمنزله وتكون هذه الدروس شاملة لكل المواد الدراسية أو البعض منها، ويشهد هذا النوع شيوعا كبير حيث تعتبر طريقة سهلة لدى العديد من المعلمين.

2-نموذج الدروس الخصوصية بالمراسلة: يكون هذا النوع بمبالغ مالية طائلة، حيث تمر هذه العملية بثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى يتم تزويد الطلاب إجابات وتفسيرات إضافية عن

الأسئلة من اجل مساعدتهم على الدراسة بشكل مستقل، وفي الثانية يقدم الطلاب الأوراق الدراسية الذاتية للمعلمين لتقييمها.

وفي المرحلة الثالثة تعاد الأوراق للطلاب مع ملاحظات وتعليمات لتثبيت المعلومات من جديد في حالة الخطأ (بن سماعيل، 381:2019).

3- **الدروس الخصوصية داخل مراكز التعليم المختلفة:** يتهافت التلاميذ على هذه المراكز بعد أن يعلن الأساتذة عن أنفسهم كمدرسين وخصوصيين في ملصقات يتن توزيعها في الشوارع، وإلصاقها على محطات والأماكن العامة.

4- **الدروس الخصوصية عبر الانترنيت:** يقوم بعض المدرسين وبعض الشركات بطرح خدماتهم على شبكة الانترنيت، وذلك عن طريق اتصالهم المباشر مع التلاميذ بإضافة إلى توفير بعض المواقع على برامج خاصة مصممة لتلقي الدروس الخصوصية، على الشبكة وتتوفر هذه البرامج على عدة عناصر منها إمكانية المحادثة الصوتية بين المعلم والتلميذ فيستخدم المدرس لوحة يقوم بشرح معلومات مختلفة عليها ليشاهدها التلميذ بطرح أسئلة على مدرسه، والبرنامج مصمم بصورة تؤمن انسياب المعلومات بطريقة سهلة وكان المعلم والتلميذ يجلسان جنبا إلى جنب (كرغلي، 2017: 14).

خامسًا: المشكلات الناجمة عن الدروس الخصوصية

يرى (بن ديدة، 2017: 601) أن المشكلات الناجمة عن الدروس الخصوصية تتلخص فيما يلي:

1-ظهور نظام تربوي موازي وغير رسمي للنظام التربوي الرسمي، يدير العملية التربوية ويتحكم فيها محدثا فوضى في المجتمع ككل، وخاصة في اقتصاديات الأسر التي اضطرت لتخصيص أكثر من ربع ميزانيتها لذلك.

2-ضعف التحصيل عند التلاميذ بسبب توقع الأسئلة مما يخلق مشاكل عدم استيعاب كامل البرنامج التعليمي، وبالتالي انعكاسه السلبي عليه في الجامعة مستقبلا.

3-انعدام الجو التربوي القيمي والاعتماد على الدروس التعليمية المقررة، وكلها غير مشبعة بالقيم التي يتحلى بها التلاميذ في مستقبلهم الواعد.

4-انعدام القدوة لدى التلميذ، فالأستاذ بالنسبة إليه بمثابة القائد التربوي بعد والديه، وينعكس عليه النفعية التي تولدت لديه من جراء الدروس الخصوصية، والتي تجعل منه شخصا انتهازيا مستقبلا مما يؤثر على النسيج الاجتماعي ويمنحنا جيلا دون رادع قيمي.

ويرى (بوبكري، 2003: 169) أن الدروس الخصوصية تؤدي إلى:

1- تدهور المكانة الاجتماعية للمدرس.
2- القضاء على مبدأ تكافؤ الفرص.
3- انعدام تنمية قدرات التفكير.
4- إقامة تراتبية بين المواد الدراسية.
5- إقامة قطيعة بين الفرد والدولة.

في حين يرى (العجمي وآخرون، 2007: 63-68) أن الدروس الخصوصية تتسبب في:

1- تآكل مضمون المجانية في التعليم.
2- انحصار قيم الإبداع والانجاز.
3- تراجع بعض القيم الأخلاقية.
4- إفساد العلاقة الطيبة بين المعلم والطالب.
5- تعويد الطالب الاعتماد على الغير.

سادسًا: إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية

1- إيجابيات الدروس الخصوصية:

للدروس الخصوصية إيجابيات يوردها (بن سماعيل، 2019: 387) فيما يلي:

أ- تعويض النقص في المعارف والخبرات للتلاميذ متدني التحصيل.

ب- إغناء وتكامل وتركيز المعارف إلى أقصاها لدى التلاميذ المتفوقين لتفوق أكبر.

ج- إعطاء التلاميذ فرصة أخرى في الفهم واكتساب المهارات وتطوير القدرات.

د- الإقبال على الدروس الخصوصية لضمان مزيد من الشرح والحصول على مجموع أفضل.

هـ- المرونة غالبا عند اختيار المدرس والزمان والمكان.

وهناك إيجابيات أخرى لهذه الدروس يوجزها (العجمي وآخرون، 2007: 63-64) فيما يأتي:

أ- أنها تساعد في حل بعض المشكلات التي قد يتعرض لها التلميذ كالانقطاع عن المدرسة بسبب المرض.

ب- تؤدي إلى تحسين نتيجة المدارس التي تشيع فيها هذه الظاهرة، ومن ثم إعلاء رصيد مدير المدرسة والعاملين معه عند القيادات الأعلى.

ج- توثق العلاقة بين المعلم والتلميذ وتضفي على حصة الدرس نوها من الود والألفة.

2- سلبيات الدروس الخصوصية:

رغم الإيجابيات التي تتمتع بها الدروس الخصوصية -كما ذكرناه سابقا- إلا أن لديها سلبيات كما يورده (حمدان، 2003: 22):

أ- تدني الثقة بالنفس لدى الأفراد التلاميذ واعتيادهم على التطفل في الرأي والاعتماد على الغير في اتخاذ أي قرارات تخص مستقبلهم الأمر الذي يصنع منهم أجيالا ضعيفة القرار، والعطاء الفكري في عالم يتخذ المبادرة والإبداع وقوة القرار خاصية وممارسة يومية لنجاحه الحضاري.

ب- تحويل التربية بوجه عام والتدريس خاصة لوظيفة يومية مادية ووسيلة للعيش، وتحقيق بعض المكاسب الإضافية دون التركيز أولا على دراستهما الإنسانية الفطرية والاهتمام بنوعية نتائجهما على الأجيال المتعلمة ومجتمعها.

ج- تعميق الهوة بين أفراد الأسرة الواحدة وخاصة بين الأب والأم من جهة والأبناء من جهة أخرى.

كما يرى (عيساوي، 2019: 35) أن الدروس الخصوصية:

أ- تجعل الطالب اتكالي وتحجم قدراته العقلية.

ب- مشاغبة الطلاب لمعلميهم بغية صرفهم عن إكمال الشرح لإغاظة زملاؤهم الذين لا يدرسون دروس خصوصية.

ج- تراجع أهمية الدروس.

د- الوقوع فريسة للنصب والاحتيال من قبل مدرسين غير مختصين.

سابعًا: حلول مقترحة للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية

على الرغم من الإقرار بصعوبة القضاء الكلي والنهائي على ظاهرة الدروس الخصوصية، إلا أن هناك بعض الحلول المقترحة، كما يذكره (بن ديدة، 2017: 608) فيما يلي:

1- الدروس الخصوصية مكانها الرسمي داخل المؤسسة التربوية لإمكانية مراقبتها وكذا السيطرة عليها.

2- تدخل الشرطة لمداهمة الأماكن المحتملة والمشبوهة كالمستودعات في تقديم الدروس الخصوصية وتقديمهم للعدالة.

3- تشجيع البطالين الجامعيين على تقديم الدروس الخصوصية داخل المؤسسة التربوية وبالمجان وفي إطار عقود ما قبل التشغيل مع احتساب شهادات عملهم في المسابقات التوظيف.

وفي نفس السياق يقترح (بوبكري، 2013: 175-176) ما يلي:

1- وضع الوزارة لضوابط صارمة تهم الإشراف على فاعليتها وتدبير ميزانيتها، وألا يسمح بدروس خصوصية في المنازل والأماكن الخاصة.

2- إعادة التفكير في المدرسة من أجل تطوير نموذج جديد للتنمية ببلورة نموذج تربوي جديد.

3- يجب توفير شروط تجعل التلميذ يبذل جهدا إضافيا ويطور كفاءته ويتذوق التكوين.

خلاصـــــة:

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية داخل المجتمع الجزائري من أكبر المهددات للعملية التعليمية التعلمية -ورغم خطورة هذا الداء- لم تقم الوزارة بأي مجهود يذكر للحد من تلك الظاهرة، بل إنها هي التي نالت من الوزارة، حيث أصبحت تشكل تعليما موازيا يبتدئ بعد انتهاء اليوم الدراسي في التعليم النظامي. وقد ضرب هذا الداء مختلف مراحل التعليم الأساسي والثانوي، كما أنه مكلف ماديا كثيرا للأسرة الجزائرية.

الفصل الثالث

الاتجاهات

تمهيد

أولا: مفهوم الاتجاهات

ثانيا: مكونات الاتجاهات

ثالثا: خصائص الاتجاهات

رابعا: وظائف الاتجاهات

خامسا: طرق قياس الاتجاهات

خلاصة

تمهيد:

تأخذ الاتجاهات النفسية دورا كبيرا في معرفة رأي الفرد وتحديد وجهة نظره في عدة موضوعات، ونحن في هذا الفصل حاولنا الإلمام ببعض جوانب هذا الموضوع متطرقين إلى معنى الاتجاهات النفسية ثم مكوناتها، وخصائصها، ووظائفها، وفي طرق قياسها بمختلف أساليبها وأدواتها.

أولا: مفهوم الاتجاهات

1- لغة: ورد في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة أن الاتجاه، اتجه، الإقبال على شيء بالوجه، اتجه، اتجاها، قصد أقبل على الشيء.

2- اصطلاحا: يستدل "دويدار" بتعريف "فلورانس وزملاءه": بأن الاتجاه ما هو إلا موجه الهدف إذ أنه يحدد ما هو مفضل ومتوقع ومرغوب، كما يحدد ما يجب الابتعاد عنه، وبذلك توجه الاتجاهات الفرد إلى الهدف الذي يجد فيه ذاته، كما يرى "دويدار" أنه من بين التعريفات الحديثة للاتجاه التعريف الذي وضعه "هاري ابشو": وهو تعريف إجرائي فيعرف الاتجاه بأنه المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول يغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير إلى المعلومات لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا والمسائل، والثاني سلوكي ... ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بهذه القضايا، والثالث انفعالي ... ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا (دويدار، 1992: 58).

كما تعرف الاتجاهات بأنها حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تنجم عن اتصاله بأنماط ونماذج الثقافة السائدة والتراث الحضاري الموروث عن الأجيال السابقة وبهذا نستخلص أن الاتجاهات مكتسبة وليست موروثة (البهي وسعد، 1999: 250-251).

ويستدل عيسوي بتعريف "ثرستون": فيعرف الاتجاه بقوله أنه درجة الشعور الايجابي آو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية، كما يستدل أيضا بتعريف "نيوكومب": الذي يرى أن الاتجاه حالة من الاستعداد تثير الدافع، ومن ثم فإن اتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن استعداد للعمل والإدراك والتفكير والشعور أي الاستعداد للاستجابة أيا كان نوعها (العيسوي، ب.ت: 194-195).

ويعرف الاتجاه في معجم المصطلحات التربوية والنفسية: بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية.

والاتجاه يعرف أيضا بأنه موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أو اهتماما أو غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة (شحاتة وآخرون، 2003: 06).

وأورد الغرباوي تعريفا لـ "البورت": الذي يصف الاتجاه بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة (الغرباوي، 2007: 09).

ثانيا: مكونات الاتجاهات

تتضح مكونات الاتجاهات في ثلاث عناصر نذكرها فيما يلي:

1- المكون الانفعالي:

يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول موضوع معين أو قضية ما إما إقباله عليه أو نفوره منه، ويصاحب ممارسة الاتجاهات مشاعر وانفعالات متعددة من بينها السرور الغضب الفرح والكراهية الانزعاج، وتتصف هذه المشاعر بأهمية بالغة نظرا لأن يمارس شيء يصاحبه الشعور بالسرور والفرح فإن ذلك يساعده على الاستمرار إلى ممارسة السلوك دون ظهور شعور التعب أو الأرق أو الانزعاج، ويؤدي ذلك إلى إنتاجية أعظم وهذا مرتبط بالإبداع أو الابتكار فما نخترعه يتطلب جهدا هائلا ومواظبة لا تتوفر لدى من يرغب في أن يكون لوحظ في مجال الإبداع إلى إذا كان النشاط الإبداعي هو ذاته نصدر

فرح وسرور له، وعليه إذا كنا نرغب في استمرار مشاعر السرور لدينا فما علينا إلا ممارسة من نحب من النشاطات من ناحية أخرى يسعى الإنسان بطبيعته إلى تجنب أو الابتعاد عن مشاعر الألم التي يمكن أن تنجم عن مشاعر الكراهية أو الغضب أو الانزعاج (درار،2017: 18- 19).

2- المكون الإدراكي:

وهو عبارة عن مجموعة من المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد الفرد ردة فعله في هذا الموقف أو ذاك، وقد يكون الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس مثل رائحة الطعام ما.

وقد يكون الإدراك اجتماعي هو الصيغة الغالبة عندما تتكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية الأخرى مثل إدراك الفرد الآخر في موقف صداقة أو غير ذلك (السيد وعبد الرحمن، 1999: 252).

3- المكون السلوكي:

يتمثل في استجابة الفرد تجاه موضوع الاتجاه بطريقة ما قد تكون سلبية أو ايجابية فهو المكون الذي يمثل الوجهة الخارجية له، فيمثل انعكاسا ليقين الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءً على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني، فالاتجاه يرتبط بالسلوك حيث يعد مبينا للسلوك المستقبلي للفرد، فالاتجاهات تبنى بشكل قوي بالسلوك عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الاتجاه ويعبرون عن اتجاهاتهم بشكل متكرر مما يحدث ثباتا في الاتجاه، وهو مجوعة التعبيرات والاستجابات التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء

ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشيء، ولذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف (درار، 2017: 35).

ثالثا: خصائص الاتجاهات

يرى (درويش، 2005: 91) أن للاتجاه عدة خصائص تتجلى في أنه:

1- يمثل علاقة بين ذات الشخص وبين موضوعات محددة فليس هناك اتجاه يتكون من فراغ، وإنما يتكون الاتجاه نحوه كموضوعات متجسدة في أشخاص معينة، أو أشياء أو نظم.

2- أن الاتجاه النفسي لا يتكون بالنسبة للحقائق الثابتة، بل يكون دائما حول موضوعات مثيرة للجدل أو النقاش أو موضع خلاف في الرأي.

3- أنه دينامي، بمعنى أنه قابل للتغيير، وأن يكن ذلك ممكنا بجهد مقصود، ويستغرق فترة طويلة.

وللاتجاهات عدة خصائص أخرى يذكرها (بلعياشي، عامر مصفح، 2017: 30-31) فيما يلي:

1- الاتجاهات مكتسبة، وليست وراثية أي يكتسبه الفرد من خلال خبراته في الحيلة.

2- يغلب على الاتجاه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.

3- من الاتجاهات ما هو غامض وما هو واضح.

4- من الاتجاهات ما هو قوي يقاوم التعديل، وما هو سهل التعديل.

5- الاتجاه قابل للقياس بأدوات مختلفة وأساليب مختلفة.

وفي نفس السياق تضيف (درار: 2017: 21-22) ما يلي:

1- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

2- الاتجاهات لها خصائص انفعالية.

3- الاتجاهات توضح وجود العلاقة بين الفرد والمثيرات الاجتماعية من اتساق واتفاق يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.

4- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر، سالب هما التأييد المطلق والمعارضة.

رابعا: وظائف الاتجاهات

يرى (النور، 2007: 287) أن:

1- الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.

2- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وفي أقواله وأفعاله.

في حين يرى (بلعياشي، عامر مصفح، 2017: 33-34) أن:

1- الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

2- الاتجاه له وظيفة إدراكية، فالاتجاهات تنظم للعملية الانفعالية والمعرفية الإدراكية للفرد حول بعض النواحي.

وللاتجاهات مجموعة من الوظائف توجزها (قبابي، 2017: 56-58) فيما يلي:

1- الوظيفة الكيفية أو النفعية: حيث تزود الاتجاهات الفرد القدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها، وإنشاء علاقات سوية وتكيفه في مجتمعه، ويُكوّن الفرد اتجاها ايجابيا ويندفع لتكرار المواقف التي تؤدي به إلى التعزيز والإثابة حسب المدرسة السلوكية.

2- الوظيفة المعرفية التنظيمية: فترى المدرسة الجشطالتية اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك اتجاها بنحو ثابت، وتقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منظم وتتكون لدى الفرد عن طريق الاتجاهات نزعة لتحسين الإدراك والمعتقدات.

3- وظيفة التعبير عن القيم: حيث يتبنى الفرد في هذه الحالة اتجاها صريحا في التعبير عن التزامه وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه، ومثال الاتجاهات التي تحملها الاتجاهات السلبية نحو الأميين التي يحملها شخص يمثل تحصيل العلم والمعرفة إحدى قيمه الأساسية.

4- وظيفة التعبير عن الأنا: تعد عملية الإنكار عملية لا شعورية يلجا إليها الفرد لغرض التهرب

من المواقف التي تكون مؤذية له ويكون سبب اللجوء إلى مثل هذا السلوك هو محافظة الفرد على احترامه لنفسه وتخدم هذه الوظيفة أي اتجاهات تسهم في الحفاظ على تقديره ذات ايجابي، فمثلا الفرق بين اتجاهات طالبين كلاهما حريص على النجاح وكل منهما يعتقد أنه جدير به، ولكن أحدهما مر بخبرات فشل دراسي عديدة، والآخر يعتبر متفوقا دراسيا فقد يعبر هذا الطالب عن اتجاهات سلبية نحو المدرسة أو المدرسين، ولكنه في النهاية سوف يلجا إلى تكوين اتجاه نحو ما حوله من أشخاص أو قيم مما يؤدي إلى التكيف في الجماعة والبيئة التي ينتمي إليها سعيا لتحقيق التوازن النفسي لاجتماعي.

خامسا: طرق قياس الاتجاهات

توجد طرق عديدة لقياس الاتجاهات، فهناك طرق القياس الذاتي وملاحظة السلوك الفعلي والاستجابة الفسيولوجية والأساليب الاسقاطية، وسنعرض طرق التقدير الذاتي لأنها أكثر شيوعا:

1- طريقة بوجاردس: (لقياس البعد الاجتماعي)

يذكر (معمرية، 2012: 428) أن محاولة أمري بوجاردس لقياس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي عام 1825 تعدّ من أقدم المحاولات في هذا المجال، ويشير المصطلح كما استعمله بوجاردس إلى درجة التقبل أو الرفض لأشخاص من جنسيات أخرى في مجال العلاقات الاجتماعية الأخرى.

التعليمة: بناء على إحساسك ومشاعرك للوهلة الأولى صنف هذه المجموعات العنصرية بناءً على واحدة أو أكثر من التصنيفات الموضحة أدناه:

الجدول رقم 01: يمثل نموذجا لمقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس

الجنسية	المصاهرة	أصدقاء شخصيون	جيران	زملاء في العمل	المواطنة في بلدي	الزيارة في بلدي	يطردون من بلدي
الكنديون	1	2	3	4	5	6	7
الصينيون	1	2	3	4	6	6	7
الانجليز	1	2	3	4	5	6	7
الفرنسيون	1	2	3	4	5	6	7
الألمان	1	2	3	4	5	6	7
الهنود	1	2	3	4	5	6	7

وقد افترض بوجاردس في دراسته أن البنود السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي بمعنى أن الطرف الأول من الاختبار (البعد الأول الذي يتحدث عن قبول الزواج من أحد أفراد هذا الشعب) يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، كما افترض أن الطرق الأخرى (البند السابع الذي يتحدث عن استبعاد أبناء هذا الشعب من درجة التقبل أو رفض الأشخاص من جنسيات أخرى في مجال العلاقات الاجتماعية المختلفة (قبابي، 2017: 59).

2- مقياس ثيرستون وشيف عام 1929: وفيه مقياس يسأل الفرد عن مدى موافقته أو رفضه لمجموعة من الجمل يتضمنها المقياس، ويتضمن هذا المقياس عددا كبيرا من العبارات حول موضوع معين، تم عرضها أولا على مجموعة من المحكمين لتحديد أي من هذه العبارات يمثل أقصى درجات الايجابية وأيها يمثل أقصى درجات الرفض أو السلبية، كذلك تحديد الوزن النسبي لكل منها بحساب القيمة الوسطية لترتيب المحكمين، لها تدريج على متصل يتراوح بين 0 و11 درجة أي يمثل أحد طرفيه أقصى حالات التفضيل لموضوع الاتجاه، ويمثل الطرف الآخر أقصى حالات الرفض، أما موضع الوسط فيمثل النقطة المثيرة إلى موقف أو حالة الحياد كما يتضح من خلال الجدول رقم (02).

الجدول رقم 02: متدرج ثيرستون وشيف لقياس الاتجاهات

محايد									معارض

أما بقية الدرجات على هذا المتصل فتمثل المواضع المختلفة للتفضيل وعدم التفضيل، وقد تضمنت الصورة النهائية للمقياس البنود التي وافق عليها أغلب المحكمين لكل منها وزن نسبي، ويسير مجموع أوزان العبارات التي يوافق عليها الفرد إلى درجته الكلية على المقياس، وكلما زادت هذه الدرجة دل ذلك على أن الفرد أكثر ميلا لموضوع الاتجاه (درويش، 2005: 107).

3- طريقة ليكرت: أعد هذه الطريقة ليكرت عام 1932، وهي أسهل الطرق وأكثرها انتشارا لقياس

الاتجاهات، في هذه الطريقة يقدم للمفحوص عدة عبارات تتصل بالموضوع الذي نريد قياس الاتجاه نحوه، وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابة يفترض أنها تمتد متصلة لشدة الاتجاه يبدأ بتأييد تام وينتهي بمعارضة شديدة، وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة من المقياس بوضع علامة (×) تدل على تفضيله لأحد بدائل الاستجابة (الغرباوي، 2007: 290).

يتم حساب بنود المقياس بمعامل الارتباط بين درجة كل بند على حدة وبين الدرجة الكلية للمقياس باستثناء درجة هذا البند، ونوضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم 03: يمثل طريقة ليكرت لقياس الاتجاهات

الفرد	الدرجة الكلية	درجة الفرد على البند	درجة الكلية– درجة البند
1	45	5	40
2	42	5	37
3	35	4	31
4	35	4	31
5	20	1	19
6	39	4	35
7	32	3	29
8	40	4	36
9	22	1	21
10	27	2	25

وبحساب هذا المعامل نجد أن حوالي 0,97، وهذا يدل على ارتباط واضح بين البند رقم (3) والمقياس ككل، ولو كررت هذه العملية بالنسبة لبقية البنود وحصلنا على معاملات موجبة عالية دل ذلك على صحة مقياس الاتجاهات المستخدم، أما فيما يخص ثبات درجات مقياس الاتجاه لاحظ الطبيعة غير المستقرة والقابلة لتفسير هذا الاتجاه، فإن أفضل الطرق في استخدام معامل 2 لكرو نباخ لحساب معامل التناسق الداخلي أو الثبات (البهي وسعد، 1999: 270).

خلاصـــــة:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية بالغة في علم النفس بصفة عامة، فالاتجاهات النفسية من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دورا أساسيا في الضبط والتوجيه، ولا شك أنه من أهم وظائف التربية بصفة عامة أن تكون لدى الناشئة اتجاهات تساعد على التكيف والتعايش مع مشكلات العصر والمجتمع ككل.

الفصل الرابع

التعليم النظامي

تمهيد

أولا: مفهوم النظام التعليمي

ثانيا: التعليم الأساسي في الجزائر

ثالثا: مميزات التعليم الأساسي

رابعا: أهداف النظام التربوي

خامسا: مستويات النظام التعليمي

سادسا: وظائف النظام التربوي

سابعا: أهمية النظام التربوي

خلاصة

تمهيد:

حظي قطاع التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بأولوية خاصة من طرف الدولة، وتواصلت هذه الأولوية في جميع مستويات الأطر التعليمية وخاصة التعليم الأساسي الذي غير واجهة المدرسة الجزائرية، وذلك في إطار نظام تعليمي في المستوى المطلوب رغم بعض العقبات، التي أصبحت تواجه اليوم النظام الأساسي، ولذلك وجب الاهتمام بالتعليم كونه أحد العناصر الرئيسية في عملية التنمية البشرية.

أولا: مفهوم النظام التعليمي

هو جزء من النظام التربوي العام، وهذا الأخير جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه العام، وأي تغيير في أحد هذه الأنظمة بطبيعة الحال يؤثر في النظام الآخر؛ لذلك أصبح اليوم علماء التربية ينظرون للتعليم باعتباره نظام أي كل مركب من أجزاء مترابطة متناسقة، ومتداخلة، كل عنصر يؤدي إلى وظيفة معينة يحددها النظام العام للبنية، وكل عنصر يوثر في العنصر الثاني، للنظام التعليمي مدخلات ومخرجات تعمل ضمن قوانين تحددها السلطة المركزية (بلحسين، 2012: 15).

كما عرف "نايف القيسي" النظام التعليمي في "المعجم التربوي وعلم النفس" بأنه مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل معا لإجراءات معينة لتحقيق حدد هوية الهدف عام، والنظام له مدخلات ومخرجات وعمليات والية التغذية العكسية

ويعرف أيضا بأنه كل مركب من العناصر لها وظائف وبينها علاقات منظمة، ويؤدي هذا الكل نشاطا هادفا وله سمات تميزه عن غيره، وان هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به (هياق، 2011: 49).

إذن النظام التربوي هو محصلة عدة عناصر ومكونات علمية وسياسية، واجتماعية، واقتصادية، وإدارية، ومجلية، وإقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة.

كما أنه "جملة من المكونات الأساسية (هياكل، موارد بشرية ومادية) متفاعلة فيما بينها لتأدية وظائف معينة خدمة لتربية النشء" (العياشي، 1:2016).

والنظام التربوي يعبر عن فلسفات تؤسس على ضوئها المناهج التربوية، التي تؤطر عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها، لخدمة غرض محدد يكون نابع من فلسفة المجتمع والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض (سائبي وبلمختار، 2019: 10).

ثانيا: التعليم الأساسي في الجزائر

اهتمت السياسة التعليمية في الجزائر، ووضع مجموعة من المبادئ والاتجاهات التنمية النظام التربوي، وتوسيع مجالاته من خلال السعي المتواصل إلى الربط بين الأهداف الكمية، والأهداف النوعية وقد أسس الإطار الفكري، والسياسي النظري الذي حدد هوية المدرسة الجزائرية، واتجاهاتها وخصائصها ولولا هذا الاهتمام السياسي وما تولد عنه من إجراءات تربوية ما عرفت المدرسة التغيرات المتلاحقة، التي لم تكن كافية، ومع ذلك غيرت كثيرا من صفات المدرسة الموروثة، وجولتها من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية ... وتعميم نظام التعليم الأساسي هو الذي غير وجهة الممارسة التربوية، وربط المدرسة بمحيطها وبحقائق عصرها وأزل عن التعليم كثيرا من الصفات السطحية واللفظية (بلحسين، 2012: 82-83)

ثالثا: مميزات التعليم الأساسي:

يمتاز التعليم الأساسي بعدة مميزات منها ما يذكره (بلحسين، 2012: 90) فيما يلي:

1- تعليم موحد لجميع الذكور والبنات ويوحد بين الجانب النظري والتطبيقي، منتشر في كل المناطق الريفية والمدنية.

2- تعليم مرن يتكيف حسب خصائص ومميزات المجتمع المحلي.

3- تسلسل وترابط تكاملي بين مراحله التعليمية.

4- يعمل على ربط العليم، بالبيئة المحلية.

5- يعمل على تلقين التلميذ تقنيات ومهارات علمية ومهنية.

6- تأكيد ديمقراطية التعليم ومدلولها.

7- ترسيخ القيم العربية الإسلامية الجزائرية في نفسية المتعلم.

8- تأصيل العمل المهني وإعطائه قيمة حضارية.

رابعا: أهداف النظام التربوي

حسب (العياشي، 2016: 01) فإن النظام التربوي يهدف إلى ما يلي:

1- تكوين المواطن وتنمية كفاءاته وقدراته التي تؤهله لـ:

أ. بناء الوطن.

ب. توطيد الهوية.

ج. ترقية الثقافة.

د. تنمية التربية.

هـ. امتلاك التحدي.

2- بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته واثق من نفسه يقوم على:

أ. الهوية.

ب. روح الديمقراطية.

ج. روح العصرنة العلمية.

خامسا: مستويات النظام التعليمي

1- المستوى البنائي: هو كل من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتتفاعل فيما بينها، لأجل أداء وظائف معينة تمكن كن تحقيق الغايات بعيدة المدى، والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته، ويمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة:

أ. بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية.

ب. بنيات إدارية تدير شؤون النظام، وتسيره.

ج. بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق، والوسائل أو تنفذها أو تقومها.

د. بنية التكوين وهي تاريخ تكون النظام، وتطوره.

هـ. بنية تسيير الموارد المادية والإدارية.

و. البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج، والبرامج.

ز. البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي، وعناصره (النظام التربوي في الجزائر، ب.ت: 1).

2- المستوى الوظيفي: وهو يشكل مستوى الوظائف التي يشغلها النظام، والتي يمكن توزيعها على مجموعة المستويات التالية:

أ. **المستوى السياسي:** ويشمل هذا المستوى تخطيط الغايات، وتحديد الاختيارات.

ب. **المستوى الإداري:** ويستمل على اتجاهين هما (نعمون، 2015: 27):

- ✓ **الاتجاه الأول:** يضمن تسيير النظام، وتدبير الموارد والخدمات، وإصدار القرارات التنظيمية.
- ✓ **الاتجاه الثاني:** يضمن تدبير عمليات التكوين والتأطير التربوي والتدريس.

سادسا: وظائف النظام التربوي

للنظام التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم نظرا للمهام التي يعمل على تجسيدها ميدانيا؛ وتتجلى هذه الأهمية فيما يلي (سائبي وبلمختار، 2019: 12):

1- يرتبط باستمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة، لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال أو ذوبان في الأخر، ومن هنا يلعب النظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع، في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التي تتيح له عملية التفاعل والتكيف، دون فقدان معالم الشخصية المحلية.

2- النظام التربوي الضروري لتنظيم الحياة الاجتماعية، والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعية وهي محيط المدرسة، قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتنخر أسس وقواعد المجتمع.

سابعا: أهمية النظام التربوي

تتجلى أهمية النظام التربوي في تلبية متطلبات المجتمع اقتصاديا، اقن شهد منتصف القرن الماضي وبداية القرن الحالي، اهتماما متزايدا بأهمية التربية في توفير اليد العاملة المدربة، والمؤهلة للقيام بالأعمال المختلفة بدقة متناهية مضافا إليها التكنولوجية الحديثة والرقمنة، وما انجر عنها من ضرورة أن يكون الفرد على قدر مقبول من التحصيل العلمي حتى يستطيع مسايرة التطور الحاصل في نظم المعلوماتية الحديثة، إن التربية والتعليم لم يعد ينظر إليها كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي وأنهما مع النشاط الاقتصادي، وجهان لعملة لشيء واحد يراد إليهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع (هياق، 2011: 54-55).

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل بعدما تطرقنا فيه إلى تعريف النظام التعليم ككل، وفصلنا في التعليم الأساسي ككل من حيث، مميزاته، أهدافه، ومستوياته وعليه يمكن القول أن النظام التعليمي يعتبر الركيزة الأساسية لجميع المراحل التعليمية، حيث يبنى عليها النمو والتطور في مختلف الأطوار التعليمية بداية من المرحلة الابتدائية حتى مرحلة التعليم العالي، لذلك على القائمين بهذا المجال إبداء أهمية كبيرة للعناصر المتفاعلة فيه لتحقيق الأهداف المرجوة من المنظومة التربوية عامة والتلميذ خاصة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. **الغرض من الدراسة الاستطلاعية**
2. **مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية**
3. **أدوات الدراسة**
4. **عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها**
5. **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة**
2. **مكان الدراسة الأساسية**
3. **مدة الدراسة الأساسية**
4. **مجتمع الدراسة الأساسية**
5. **عينة الدراسة الأساسية**
6. **أداتي الدراسة الأساسية**
8. **الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية**

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي، والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، وذلك في جزأين الأول الدراسة الاستطلاعية، من حيث ذكر الغرض منها والأدوات المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان الدراسة، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها من حيث متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، أما الجزء الثاني فيتضمن الدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان ومدة إجرائها، و كيفية القيام بها وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملته والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث المنهج المتبع وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة المتمثلة في استبياني "الدروس الخصوصية" و"الاتجاهات نحو التعليم النظامي"، واستعمالهما لجمع بيانات من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم، خلال الفترة الممتدة من 02 فيفري 2020 إلى غاية 13 فيفري 2020؛ وهي فترة توزيع وجمع أداتي الدراسة.

3. أداتي الدراسة الاستطلاعية:

من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن اجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، تم الاعتماد على أداتين، أحدهما لقياس أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمستفيدين منها ومدى إقبالهم عليها، أما الأداة الثانية فأعدت لقياس اتجاهاتهم نحو التعليم النظامي:

1.3. استبيان الدروس الخصوصية:

تم بناء هذا الاستبيان انطلاقا من الادب النظري حول موضوع الدروس الخصوصية، وكذا الدراسات السابقة المتعلقة به.

وقد قامت الباحثة بوضع واحد وعشرون (21) فقرة تصف مدى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين المستفيدين منها، ودواعي إقبالهم عليها، أمام كل فقرة بديلين هما "نعم" أو "لا"، بحيث تم إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (1، 0) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

بعد أن تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين) (أنظر الملحق 01)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية؛ وبناءً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قامت الباحث بتعديل فقرات الأداة وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

2.3. استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي:

توجد طرق عديدة لقياس الاتجاهات، من بينها طرق التقدير الذاتي التي تعد من أكثر الأساليب شيوعا واستخداما في هذا المجال، واستخدم السؤال التقريري لقياس الاتجاهات، ومن بين طرق التقدير الذاتي، اعتمدنا في الدراسة الحالية على طريقة ليكرت للتقديرات التجميعية، بحيث يرى (معمرية، 2007: 281) أنه في عام 1932 قدم رنسيس ليكرت طريقة عرفت باسمه لقياس الاتجاهات، وفي هذه الطريقة

يتم صياغة عدد كبير من البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، ويعبر الفرد عن اتجاهه بالإجابة عن كل بند من خلال خمس بدائل على كم متصل يمتد من الموافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة مرورا بالحياد وهي: أوافق بشدة – أوافق – محايد– أعارض– أعارض بشدة.

وفي دراستنا الحالية اعتمدنا البدائل التالية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وذلك لقياس اتجاهات التلاميذ نحو التعليم النظامي، بتسليط الضوء على اتجاهاتهم نحو البيئة المدرسية، ونحو طرق واستراتيجيات التدريس، ونحوى محتوى المقررات الدراسية.

أ- تحديد أبعاد الأداة:

انطلاقا مما سبق قامت الباحثة بتقسيم استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي إلى الأبعاد التالية:

- ✓ **البيئة الصفية:** هي البيئة التي تجسد الواقع التعليمي في المتوسطة بكل مكوناته من إدارة مدرسية ومرافق وقوانين انضباطية وهيئة تدريس.
- ✓ **طرق واستراتيجيات التدريس:** هي كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة التعليمية للمتعلمين من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المسطرة، ويشمل ذلك كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته، إضافة إلى الجو العام الذي يعيشه المتعلمون والترتيبات التي تساهم بعملية تقريب المتعلم للأفكار والمفاهيم المبتغاة.
- ✓ **محتوى المقررات الدراسية:** جملة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تتضمنها المواد الدراسية في شكل مواضيع تستهدف إكساب المتعلمين المعارف والمعلومات والحقائق العلمية لمساعدتهم على تحقيق النمو.

ب- وضع فقرات الأداة:

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونه، وهي موزعة كالآتي:

الجدول رقم 04: يمثل توزيع فقرات استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي على عدد أبعاده.

الأبعاد	الفقرات
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	34-31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1
الاتجاهات نحو طرق واستراتيجيات التدريس	35-32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2
الاتجاهات نحو المقررات الدراسية	36-33-30-27-24-21-18-15-12-9 -6-3

ج- مفتاح التصحيح:

قامت الباحث بوضع خمس بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، وتمثلت هذه البدائل في (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بحيث تم إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

د- مرحلة تحكيم المقياس:

بعد أن تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين) (أنظر الملحق 01)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية؛ وبناءً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قامت الباحثة بتعديل فقرات الأداة وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.4. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 تلميذا (ذكورا وإناثا) المستفيدين من الدروس الخصوصية خلال الموسم الدراسي (2019-2020)؛ بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم.

2.4. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

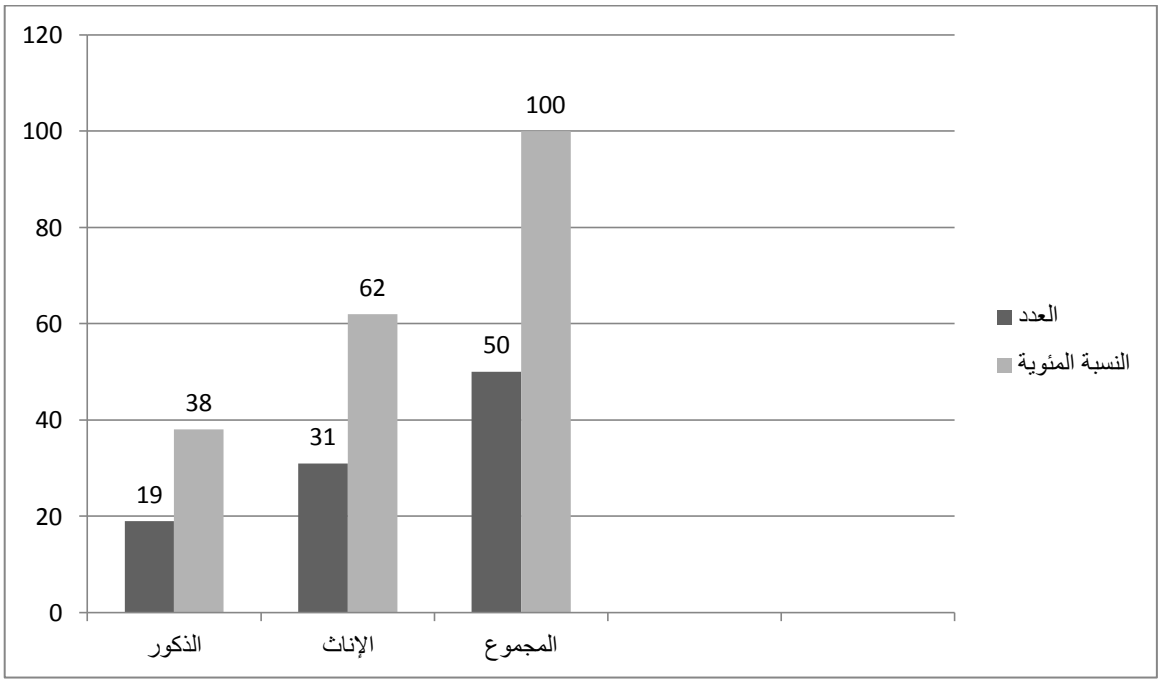
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. **حسب الجنس:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب الجنس:

الجدول رقم (05) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية ٪
الذكور	19	38
الإناث	31	62
المجموع	50	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الإناث (31 أنثى بنسبة 62%) يفوق عدد الذكور (19 ذكر بنسبة 38%) بفارق قدره 12 فرد أي ما نسبته 24%، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (01): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

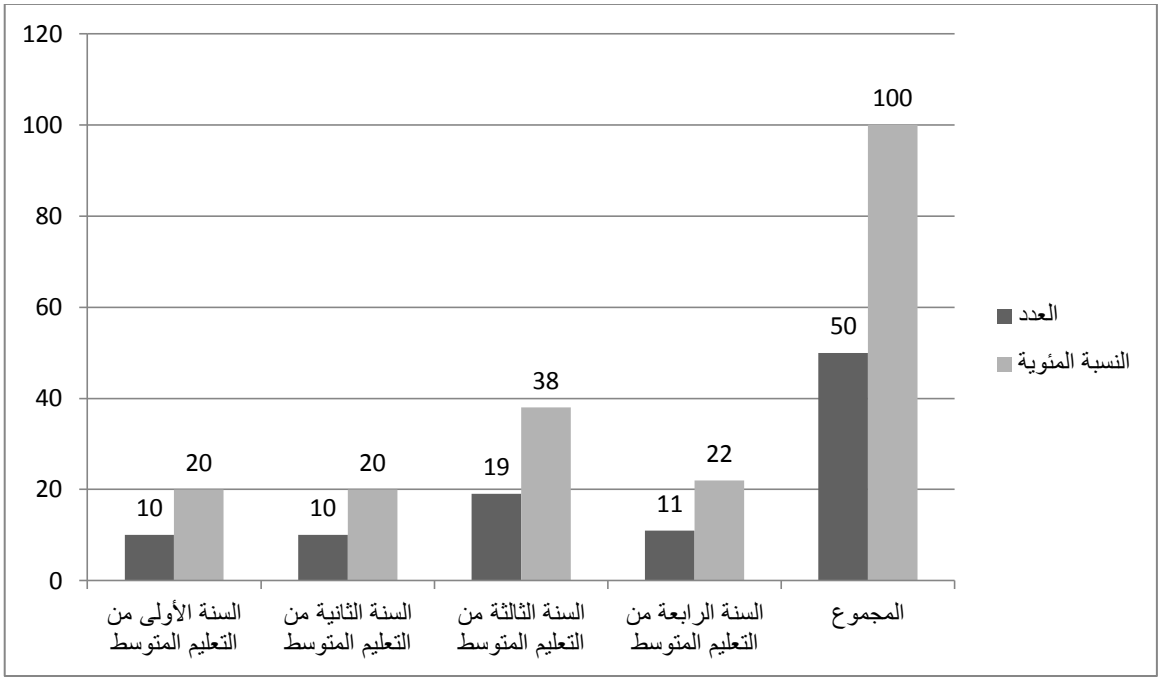
ب. حسب المستوى الدراسي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	السنة الأولى من التعليم المتوسط	السنة الثانية من التعليم المتوسط	السنة الثالثة من التعليم المتوسط	السنة الرابعة من التعليم المتوسط	المجموع
العدد	10	10	19	11	50
النسبة المئوية ٪	20	20	38	22	100

يتضح من الجدول رقم (06) والبيان التالي أن عدد المتعلمين الذين أجابوا على أداتي الدراسة في مستوى السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط متساو (10 متعلمين بنسبة 20% لكل مستوى)، بينما نجد أن عدد المتعلمين في السنة الثالثة من التعليم المتوسط يمثل أعلى عدد (19 متعلما بنسبة 38%) من مجموع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، كما نجد أن ما نسبته 22% يمثل عدد المتعلمين الذين يدرسون في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (02): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي.

5. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

1.5. الخصائص السيكومترية لاستبيان الدروس الخصوصية:

أ. **الصدق:** تم حساب معامل الصدق بطريقتين وفق ما يلي:

❖ **صدق المحكمين:**

بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (07): يوضح الفقرات المعدّلة في استبيان الدروس الخصوصية

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
6	تلقيك للدروس الخصوصية ساعدك على فهم بعض الوضعيات التعليمية المعقدة	تلقيك للدروس الخصوصية ساعدك على فهم بعض الدروس الصعبة
15	أصبحت تهتم بالمشاركة في قسمك بعد استفادتك من الدروس الخصوصية	استفادتي من الدروس الخصوصية جعلتني أشارك في القسم

❖ **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات استبيان الدروس الخصوصية، يتم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراته عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان الدروس الخصوصية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,219	8	,525**	15	,438
2	,225	9	,317*	16	,440**
3	,342*	10	,061	17	,485**
4	,080	11	,428**	18	,569**
5	,411**	12	,0177	19	,006
6	,080	13	,228	20	,355*
7	-,044	14	,325*	21	-,142

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01) * دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن الفقرات (5، 8، 11، 16، 17، 18) دالة عند مستوى دلالة 0.01، بينما الفقرات (3، 9، 14، 20) دالة عند مستوى دلالة 0.05، في حين أن الفقرات (1، 2، 4، 6، 7، 10، 12، 13، 15، 19، 21) غير دالة سواءً عند مستوى دلالة 0.01 أو مستوى دلالة 0.05، وهي الفقرات التي سيتم حذفها عند تطبيق الاستبيان لاحقا.

ب. الثبات:

استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود استبيان الدروس الخصوصية (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (09) : يبين معامل الثبات ألفا لكرونباخ لاستبيان الدروس الخصوصية

عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
10	0.637

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات لفقرات أبعاد استبيان الدروس الخصوصية والتي تم التأكد من معاملات صدقها سابقا، بلغت (0.637)، وهي قيمة تتمتع بدرجة من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

2.5. الخصائص السيكومترية لاستبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي:

أ. **الصدق:** تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق وفق ما يلي:

- **صدق المحكمين:**

بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (10): يوضح الفقرات المعدّلة في استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي

البعد	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	03	أشعر بالتعاسة عند ذهابي إلى المتوسطة	أشعر بالتذمر عند ذهابي إلى المتوسطة

❖ **صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراته عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم –أيضا– حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما يوضحه الجدولين رقم (11)، (12) على التوالي:

الجدول رقم (11): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي

الاتجاهات نحو التعليم النظامي					
البيئة الصفية		طرق واستراتيجيات التدريس		المقررات الدراسية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,557**	2	,748**	3	,449**
4	,514**	5	,549**	6	,496**
7	,803**	8	,606**	9	,477**
10	,718**	11	,783**	12	,149
13	,536**	14	,528**	15	,673**
16	,660**	17	,366**	18	,696**
19	,664**	20	,392**	21	,449**
22	,696**	23	,596**	24	,811**
25	,601**	26	,646**	27	,723**
28	,670**	29	,715**	30	,773**
31	,385*	32	,666**	33	,283*
34	,702**	35	,624**	36	,623**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01) أو عند مستوى دلالة (α= 0.01) باستثناء الفقرة

الرابعة من بعد الاتجاهات نحو المقررات الدراسية التي كانت غير دالة بمعامل ارتباط (0.149)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد الاتجاهات نحو البيئة الصفية (0.803) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.385) عند مستوى دلالة (α= 0.05)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد الاتجاهات نحو طرق واستراتيجيات التدريس فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.783) وأدنى قيمة (0.366) وكلاهما عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ أما في بعد الاتجاهات نحو المقررات الدراسية فقد بلغت أعلى قيمة (0.811) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (0.283) عند مستوى دلالة (α= 0.05)، أما الفقرة الرابعة من نفس البعد فكانت غير دالة كما ذكرنا سابقا، وبناءً على كل ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الثلاثة للاتجاهات نحو التعليم النظامي.

الجدول رقم (12) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
الاتجاهات نحو البيئة الصفية	,897**
الاتجاهات نحو طرق واستراتيجيات التدريس	,908**
الاتجاهات نحو المقررات الدراسية	,848**

** **دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءً على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الثلاثة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

❖ **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 14 تلميذا وتلميذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=50)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين (الصدق التمييزي).

العينة / المتغير	العينة العليا ن=14		العينة الدّنيا ن=14		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاتجاهات نحو التعليم النظامي	128.64	19.87	67.00	08.43	10.68*

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الاتجاهات نحو التعليم النظامي؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

❖ **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:** استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (14) : يبين توزيع معامل الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
الاتجاهات نحو البيئة الصفية	12	0.754
الاتجاهات نحو طرق واستراتيجيات التدريس	12	0.750
الاتجاهات نحو المقررات الدراسية	11	0.745
الدرجة الكلية	35	0.859

يتضح من الجدول رقم (14) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد استبيان اتجاهات نحو التعليم النظامي بلغت (0.754 – 0.750 – 0.745) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.859)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث والذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الأوضاع، ويهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظاهرة وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا (إبراهيم، 2010: 35).

2. مكان الدراسة الأساسية:

حدّد مكان الدراسة الأساسية بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم، وهي نفس المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية، بعد اعتماد نتائج هذه الأخيرة في مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات بسبب ظروف الحجر المنزلي الذي فرضته جائحة كوفيد 19.

3. مدة الدراسة الأساسية:

بدأت الدراسة الأساسية من تاريخ 09 جوان 2020، وهو تاريخ صدور التعليمة الخاصة بإجراءات المناقشة بالنسبة للمذكرات غير المكتملة بسبب ظروف الحجر الصحي الناجمة عن جائحة كوفيد "19" عن شعبة علم النفس بجامعة مستغانم، وانتهت بتاريخ 30 جويلية 2020، وخلال هذه المدة يتم تفريغ النتائج الخاصة بالفرضيات ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

4. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

نتيجة لما فرضته جائحة كوفيد 19 (COVID 19) والإجراءات الوقائية المتعلقة بالحجر الصحي؛ تقوم الباحثة بالاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية (باستبعاد درجات البنود غير الدالة) لعرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

5. مجتمع الدراسة الأساسية:

يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من التلاميذ المستفيدين من الدروس الخصوصية خلال الموسم الدراسي (2019-2020)؛ بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم.

6. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 50 تلميذا (ذكورا وإناثا) المستفيدين من الدروس الخصوصية خلال الموسم الدراسي (2019-2020)؛ بمتوسطة "الشهيد بن زازة مصطفى" بعين النويصي التابعة لولاية مستغانم، وهي نفس عينة الدراسة الاستطلاعية بسبب ظروف الإجراء السابقة الذكر والمتعلقة بالحجر الصحي.

7. أدوات الدراسة الأساسية:

يستعمل في الدراسة الأساسية استبيانين وهما كالآتي:

أ. **استبيان أهمية الدروس الخصوصية:** يتكون من 10 فقرات أمام كل فقرة خيارين (نعم) أو (لا).

ب. **استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي:** يتكون من 35 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: البيئة الصفية (12 فقرة)، طرق واستراتيجيات التدريس (12 فقرة)، المقررات الدراسية (11 فقرة).

8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:** استخدمتهما الباحثة من أجل تحديد مستوى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين.

ب. **اختبار "ت":** استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة للتعرف على طبيعة اتجاهات المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوصية نحو التعليم النظامي.

ج. **معامل الارتباط بيرسون:** استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ثالثا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

خاتمة

الاقتراحات

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد:

نعرض من خلال هذا الفصل النتائج الخاصة بالفرضيات، وذلك للتعرف على مستوى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين، وطبيعة اتجاهاتهم نحو التعليم النظامي ثم العلاقة بين تلك الأهمية وهذه الاتجاهات، وبعد عرض النتائج نقوم بمناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.

أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباط سلبية بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المتعلمين (ن=50) على استبيان الدروس الخصوصية ودرجاتهم على استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): يبين معامل الارتباط بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي.

	معامل الارتباط بين أهمية الدروس الخصوصية والاتجاهات نحو التعليم النظامي	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
أهمية الدروس الخصوصية	−0.067	0.645

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (15) أن هناك ارتباط سالب (−0.067) بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي، كما يلاحظ أن قيمة الاحتمال

Sig.(bilatérale) تساوي 0.645 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5% وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي ونرفض الفرض البديل القائل بأن علاقة الارتباط بين أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم النظامي تختلف عن الصفر أي أن علاقة الارتباط معنوية.

وتفسر هذه النتيجة حسب ما يتداوله المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوية من ثناء على أساتذتهم في الدروس الخصوصية أكثر منهم في التعليم النظامي، وهذا بداعي أن معلم التعليم النظامي لا يستطيع التحكم في نظام القسم وليس متمكنا من المادة العلمية؛ كما لا يبالي بإجابات أغلب المتعلمين أو تساؤلاتهم ويكتفي بالرد على التلاميذ النجباء وإتمام حصته الدراسية وفقط، على عكس معلم الدروس الخصوصية الذي يعمل جاهدا على تبسيط المعلومة وإيصالها للمتعلم بكل الطرائق والوسائل والتسهيلات؛ وكذا اعتماده مختلف المراجع، وهو ما يجعل المتعلمين يحبذون اللجوء إلى الدروس الخصوصية على الرغم من أن معلم التعليم النظامي يتبع ما جاء في المقرر الدراسي السنوي والمنهاج المدرسي ويعمل على تبسيط المادة العلمية التي يحتويها الكتاب المدرسي، ونجد هذا في دراسة درار (2017) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، والتي توصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي لهم اتجاهات ايجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني.

إذن بالرغم من أن المعلمين لهم توجهات إيجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي إلا أن المتعلم يبقى منحازا نحو الدروس الخصوصية، رغم مجانية التعليم النظامي.

ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "للدروس الخصوصية مستوى مرتفع من الأهمية لدى المتعلمين"

بما أن عدد الفقرات في الاستبيان المتعلق بالدروس الخصوصية هو 10؛ حيث تأخذ الإجابة بـ "نعم" القيمة 01 والإجابة بـ "لا" تأخذ القيمة 00؛ فنقوم بحساب قيمة كل مستوى كما يلي:

$10 \div 3 = 3,33$.

ومنه نحصل على المستويات التالية:

(0 – 3,33) مستوى منخفض، (3,34 – 6.67) مستوى متوسط، (6.68 – 10) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة للمتعلمين.

الجدول رقم (16): يبيّن المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى أهمية الدروس الخصوصية

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الدروس الخصوصية	50	8,82	1,85	مرتفع

من خلال نتائج الجدول رقم (16)، نجد أن قيمة المتوسط الحسابي تقدر بـ (8.82) وهي تنحصر ضمن المستوى المرتفع (6.68– 10)، وبالتالي يمكننا القول بأن للدروس الخصوصية مستوى مرتفع من الأهمية بالنسبة للمتعلمين المقبلين عليها.

هذه النتائج تؤكد مدى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية حيث يقول بوبكري (2003) "أنه تقدم تبريرات كثيرة لانتشار هذه الظاهرة، حيث يقال أن ذلك راجع إلى ضعف رواتب المدرسين، وإلى اكتظاظ

الفصول بالتلاميذ، وغياب تدريسات فعالة لمختلف المواد الدراسية، وكثافة المناهج وخطتها أو طول المقررات الدراسية وميكانيكية أساليب الامتحان.....الخ".

وهذا ما يجعل المتعلمين يعطون للدرس الخصوصية مكانة في حياتهم التعليمية ويهتمون بها أكثر، لأن من خلالها يمكن للمتعلم أن يكتسب رصيدا معرفيا لا بأس به أفضل مما يكتسبه في المدارس العادية المواكبة للتعليم النظامي والبرامج المكثفة.

ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "يحمل المتعلمين اتجاهات سلبية نحو التعليم النظامي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة ؛ وذلك لتحديد طبيعة اتجاهات المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوصية نحو التعليم النظامي، وهذا ما يظهره الجدول الآتي:

الجدول رقم (17) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو التعليم النظامي:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 105		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
95.42	26.33	2.57	49	0.013

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.013، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي والذي بلغ (95.42) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر

بـ (105)، وعليه يمكن القول بأن المتعلمين المستفيدين من الدروس الخصوصية يملكون اتجاهات سلبية نحو التعليم النظامي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بلحسين (2012) والتي هدفت إلى تحليل النظام التربوي ومؤسساته، وتحليل العمليات الاجتماعية التي تتم داخل النسق التربوي تحليلا علميا والتدقيق في مختلف العناصر الموضوع مع وصف الممارسات الميدانية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية، والتي توصلت إلى أن هناك تفاوت بين إجابات أفراد العينة حيث نجد المفتشين الذين يمثلون السلطة التنفيذية حسب رأيهم أنهم في وضعية تنفيذ الأوامر فقط، والتي تأتيهم من السلطة التشريعية وليس لديهم الحق في التعديل أو الحذف، أما المعلمون يشتكون من تأزم الوضع داخل المدرسة، لصعوبة المناهج الدراسية وانعدام الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم والاستيعاب بالإضافة إلى عدم رضاهم على عملية التكوين.

كما أن الأستاذ بذاته يعاني كثافة البرامج التعليمية وضيق الوقت ناهيك عن الفائض في عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية؛ هذا التجمع الهائل للمتعلمين داخل الصف الدراسي يؤدي بالمعلم إلى عدم الاهتمام أولا بجانب الفروق الفردية والاهتمام بإكمال البرنامج الدراسي نظرا للضغوطات من طرف السلطات العليا التي همها الوحيد هو البرنامج وليس المتعلم.

وهذا ما يدفع ببعض المتعلمين –إن لم نقل أغلبهم– إلى البحث عن مزاولة الدروس الخصوصية والنفور عن التعليم النظامي الذي تسيره القوانين، مما أدى إلى امتلاكهم اتجاهات سلبية نحو التعليم النظامي.

خاتمة:

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية داخل المجتمع الجزائري من أكبر المهددات للعملية التعليمية التعلمية –ورغم خطورة هذا الداء– لم تقم الوزارة بأي مجهود يذكر للحد من تلك الظاهرة، بل إنها هي التي نالت من الوزارة، حيث أصبحت تشكل تعليما موازيا يبتدئ بعد انتهاء اليوم الدراسي في التعليم النظامي. وقد ضرب هذا الداء مختلف مراحل التعليم الأساسي والثانوي، كما أنه مكلف ماديا كثيرا للأسرة الجزائرية.

ويعكس انتشار الدروس الخصوصية بشكل مذهل ومحير خلال السنوات خلال العشر السنوات الماضية، مدى فشل المنظومة التربوية والإصلاحات الجارية التي صارت في قفص الاتهام ... فعندما نعود قليلا إلى الوراء نجد أن جيل المدرسة القديمة لم يكن يساعد نفسه بالدروس الخصوصية، ومع ذلك فإنه خلق الاستثناء بالمستوى العلمي، غير أن جيل الإصلاحات انتشرت معه ظاهرة الدروس الخصوصية بشكل رهيب، مما أثر على مدى نجاعة التعليم النظامي في تصور المتعلمين وأسرهم.

هذا ما يفرض على القائمين على شؤون التربية والتعليم إلى ضرورة التعجيل في تقنين هذه الظاهرة لإضفاء الشرعية عليها بغية السيطرة عليها مع مراقبتها

الاقتراحات:

انبثقت على ضوء نتائج الدراسة الاقتراحات التالية:

– ضرورة توفير البيئة الدراسية الملائمة التي تسهل على التلميذ التركيز وسهولة الاستيعاب، التي تغنيه عن الدروس الخصوصية خارج المؤسسة التربوية.

– ضرورة الاهتمام بالدروس الخصوصية، على أن تكون مقدمة من طرف المدرس دون مقابل مادي في المؤسسة التربوية في إطار الحجم الساعي الأسبوعي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم، كامل محمد سهام (ب.ت)، مفهوم الاتجاه، القاهرة (مصر): مركز دراسات وبحوث المعوقية.
- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2010)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، عمان، مؤسسة الوراق للنشر.
- بلحسين، رحوي عباسية (2012)، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، مذكرة دكتوراه، جامعة وهران.
- بلعياشي، وعامر مصفح (2017)، دور المرشد النفسي في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي احتياجات الخاصة ببعض المدارس العادية، مذكرة تخرج ماستر، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.
- بن ديدة، بغداد ومخلوف، بشير (2017)، الدروس الخصوصية واستيعابها داخل المؤسسة التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31.
- بن زاف، جميلة وشرقي، رحيمة (2014)، الدروس الخصوصية وتأثيرها على التحصيل الدراسي إلى تلاميذ مرحلة البكالوريا، مذكرة ت ليسانس، جامعة ورقلة.
- بن سماعيل، فاطمة (2019)، الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، مجلة أفاق علمية، العدد 2019/2.
- البهي، فؤاد السيد وعبد الرحمن، سعد (1999)، علم النفس الاجتماعي، مصر: دار الفكر العربي.
- بو بكري، محمد (2003)، قضايا تربوية ، المغرب: دار الثقافة.

- حسان، محمد حسن (2007)، التربية وقضايا المجتمع المعاصرة في التربية والمجتمع، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- حسن، صديق (2012)، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3+4.
- حسن، عماشة سناء (2010)، الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل لقياسها، مصر.
- حمدان، محمد زيدان (2003)، الصحة النفسية في المؤسسات التربوية، بيروت (لبنان): منشورات الحلبي الحقوقية.
- درار، منيرة (2017)، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نجو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني: اللغة العربية – التربية الإسلامية– التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا، مذكرة ماستر في تعليمية العلوم، جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم.
- درويش، زين العابدين (2005)، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، مصر: دار الفكر العربي.
- زقوم، سمية والعقوني، ذهيبة (2015)، الدروس الخصوصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريا، مذكرة ليسانس، جامعة سعيدة.
- سائبي، بدرة وبلمختار، اسمهان، (2019)، النظام التربوي والإصلاح في الجزائر، مذكرة ليسانس، جامعة عبد الحميد ابن باديس.
- شحاتة، حسن وآخرون (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة.

- طلحة، سمية وبوخرص، فتيحة (2016)، اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم الجامعي، مذكرة ليسانس، جامعة سعيدة.
- عبد الرحمن، سعد (2009)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.
- عبد المجيد طه، راضي (2014)، الإدارة المدرسية في عصر العولمة، مصر: دار الفكر العربي.
- العياشي، صالح (2016) هيكلة النظام التربوي، الجزائر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التكوين.
- عيساوي، ويزة (2019)، الدروس الخصوصية في مرحلة الثانوي الواقع الأسباب، مذكرة ماستر جامعة أم بواقي.
- العيسوي، محمد عبد الرحمن (ب.ت)، علم النفس الاجتماعي، بيروت (لبنان): دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- الغرباوي، محمد عبد العزيز (2007)، الاتجاهات النفسية، الرياض (السعودية): دار اجنادين للنشر والتوزيع.
- قبابي، تواتي (2015)، اتجاهات نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، مذكرة ماجستير، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.
- كرغلي، سهام (2017)، الدروس الخصوصية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة في الجزائر السنة الرابعة نموذجا، مذكرة ماستر، جامعة بومرداس.
- معمرية، بشير (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- مناعي، سناء وبزازي، إنصاف (2016)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو مريض السيدا، مذكرة ماستر، جامعة قالمة.
- نحول، فايزة (2013)، الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مذكرة ماستر جامعة عبد الحميد ابن باديس.
- نعمون، عبد السلام (2015)، موضوع نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مذكرة دكتوراه، جامعة سطيف.
- النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان (الأردن): الجنادرية للنشر والتوزيع.
- هياق، ابراهيم (2011)، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة.
- وزارة التربية الوطنية (ب.ت) النظام التربوي في الجزائر، المعد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة اسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
01	قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم
1	عليليش فلة	أستاذ محاضر (ب)	جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم
2	عباسة أمينة	أستاذة محاضرة (ب)	جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم
3	بورزق يوسف	أستاذ محاضر (ب)	جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم
4	بوثليجة رمضان	أستاذ مساعد (أ)	جامعة عبد الحميد ابن باديس
5	محمودي محمد	مفتش التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية	مقاطعة عشعاشة رقم (04) – مستغانم
6	بلقاسمي بوعبد الله	مفتش التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية	مقاطعة عشعاشة رقم (01) – مستغانم

الملحق رقم (02): استبيان أهمية الدروس الخصوصية

أعزائي التلاميذ:

تحية طيبة وبعد ...

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من الفقرات التي تصف مدى أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة إليكم ودواعي إقبالكم عليها، أرجو منكم قراءة كل فقرة منها بدقة، ثم وضع إشارة (×) في المكان الذي تعتقدون بأنه ينطبق عليكم (نعم أو لا).

كما أرجو منكم الإجابة على جميع الفقرات وأن لا تتركوا أي فقرة بدون إجابة، علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولن تستخدم هذه البيانات إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ضع إشارة (×) في المكان المناسب:

الجنس: ☐ذكر ☐أنثى

المستوى الدراسي: ☐ السنة الأولى متوسط ☐السنة الثانية متوسط ☐السنة الثالثة متوسط

☐السنة الرابعة متوسط

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	صعوبة فهمك واستيعابك لبعض المواد الدراسية دفعك للإقبال على الدروس الخصوصية	...	...
02	للدروس الخصوصية أهمية كبيرة بالنسبة إليك	...	...
03	تزيد الدروس الخصوصية من ثقتك بنفسك	...	...
04	جعلتك الدروس الخصوصية تتنافس بجدّية مع زملائك في القسم	...	...
05	تزيد الدروس الخصوصية من دافعيتك للتعلم	...	...
06	تلقيك للدروس الخصوصية ساعدك في فهم وحل الواجبات المنزلية بسهولة ويسر	...	...
07	الوقت الذي تقضيه في الدروس الخصوصية له أهمية بالغة في حياتك الدراسية	...	...
08	أصبحت لا تستطيع التخلي عن الدروس الخصوصية	...	...
09	تساعدك الدروس الخصوصية على التعلم الذاتي وحل الوضعيات التعلمية باستقلالية	...	...
10	تساعدك الدروس الخصوصية على التحصيل والتعلم السريع	...	...

الملحق رقم (03): استبيان الاتجاهات نحو التعليم النظامي

أعزائي التلاميذ: تحية طيبة وبعد ...

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من الفقرات التي تقيس اتجاهاتكم نحو التعليم النظامي.

حاولوا أن تختاروا لكل فقرة إجابة واحدة ما ترونه مناسبا من بدائل الأجوبة الخمسة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة؛ فالإجابة الصحيحة هي التي تناسبكم وتتناسب مع رأيكم، وتعتقدون أنها صحيحة من وجهة نظركم؛ فقط ضعوا علامة (×) أمام الإجابة التي تمثل رأيكم بالفعل أو ما ترونه مناسبا.

ونحيطكم علما أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ضع إشارة (×) في المكان المناسب:

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أتضايق أثناء وجودي بالمتوسطة	...	...	...	...	...
02	أشعر أن طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مملة	...	...	...	...	...
03	أرى بأن كثرة الدروس تُتعبني أثناء المراجعة للامتحانات	...	...	...	...	...
04	أنزعج من مدير المتوسطة والعاملين معه	...	...	...	...	...
05	لا تساعدني طرق التدريس المستخدمة على الفهم التام للدروس	...	...	...	...	...
06	أرى أن بعض المواضيع الدراسية معقدة تحتاج إلى حصص إضافية	...	...	...	...	...
07	أشعر بالتَّذمر عند ذهابي إلى المتوسطة	...	...	...	...	...
08	أجد متعة في إعاقة سير الحصص في القسم	...	...	...	...	...
09	أشعر بالملل عند قراءتي للكتب المدرسية	...	...	...	...	...
10	أحاول التغيب عن المتوسطة كلما أتيحت لي الفرصة لذلك	...	...	...	...	...
11	أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية	...	...	...	...	...
12	أفضل الاعتماد على كتب ومصادر خارجية تسهل عملية الفهم	...	...	...	...	...
13	أنزعج من الذهاب إلى المكتبة في حصة الفراغ	...	...	...	...	...
14	أشعر أن النشاطات المدرسية مضيعة للوقت	...	...	...	...	...
15	أشعر أنه من الصعب فهم بعض الموضوعات الدراسية	...	...	...	...	...
16	أشعر أن بعض الأساتذة يسببون لي كراهية المتوسطة	...	...	...	...	...
17	أفضل الخروج من الحصص الدراسية لممارسة الألعاب الرياضية	...	...	...	...	...
18	أرى أن التزام الأساتذة بمحتوى الكتاب المدرسي لا يساعد على الفهم الجيد	...	...	...	...	...
19	أشعر بالارتياح عندما يغيب بعض الأساتذة	...	...	...	...	...

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
20	أتجنب المشاركة فيما يدور في الحصة من نقاش وحوار	...	...	...	...	...
21	أشعر أن كثرة المواضيع الدراسية يقلص من عدد التمارين التطبيقية	...	...	...	...	...
22	أشعر بالملل إذا بقيت في المتوسطة حتى نهاية الدوام	...	...	...	...	...
23	تعجبني إثارة المشكلات أثناء الحصص الدراسية	...	...	...	...	...
24	أرى أن بعض الدروس يشوبها الغموض والتعقيد	...	...	...	...	...
25	أجد صعوبة في الالتزام بالنظام المدرسي	...	...	...	...	...
26	أشعر بأن مناقشة أفكار الأستاذ مضيعة للوقت	...	...	...	...	...
27	أرى بأن بعض المواضيع التي أدرسها غير مشوقة	...	...	...	...	...
28	أشعر أن القوانين المدرسية تعيق حريتي	...	...	...	...	...
29	أرى أن ما يقدمه الأستاذ أثناء الحصص غير كاف للفهم والاستيعاب	...	...	...	...	...
30	أشعر أن كثرة المواضيع الدراسية لا تُتيح الفرصة للمناقشة والحوار	...	...	...	...	...
31	أتحمس عند اقتراب موعد العطل الفصلية	...	...	...	...	...
32	أرى بأن الأساتذة يشرحون الدروس بأساليب غامضة لا تساعد على الفهم	...	...	...	...	...
33	أرى أن الدروس غير مترابطة مع بعضها البعض	...	...	...	...	...
34	أشعر بالملل عند دخول المتوسطة	...	...	...	...	...
35	أرى بأن الأساتذة يطرحون بعض أسئلة لإحراج الطلبة	...	...	...	...	...
36	أجد صعوبة في فهم بعض المواضيع التي أدرسها	...	...	...	...	...