

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي



قسم: العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

دروس الدعم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ سنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

لجنة المناقشة

أ. البشير جاري	أستاذ مساعد قسم ب	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
د. سامية عدائكة	أستاذ مساعد قسم أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا ورئيسا
أ. السعيد نصرات	أستاذ مساعد قسم ب	جامعة الشهيد حمه لخضر	عضوا مناقشا

إشراف الأستاذ:

البشير جاري

إعداد الطالبة:

سعاد بن خليفة

السنة الجامعية: 2018/2019

شكر وعرفان

قال تعالى: { الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ } الأعراف 43

الحمد لله الذي ينتهي إليه حمد الحامدين وله يزداد شكر الشاكرين، والحمد لله الذي خلق الإنسان علمه البيان، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان للأستاذ المشرف [جاري البشير] الذي كان له الفضل في انجاز هذه المذكرة، وأعطاني من وقته وجهده الكثير مما ساعدني في تجاوز الصعوبات التي واجهتني.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى الأساتذة الأفاضل على كل ما قدموه لي من يد المساعدة طيلة مشواري الدراسي. ولا أنسى الطاقم الإداري لمختلف ثانويات دائرتي الرياح والرقيبة على مساعدتي في الحصول على نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

والى كل من ساعدني في انجاز هذه المذكرة من قريب أو بعيد.

الإهداء

أشكر من صميم قلبي كل الذين يشجعون اليد التي تحمل القلم، ويحبون الكلمة، ويعيشون تحت ظلال العلم.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من قال فيهما الرحمان: {وبالوالدين إحسانا}

والدي الكريمين، فكم تعبنا وسهرنا وبذلاً أقصى مجهودهما وسعيًا من أجلي، ولست أجد ما يوفيهما حقهما إلا أن أقدم لهما ثمرة جهودهما الدائمة وأهديهما هذا الجهد عربون شكر وحب ووفاء وعرفان. وأسأل الله القدير أن يعطيتهما الصحة والعافية وطوال العمر إن شاء الله. وإلى جدي خليفة وجدتي مسعودة حفظهما الله وأطال في عمرهما.

وإلى كل إخوتي وأخواتي كل واحد باسمه.

وإلى كل أخواي وخالاتي وعمتي وأعمامي وإلى كل أولادهم.

وإلى كل العصافير التي تضيء بيتنا من أبناء إخواني وأخواتي.

وإلى كل صديقاتي خارج إطار الدراسة، وفي إطار الدراسة كل واحدة باسمها.

وإلى جميع من يدرس في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وبالأخص دفعه علم النفس المدرسي " 2019 " .

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد الفروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. لدراسة الموضوع تم اعتماد المنهج الوصفي بأسلوبه المقارن لملائمته لطبيعة الدراسة، على عينة بلغت (70) تلميذا من الجنسين من مستوى الثالثة ثانوي من شعبة العلوم الطبيعية، وتم اختيارهم بطريقة قصدية ل (35) تلميذا من تلاميذ غير المستفيدين من دروس الدعم، وتم اختيار البقية وعددهم (35) تلميذا من التلاميذ المستفيدين من دروس الدعم بطريقة قصدية ببعض ثانويات دائرتي الراح والرقبية لولاية الوادي. ومن أجل اختبار الفرضيات تم استخدام الاختبارات التحصيلية والمتمثلة في نتائج التحصيل الدراسي في المواد العلمية (رياضيات - فيزياء - علوم الطبيعية)، للفصل الأول والثاني لتلاميذ الثالثة ثانوي، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات بتطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ غير المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

Abstract:

The current study aims to find differences between the pupils of the beneficiaries and non-beneficiaries of the support lessons to a sample of students in the third year of secondary.

In order to study this subject, the descriptive approach was adopted in its comparative way to suit the nature of the study ; so a sample of (70) pupils of both sexes from the third level of secondary Division of Natural Sciences, was selected deliberately.

Among the total of seventy pupils, thirty five pupils non-benefited from support lesson ,the remaining 35 pupils were randomly selected from the pupils benefiting from the support lessons of some secondary schools in Robbah and Reguiba districts of El-oued.

In order to test the hypotheses, a collective results tests of scientific subjects of the first, second term of third years pupils had been examined (mathematics – physics – natural science).The examination of the statistical analysis of data, resulted in the application of test “T” , to refer to the disparities between the averages , the results as follows :

- There are statistically significant differences between the average achievement scores in Scientific subjects for both beneficiary and non- beneficiary pupils of support lessons.
- There are statistically significant differences between the average achievement scores in Mathematics subject for both beneficiary and non- beneficiary pupils of support lessons.
- There are no statistically significant differences between the average achievement rates in Physics subject for both beneficiary and non- beneficiary pupils of support lessons.
- There are no statistically significant differences between the average achievement rates in Natural Sciences subject for both beneficiary and non- beneficiary pupils of support lessons.
- There are no statistically significant differences between the average achievement rates in Scientific subjects of beneficiary and failing , non- beneficiary pupils of support lessons.
- There are statistically significant differences between the average achievement rates in the Scientific subjects of beneficiary and non failing , non- beneficiary pupils of support lessons.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر والعرفان	
الإهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية.....أ.	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ب.	
فهرس المحتويات.....ج.	
فهرس الجداول.....د.	
فهرس الأشكال.....هـ.	
مقدمة.....1.	

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.....5.	
2- فرضيات الدراسة.....8.	
3- أهمية الدراسة.....9.	
4- أهداف الدراسة.....9.	
5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....9.	
6- الدراسات السابقة.....10.	

الفصل الثاني: دروس الدعم

تمهيد.....17.	
---------------	--

- 1- مفهوم الدعم 17
- 2- أنواع الدعم 19
- 3- الشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم 22
- 4- أسباب الإقبال أو اللجوء إلى دروس الدعم 23
- 5- العناصر الفاعلة في دروس الدعم 25
- 6- مراحل عملية الدعم وأهم الإجراءات المتخذة 26
- 7- وظائف الدعم في العملية التربوية 27
- 8- الوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم 28
- 9- هل الدعم وسيلة ضرورية لارتقاء مستوى التحصيل 29
- 10- التنظيم البيداغوجي لحصص الدعم والتقوية 30
- 11- الجانب المالي لعملية الدعم 31
- 12- عوامل نجاح عملية الدعم وأهم الآثار السلبية المترتبة عنها 31
- 34- خلاصة الفصل 34

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

- تمهيد 36
- 1- تعريف التحصيل الدراسي 36
- 2- أهمية التحصيل الدراسي 38
- 3- أنواع التحصيل الدراسي 40
- 4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي 41
- 5- خصائص التحصيل الدراسي 43
- 6- أهداف التحصيل الدراسي 44
- 7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 45
- 8- اتجاهات التحصيل الدراسي 49
- 9- مشكلات التحصيل الدراسي 51
- 10- قياس التحصيل الدراسي 52
- 55- خلاصة الفصل 55

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

57.....	تمهيد
57	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
57	1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية
58	2- حدود الدراسة الاستطلاعية
58	3- عينة الدراسة الاستطلاعية
59.....	4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
59.....	ثانياً: الدراسة الأساسية
59.....	1- منهج الدراسة
60.....	2- حدود الدراسة
60.....	3- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
64.....	4- وصف أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة
65	5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
65	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة
66.....	خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج

68.....	تمهيد
68.....	1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى
69.....	2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

71.....	3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
73.....	4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.
75.....	5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.
77.....	6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة.
79.....	خلاصة الدراسة واقتراحاتها.
82	قائمة المراجع.
91.....	الملاحق.

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة حسب الجنس والمدرسة	61
02	يوضح توزيع العينة حسب الاستفاده من دروس الدعم	62
03	يوضح توزيع العينة حسب عدم الاستفاده من دروس الدعم	63
04	يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل اختبار المواد العلمية	68
05	يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم	70
06	يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم	72
07	يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم	74
08	يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية	75
09	يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية	77

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح نسبة اختيار التلاميذ من المدارس	62
02	يوضح (معيد / غير المعيد) للتلاميذ مستفيدين من دروس الدعم	63
03	يوضح (معيد / غير المعيد) للتلاميذ غير مستفيدين من دروس الدعم	64

مقدمة:

تهتم المؤسسة التعليمية بتقديم المادة العلمية والمعرفية وتوفير الأجواء الملائمة لتعلم التلاميذ من أجل توافقيهم وتكثيفهم داخلها، وإزاحة العقبات التي تعيق التلميذ عن الوصول إلى مطامحه.

مما لا شك فيه أن الطموح الذي يسعى إليه تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي لتحقيقه هو نيل شهادة البكالوريا، وللحصول عليها يواجهون العديد من المشكلات المدرسية التي تؤثر على قدراتهم في التحصيل، ومن هذه المشكلات ما يغلب عليه الطابع العقلي مثل الملائمة بين قدرات التلاميذ واستعدادهم من جهة ومتطلبات الدراسة من جهة أخرى، أما النوع الآخر يغلب عليه الطابع الانفعالي مثل صعوبة التوافق والتكيف مع الزملاء والأساتذة.

أصبحت مشكلة عدم قدرة الطلاب على استيعاب العلوم التي تتطلب مهارات تحصيلية معينة واستعدادات نفسية ذهنية وبدنية لاستيعابها، وهذا راجع إلى كثافة المناهج الدراسية بعد إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة مما ولد بروز ظاهرة تربوية ألا وهي دروس الدعم التي كان اعتمادها قاصراً على فئة المتأخرين دراسياً إلا أنها مست كل الطبقات والمستويات الثقافية والاجتماعية وتزايد إعداد المقبلين عليها بصورة متزايدة. (الدعجاني، 2012، 133)

مما أثر هذا الانتشار بالسلب على ميزانية الأسر الجزائرية، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية أمام أبناء الطبقات المختلفة من أجل تحقيق تحصيل جيد بالإضافة إلى أنها تدق ناقوس خطرهما على شخصية المتعلم وبحيث تحوله من شخصية مستقلة إلى شخصية اعتمادية على الآخرين.

حيث انتشرت ظاهرة دروس الدعم بكثرة عند تلاميذ الأطوار النهائية، رغم أن وزارة التربية قامت بتخصيص دروس الدعم وهي ساعات إضافية دون مقابل مادي، داخل المؤسسة ومن قبل أساتذة هذه المؤسسة للرفع من مستواهم التعليمي. إلا أنه لم يمنع توافد الكثير من التلاميذ إلى دروس الدعم خارج المؤسسة رغم مصاريفها الباهظة وأوقاتها غير الملائمة.

فقد اختلف الكثير في تقييم هذه الظاهرة، فمنهم من اعتبرها سلبية لا تعبر إلا عن طمع المدرسين في حين يعتبرها آخرون نتاج لتقصير الأساتذة في عملهم ويرجعها بعض الآخر

إلى كبر حجم المنهج ويرجعها آخرين إلى الانشغال الدائم للوالدين، ممّا يجعلهم يصرون على دروس الدعم كبديل لمتابعتهم لدروس أولادهم، وقد اختلفت الآراء ووجهات النظر، إلا أنّها كلها تتفق في أن دروس الدعم أصبحت من أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.

من هذا المنطق أرادت الباحثة من خلال هذه الدراسة، تناول موضوع دروس الدعم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي. حيث تحتوي هذه الدراسة على جانبين: جانب نظري وجانب ميداني. حيث اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: تم التطرق فيه إلى طرح إشكالية الدراسة، والفرضيات التي قامت عليها هذه الدراسة، وأهمية وأهداف الدراسة، مع تحديد المفاهيم الإجرائية، وانتهى هذا الفصل بدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تم التطرف فيه، إلى مفهوم الدعم وأنواعه والشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم، وأسباب إقبال أو اللجوء إلى دروس الدعم، والعناصر الفاعلة في دروس الدعم، ومراحل عملية الدعم وأهم الإجراءات المتخذة، ووظائف الدعم في العملية التربوية، والوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم. وهل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل، والتنظيم البيداغوجي لحصص الدعم والتقوية، والجانب المالي لعملية الدعم. وانتهى هذا الفصل بعوامل نجاح عملية الدعم وأهم الآثار السلبية المترتبة عنها.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه، إلى مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته وأنواعه وشروطه ومبادئه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه، واتجاهات ومشكلات التحصيل الدراسي، وانتهى هذا الفصل بقياس التحصيل الدراسي. واشتمل الجانب الميداني على فصلين:

الفصل الرابع: تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، ومجال الدراسة، والعينة وكيفية اختيارها، والأدوات المستعملة في الدراسة، وانتهى هذا الفصل بالأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تم التطرق فيه إلى عرض ومناقشة وتفسير كل الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

بدأ التعليم مع الإنسان منذ أن وجد على الأرض، فهو يتعلم ما يفيد و يتجنب ما يضره، ثم أخذت دائرة التعليم تتسع وتتعدّد شيئاً فشيئاً، حتى أصبح التعليم ضرورة من ضروريات الحياة فهو يعبر عن مدى تطور المجتمعات و رقيها حيث إنّ التعليم يفى بمتطلبات و تطلّعات المجتمع لبناء إنساناً قادراً على التطور و التقدم المأمول للوطن و بالتالي زاد الطلب على التعليم و اتسعت قاعدته باعتبارها مصدر النجاح كافة الأنظمة و المؤسسات الاجتماعية و مطلب حيوي لإعداد الفرد للحياة.

تعتبر المدرسة مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس بمختلف العلوم و تكون الدراسة بها تمر بعدة مستويات هي: الابتدائي - المتوسط - الثانوي، و تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة التلميذ، و بالأخص مرحلة البكالوريا التي تعد خطوة مهمة و جد حاسمة بالنسبة له، إذ تعتبر البوابة التي يدخل من خلالها التلميذ إلى الجامعة التي تعبر عن الأفق المستقبلي له و تحدد دوره و المكانة التي سيحتلها في مجتمعه. (زايد، 2003، 170)

زاد اهتمام الأسرة بمستقبل أولادها في وقتنا الحاضر بالحرص على تعليمهم و ووقوفها على نجاحهم، و كما أن للتعليم انعكاس ايجابي على التلميذ باعتباره الطريق الأسلم لاختيار نوع الدراسة و المهنة، و بالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد و مكانته الاجتماعية التي يستحقها بناء على ما يبذل من جهد، و كذا نجد أن هؤلاء التلاميذ يختلفون في الفهم و في سرعة تعلمهم و مدى قدرتهم على الاستيعاب، و استعمال معرفتهم لحل المشكلات، و يعتبر التحصيل الدراسي أحد المؤشرات الهامة على مدى نجاح التلميذ في دراسته، إلا أننا نجد فروق فردية في التحصيل الدراسي في القوة و الضعف، و للحد من هذا الضعف، فقد اتخذت عدّة إجراءات من أجل استدراكه، بدروس الدعم المعبر عنها في الوثيقة رقم 319 المؤرخة بتاريخ 1997/04/09 الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، أن الدعم عبارة عن عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية و تعزيز المكتسبات و امتلاك قدرات و مهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر وهي بخلاف دروس الاستدراك التي تخص التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الضعيفة فقط بل تشمل جميع تلاميذ القسم، و يتم تنظيم هذه الدروس في المواد الأساسية بشكل خاص قصد مراجعتها و تعميقها و إنجاز التمارين و الأعمال التطبيقية و القيام بالبحوث و العروض.

تعتبر دروس الدعم الوسيلة التي يلجأ إليها التلاميذ إما لتحسين مستواهم التحصيلي، أو لزيادته وهي لا تخص التلاميذ ذوي المستويات الضعيفة فقط بل تشمل كل التلاميذ دون استثناء.

ومن المتعارف عليه عالميا وجود فئة واسعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية مثل العوامل الصحية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية، وعند إمعان النظر في هذه الفئة نجد أنها تشمل تلاميذ يتمتعون بقدرات جسدية وحسية وعقلية تقع ضمن المتوسط العادي ومع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لهم حتى مع توافر فرص تعليمية وتربوية متساوية بينهم وبين أقرانهم في ذات البيئة التعليمية. (خضير، 2016، 2)

ومن الدراسات التي وضحت انتشار دروس الدعم في المرحلة الثانوية، دراسة البوهي (1994) : هدفت إلى تحديد أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم الثانوي العام لمحافظة البحيرة والإسكندرية وحجم تلك المشكلة ومدى انتشارها بين طلبة الثانوية العامة، إذ طبق الباحث أدوات بحثه على عينة تتكون من 300 فرد من أولياء الأمور، 200 معلم ومعلمة، 1260 طالبا وطالبة، بينما كانت نسبة المتعلمين الذين يأخذون دروسا خصوصية 76.4 % من إجمالي الطلبة البالغ عددهم 1260 طالب وطالبة، بينما كانت نسبة المعلمين الذين يعطون دروسا خصوصية بلغت 75 % من إجمالي عدد المعلمين.

- أما بالنسبة للأسباب التي حازت على أعلى نسبة موافقة بين الجنسين تمحورت حول صعوبة المنهاج المدرسي، وعدم الاستفادة من المعلم، وعدم الاستفادة من دروس التلفزيون، والرغبة في الحصول على مزيد من التقوية في المادة الدراسية. وأوصى الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بتطوير الحوافز المالية للمعلمين خاصة الأكفاء منهم لتشجيعهم على بذل جهد في الفصول الدراسية والتخلي عن إعطاء دروس خصوصية، وبالتالي تتقلص هذه الظاهرة ويسهل التخلص منها. (يحياوي، 2016، 8-9)

كانت دروس الدعم موضع جدال بين مؤيد ومعارض لها، فالبعض يرى أنها في خدمة التلميذ أو الطالب لما توفره له من زيادة المكتسبات وإثرائها ودعمها، والبعض الآخر يرى فيها مضيعة للوقت .

كانت هذه الظاهرة مقتصرة على تلاميذ الأقسام النهائية لإيجاد حصص دعم في بعض المواد الأساسية المناسبة لكل تخصص استعدادا لاجتياز امتحان البكالوريا، ثم انتقلت هذه الظاهرة إلى المستويات التعليمية الأخرى من التعليم: المتوسط والابتدائي.

يعكس انتشار دروس الدعم بشكل مذهل ومحير خلال السنوات العشر الماضية، مدى فشل المنظومة التربوية والإصلاحات الجارية التي صارت في قفص الاتهام. فعندما نعود قليلا إلى الوراء نجد أنّ جيل المدرسة القديمة لم يساعد نفسه بدروس الدعم، ومع ذلك فإنّه خلق الاستثناء بالمستوى العلمي. غير أنّ جيل الإصلاحات انتشرت معه ظاهرة دروس الدعم بشكل رهيب. (إبراهيم بغداد، د.ت، 3)

يمكن لدروس الدعم أن يكون لها تأثير على تحصيل التلاميذ، وخاصة المقبلين على الشهادة النهائية للتعليم الثانوي " البكالوريا "، إذ نجد إقبالا متزايداً عليه خاصة في السنوات الأخيرة بمختلف المراحل التعليمية ومختلف التخصصات والشعب، إذ أصبحت دروس الدعم على رأس الأولويات داخل الأسرة وأمرًا حتميًا لا يمكن للتلميذ الاستغناء عنها خلال المرحلة التعليمية، ومست هذه الظاهرة حتى المواد الأدبية التي تحتاج إلى الحفظ والفهم كالاجتماعيات والفلسفة وغيرها وهذا ما هو شائع ومنتشر عند التلاميذ خاصة هذه الفترة.

ومن الدراسات التي أكدت على تأثير دروس الدعم على التحصيل الدراسي في المواد العلمية دراسة (Sang & Baek, 2005): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر دروس الخصوصية في تحصيل واتجاهات الطلاب في مادة الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث أعد استبانته ومقياس اتجاه نحو دروس الخصوصية، وطبقها على (350) طالب في المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدروس الخصوصية والتحصيل العلمي في مادة الرياضيات، وأن الدروس الخصوصية اختيار منطقي للطلبة وأولياء الأمور من أجل الحصول على درجات جيدة تمكنهم من الالتحاق بالجامعة. (الغانم، 2017، 327)

وقد أولينا الاهتمام للمرحلة النهائية " البكالوريا " باعتبارها مرحلة مهمة ومصيرية في حياة التلميذ، يمكن أن تنتقله للمرحلة الجامعية أو تؤدي به إلى إعادة السنة.

وبذلك نطرح السؤال التالي:

هل توجد فروق بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية للتلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم؟

ويندرج عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

الفرضيات الجزئية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ غير المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

3- أهمية الدراسة:

أن كل عمل يقوم به الباحث له أهمية دافعة للقيام به، مواضيع دروس الدعم من المواضيع الهامة التي تلعب دورًا كبيراً في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتكمن هذه الأهمية في:

- الأهمية الكبيرة لدروس الدعم من خلال ما نلاحظه اليوم من انتشارها بشكل كبير وبالأخص لدى طلبة البكالوريا.
- الرغبة في معرفة الدور الذي تؤديه دروس الدعم في التحصيل الدراسي باعتبارها ملجأً للتلاميذ زاد الإقبال عليه.
- معرفة التغييرات التي يمكن أن تحدثها دروس الدعم في التحصيل الدراسي من خلال النتائج المتحصل عليها.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع انتشار ظاهرة دروس الدعم بين تلاميذ البكالوريا.
- تحديد أسباب انتشار ظاهرة دروس الدعم.
- تحديد مدى إقبال التلاميذ على دروس الدعم ومدى وعيهم بتأثيرها على تحصيلهم الدراسي.
- اختبار مدى صحة الفروض الأساسية التي وضعت في البحث استناداً إلى الدراسة الميدانية المتصلة بموضوع الدراسة.

5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

يعمل التعريف الإجرائي على تعريف المفاهيم للتكوينات بتحديد الأنشطة أو الإجراءات الضرورية لقياسها، أي بمعنى أنه تصنيف للأنشطة التي يستخدمها الباحث لقياس متغير ما أو معالجته. (أبو علام، 2004، 46)

لذا عمدنا إلى تعريف مفاهيم دراستنا كما يلي:

5-1- دروس الدعم:

يقصد بها في هذه الدراسة هي برمجة إضافية تقدم للتلميذ لتحسين مستواه الدراسي، والاستفادة بزيادة المعارف وتجري داخل وخارج المدرسة، أو في البيت أو في أي مكان آخر، يتلقى أستاذ المدرس مقابلها أجر يتم الاتفاق عليه من قبل.

5-2- التحصيل الدراسي:

يقصد به في هذه الدراسة الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات الرسمية والتي تعد من طرف الأساتذة، ويتمثل في معدل الفصل الأول والثاني لتلاميذ سنة الثالثة ثانوي في المواد العلمية التالية: (الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية).

6- الدراسات السابقة:

• الدراسات التي تناولت دروس الدعم:

1- دراسة السويد (1996):

هدفت الدراسة إلى استعراض أسباب تفشي الدروس الخصوصية بين الطلاب الصف الثالث الثانوي وتوصل إلى أن هذه الظاهرة يشترك فيها الطالب والأهل والمعلم والإدارة والتوجيه التربوي والمجتمع والوزارة، وحدد أسباب إدارة تؤدي للظاهرة أهمها تدني إعداد المعلم أكاديميا وعلميا وأسباب تتعلق بالطالب أهمها الضعف التراكمي وأسباب تتعلق بالأهل أهمها إجبار بعض أولياء الأمور الأبناء على التشجيع العلمي. وحدد الباحث بعض الإيجابيات لهذه الظاهرة منها رفع معدل الطالب ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. (صالح ومالك والكندي، 2009، 9)

2- دراسة مجدي صليب (1997):

بعنوان الدروس الخصوصية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب التعليم الثاني الثانوي الصناع، بهدف التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم الثاني ثانوي واثر انتشار هذه الأخيرة على مستوى الطموح وقلق الاختبار ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من 332 طالبا و268 ولي

أمر 127 معلما و88 مسؤولا من كبار رجال التعليم، وبينت نتائج الدراسة إن نسبة الدروس الخصوصية تتراوح بين 67 % و90 % عند أفراد العينة، وأنه لا توجد فروق بين الطلاب الذين لا يعتمدون على الدروس الخصوصية في كل من مستوى الذكاء ومستوى الطموح بينما توجد فروق بين الطلاب الذين يعتمدون على دروس خصوصية وأقرانهم الذين لا يعتمدون عليها في مستوى التحصيل وقلق الاختبار لصالح الطلاب الذين لا يعتمدون على الدروس الخصوصية. (يحياوي ، 2016 ، 9)

3- دراسة سانتج هام (Cunniggham, 2002):

أكدت الدراسة على أنها تقدم بأشكال مختلفة إذ قد تعقد الدروس الخصوصية في شكل دورات لتعليم المتقدمين، وكل دورة يتم إعدادها خصيصا لتناسب مع متطلبات الخاصة للطلاب. إن الدروس الخصوصية توفر أسلوبا مكثف للدراسة، ولا يكفي الطالب بتحديد محتوى المنهج فحسب ولكنه يقوم أيضا بتحديد مقدار سرعة مستوى قدراته التحصيلية، مراعي الظروف الفردية للطلبة مثل الإعداد للالتحاق بإحدى الكليات أو وظيفة ما.

(الوقاد، 2005، 108)

4- دراسة محمد بن عبد الله الشريف (2005):

بعنوان الآثار السلبية للدروس الخصوصية: هدفت الدراسة إلى بيان الآثار السلبية للدروس الخصوصية على مكونات العملية التعليمية بكافة أبعادها طبقت الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والمرحلة الابتدائية خلال 2006- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2005.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الدروس الخصوصية تسيء إلى المدرسة كونها المؤسسة التعليمية التي يتلقى الطالب فيها ليس فقط المعلومات وإنما الأخلاق والعلاقات الاجتماعية وتعدده للحياة بشكل كامل.
- إن الدروس الخصوصية تسيء إلى المعلم وتفقده هيئته على اعتباره المصدر الوحيد للمعلومات.

- الدروس الخصوصية ترهق الأسرة بأعباء ومصاريف إضافية، حتى أصبحت أجور الدروس الخصوصية هاجس الأسرة مع بدء العام الدراسي وحتى في العطلة الصيفية.
 - الدروس الخصوصية تسهم في تكوين الشاب المهمل واللامبالي الذي لا يعتمد على ذاته في التعليم وإنما على المدرسين الخصوصيين لحل المسائل والوظائف.
- (المرعشلي، 2012، 186-187)

5- دراسة (Davies & Aurini, 2006):

أكد الباحثان على التغيرات الاجتماعية في كندا فلقد أدت الدروس الخصوصية إلى تقديم خدمات خارج نطاق المدرسة. ولقد تنافست الشركات في هذا المضمار وغدت من الشبكات المهمة في مساندة الحركة التعليمية. شهدت الدروس الخصوصية تحولاً مذهباً حيث زاد الطلب عليها وخير دليل لإثبات ذلك تواجد الإعلانات المكثفة في شبكات الانترنت. إن حركة الشركات التعليمية وفق عمليات المسح التي أجريت مؤخراً تشير إلى إقبال كبير على الدروس الخصوصية، حوالي 24% من الآباء والأمهات في بعض المدن تعاقبوا مؤخراً مع المعلمين لتقوية مستوى تحصيل أطفالهم. التعليم الخاص هو شكل من أشكال التعليم التكميلي لتتنافس مباشرة مع المدارس العامة بسبب أنها تقوم بتقديم مساعدات إضافية للطلبة الذين يصعب عليهم الحصول عليها في المدارس العادية. (الصالحى وملك والكندى، 2009، 11)

6- دراسة بوطي هناء (2017):

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة اتجاهات تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي نحو دروس الدعم، المتكونة من 120 تلميذ وتلميذة، والتي تم فيها استخدام المنهج الوصفي وقد صممت فيها أداة لقياسها بالاعتماد على أساليب إحصائية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن اتجاهات تلاميذ المرحلة النهائي من التعليم الثانوي نحو دروس الدعم كانت إيجابية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ النهائي من التعليم الثانوي نحو دروس الدعم باختلاف الجنس

- لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ النهائي من التعليم الثانوي نحو دروس الدعم باختلاف التخصص. (بوطي، 2017، 1)

• الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

1- دراسة كاملة بكاكرة (2014):

تهدف هذه الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين عمل المرأة (الأم) وأثر ذلك على درجة التحصيل الدراسي لأبنائها، ومن خلال هذه الدراسة حاولنا الوصول إلى تحقق من الفرضيات التي قمنا بوضعها في الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، حيث دارت الفرضية العامة حول العلاقة بين عمل الأم خارج بيتها ودرجة التحصيل الدراسي لأبنائها. فتمحورت اشكاليتنا حول التساؤل التالي :

هل هناك علاقة بين المرأة العاملة والتحصيل الدراسي لأبناء ؟ والذي تطلب صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي :

- تؤثر فترة غياب الأم العاملة على التحصيل الدراسي لأبناء .
- تؤثر ضغوط العمل على الأم العاملة وعلى اهتمامها بالتحصيل الدراسي لأبناء .
- توجد فروق فردية في التحصيل الدراسي لأبناء الأم العاملة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لتماشيه مع موضوع دراستنا وتم تطبيق الاستمارة كأداة أساسية على عينة قصديه مكونة من (30) تلميذا من مرحلة التعليم المتوسط (متوسطة حسين حمادي) بلدية النخلة دائرة الرباح بولاية الوادي.

توصلت دراستنا إلى النتائج التالية :

- تؤثر فترة غياب الأم العاملة على التحصيل الدراسي لأبناء .
- تؤثر ضغوط العمل على الأم العاملة على اهتمامها بالتحصيل الدراسي لأبنائها .
- لا توجد فروق فردية في التحصيل الدراسي لأبناء الأم العاملة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث). (بكاكرة، 2014، 1)

2- دراسة حياة شرقي(2015):

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس علاقة تقدير الذات بمستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، ودراسة اختلاف كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تقدير الذات.

وقد طرحت الدراسة الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي.

وقد تحددت الدراسة الحالية في مراحلها المختلفة بالمنهج الوصفي الارتباطي والمنهج التجريبي، واختيرت العينة بطريقة قصدية من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: اختبار الذكاء لرافن، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، البرنامج الإرشادي لتقدير الذات المعدّ من طرف الباحثة، وقد استخدمت عدة أساليب إحصائية مختلفة حيث تم التوصل إلى نفي الفرضيتين الأولى والثالثة وتأكيد الفرضيتين الثانية والرابعة، وقد تم تفسير النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة، وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالعملية التعليمية. (شرقي، 2015، 1)

3- دراسة بدرة صحرة وردة بن عاشور(2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط، لذا تمت صياغة التساؤل الرئيسي على النحو التالي:

هل توجد علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط؟ و يندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد علاقة بين التقويم القبلي والتحصيل الدراسي؟

2. هل توجد علاقة بين التقويم التشخيصي والتحصيل الدراسي؟

3. هل توجد علاقة بين التقويم التكويني والتحصيل الدراسي؟

4. هل توجد علاقة بين التقويم النهائي التحصيل الدراسي؟

لقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث اخترنا أفراد العينة تلاميذ سنة رابعة متوسط بمتوسطة الحمراء وذلك بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمنا أدوات جمع البيانات من بينها الملاحظة والمقابلة والاستمارة حيث تضمنت الاستمارة 40 سؤالاً مقسماً على أربعة أبعاد كل بعد يجيب على إحدى فرضيات الدراسة.

تم التوصل في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم القبلي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم التشخيصي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم التكويني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم النهائي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.

(صحرة وبن عاشور، 2015، 1)

4- دراسة منى وصيف علوان (2017):

تهدف الدراسة إلى الكشف على العلاقة العنف الأسري بالتحصيل الدراسي ولقد كانت إشكالية الدراسة كما يلي: - هل هناك علاقة بين العنف الأسري والتحصيل الدراسي؟ واندرجت تحته جملة من التساؤلات الفرعية:

- هل هناك علاقة بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي ؟

- هل هناك علاقة بين العنف الرمزي والتحصيل الدراسي ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدت على الفرضية الرئيسية :

- هناك علاقة بين العنف الأسري داخل الأسرة والتحصيل الدراسي، وتدرج تحتها الفرضيات الفرعية التالية:

- هناك علاقة بين العنف اللفظي داخل الأسرة والتحصيل الدراسي

- هناك علاقة بين العنف الرمزي داخل الأسرة والتحصيل الدراسي

واشتملت هذه الدراسة على ثلاث فصول نظرية وفصلين للإطار التطبيقي، واعتمدت في هذي الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع هذي الدراسة، وأجريت الدراسة على عينة من التلاميذ عددهم 100 تلميذ السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب من متقن كركوبية خليفة الرباح، واستخدمت في أدوات جمع البيانات الاستمارة والملاحظة وتوصلت في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد علاقة بين العنف الأسري والتحصيل الدراسي

- لا يوجد علاقة بين العنف اللفظي داخل الأسرة والتحصيل الدراسي

- لا يوجد علاقة بين العنف الرمزي داخل الأسرة والتحصيل الدراسي (علوان، 2017، 1)

- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي عرضت تم استنتاج ما يلي:

استعمال المنهج الوصفي في وصف الظاهرة، أما العينة فكانت مركزة على تلاميذ الثانوي نظر لأهمية هذه المرحلة. وإن ظاهرة الدروس الخصوصية هي ظاهرة حديثة نسبيا، أرجعت أسبابها إلي عدة عوامل أهمها:

- المعلم وانشغالاته خارج الدرس.
- الثقافة الاجتماعية السائدة التي ترى من ضرورة تدعيم التلميذ في المرحلة الثانوية أن المدرسة وحدها لا تكفي.

ظاهرة الدروس الخصوصية منتشرة بكثرة في الدول العربية.

تنوع الدراسات في كل مرحلة من التعليم.

ومن الآثار السلبية المترتبة عليها:

- إن الدروس الخصوصية تسيء إلى المدرسة كونها المؤسسة التعليمية التي يتلقى الطالب فيها ليس فقط المعلومات وإنما الأخلاق والعلاقات الاجتماعية وتعدده للحياة بشكل كامل.

- إن الدروس الخصوصية تسيء إلى المعلم وتفقده هيئته على اعتباره المصدر الوحيد للمعلومات.

- الدروس الخصوصية ترهق الأسرة بأعباء ومصاريف إضافية، حتى أصبحت أجور الدروس الخصوصية هاجس الأسرة مع بدء العام الدراسي وحتى في العطلة الصيفية.

- الدروس الخصوصية تسهم في تكوين الشاب المهمل واللامبالي الذي لا يعتمد على ذاته في التعليم وإنما على المدرسين الخصوصيين لحل المسائل والوظائف.

وما يعاب على هذه الدراسات كانت وصفية فقط ولم تعطي الأسباب الفعلية والعلاقات الارتباطية لهذه الظاهرة، ومع دراستنا في أنها مرجع كمي لهذه الظاهرة في حين دراستنا تقوم على تحديد العلاقة بين دروس الدعم والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والمركزة على نتائج الفصل الأول والثاني للموسم الدراسي 2018/2019.

الفصل الثاني : دروس الدعم

تمهيد

- 1- مفهوم الدعم
- 2- أنواع الدعم
- 3- الشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم
- 4- أسباب الإقبال أو اللجوء إلى دروس الدعم
- 5- العناصر الفاعلة في دروس الدعم
- 6- مراحل عملية الدعم وأهم الإجراءات المتخذة
- 7- وظائف الدعم في العملية التربوية
- 8- الوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم
- 9- هل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل
- 10- التنظيم البيداغوجي لحصص الدعم والتقوية
- 11- الجانب المالي لعملية الدعم
- 12- عوامل نجاح عملية الدعم وأهم الآثار السلبية المترتبة عنها

خلاصة الفصل

تمهيد:

يواجه التلاميذ في المراحل النهائية، خاصة مرحلة البكالوريا تكاثف في الدروس، فالبعض لا يفهمها والبعض الآخر يريد استيعاب أكثر، ويحاولون حل تمارين بشكل مكثف، كل ذلك يستلزم منهم التوجه إلى حصص إضافية خارج الحصص العادية، وتسمى هذه بدروس الدعم. وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الدعم وأنواعه، وشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم، وأسباب إقبال أو اللجوء التلاميذ إلى دروس الدعم.

1- مفهوم الدعم:

1-1- الدعم لغة:

الدعم من معاجم اللغة العربية يفيد الإسناد والإعانة والتقوية، دَعَمَ يدَعِّمُه، دَعَمًا؛ أَسَنَدَه بشيءٍ يمنعه من السقوط ويقال دَعَمَ فلاناً أي أعانه وقوّاه، أمّا الدعم في اللغات الأجنبية والفرنسية مثلاً؛ معناه إسناد الشيء ومنعه من السقوط والإسعاف والتأييد ومنح القوة والاستمرارية في العمل.

(غربي، 2009، 22)

ويعرف حسب لسان العرب لابن منظور : أنه دعمه ، يدعم، دعماً: مال فأقامه أسنده لئلا يميل، دعمه أعانه وقواه .

(ابن منظور، 1990، 234)

2-1- الدعم اصطلاحاً:

- تعريف محمد الصالح حثروبي: هي مجموعة الأساليب والتقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل القسم في إطار الفصول الدراسية أو خارجها في إطار أنشطة المدرسة ككل، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات " عدم فهم ، تعثر ... " تحول دون إبراز القدرات الحقيقة والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة.

(الحثروبي، 1999، 112)

- هو إستراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيّات محددة وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي لتشخيص أسبابه، وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين

الهدف المنشود والنتيجة المحققة وتضم هذه الإستراتيجية حقول الدعم وعملياته " التقييم، تشخيص التعثر، تصحيح التعثر.

(زمرة، 2015، 27)

- تعرف دروس الدعم بأنها : " كل جهد تعليمي مكرر يحصل عليه التلميذ منفرداً أو في مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به.

(مخلوف، 2017، 602)

- تعريف الدعم في المعجم البيداغوجي بأنه: « المساعدة المدرسية الممنوحة للأطفال »

(Rolland & Roussel, 2000, 254)

يركز هذا التعريف على أن مساعدة التلاميذ تكون من صميم عمل المدرسة فقط.

- ويعرف رشيد أورلسان الدعم بأنه: عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات، وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، وتشمل كل تلاميذ القسم، ولا تخص التلاميذ الضعاف فقط، وقد تشمل جميع تلاميذ المستوى الواحد، لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملية، تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو أساتذة جامعيين أو من قبل مختصين، في شكل أنشطة متنوعة، تحافظ على قوة الأثر التعليمي وتعمل على تقويته.

(أورلسان، 2000، 159)

- ويعرفه عبد الفتاح غزال: على أنه الدرس الذي يلقيه معلم على الطالب خارج الجدول المدرسي المحدد في خطة الدراسة أيا كان المكان الذي يلقي فيه الدرس سواء كان نظير أجر يتفق عليه أم كان معونة يقدمها المعلم بدون أجر.

(غزال، 2006، 70)

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن دروس الدعم هي عبارة عن حصص تقوية، تقدم لتلاميذ المستوى الواحد دون استثناء بهدف الرفع من مستوى تحصيلهم وإكسابهم تقنيات واستراتيجيات معينة تساعد على الرقي بالأداء التحصيلي، وتقدم لهم من طرف أساتذتهم أو

أساتذة جامعيين أو من قبل مختصين في شكل أنشطة متنوعة تحافظ على قوة الأثر التعليمي، وتعمل على تقويته.

2- أنواع الدعم:

أولاً- الدعم النظامي:

يتم داخل المدرسة ولا يكون مقتصرًا على المعلم فقط بل يتعداه إلى زملائه المعلمين والمتخصصين في هذا المجال.

ويتفرع الدعم النظامي بدوره إلى:

1. دعم داخل القسم:

وهو ما يمكن أن يقدم من أنشطة داعمة داخل القسم في مختلف الوحدات التعليمية وفق خطة مبرمجة بشكل دقيق، أو عند نهاية مجموعة من المراحل، بحيث يتم تقديم الحلول الناجعة للنقائص والإجابات الشافية للسؤالات التي تظهر أثناء المناقشة والحوار. ومن أمثلتها:

أ- **حصة الدعم:** وهي حصة رسمية مقررة على كل التلاميذ في القسم من أجل تعزيز وتقوية مكتسباتهم وهي تشمل معظم المواد. فمثلاً مادة الرياضيات يكون في كتاب التلميذ درس أول ثم درس ثان بعد ذلك يتبعهما دعم الدرسين، وفي نهاية كل مرحلة يكون هناك أسبوع للدعم والتقويم طوال السنة.

ب- **حصة الاستدراك:** فقد ورد في المنشور الوزاري 319 المؤرخ في 9-4-1997 عن تنظيم الاستدراك والدعم في التعليم الثانوي إلا أن: " الاستدراك عملية تربوية وبيداغوجية، ذات طابع علاجي فردي تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة اضطرابات نفسية أو اجتماعية مروا بها، أو غيابات مفاجئة، مما جعلهم يتأخرون جزئياً ولا ينسجمون مع المستوى المطلوب، وأصبحوا يعانون نقصاً تحصيلياً ملحوظاً، أو بسبب قلة عدم الانتباه أثناء الدرس ".

(أورلسان، 2000، 153)

2. دعم خارج القسم:

هو ما يمكن أن يقدم من أنشطة وممارسات خارج القسم كأنشطة تكميلية ذات صلة بمحتوى الدرس أو من وحدات أخرى في شكل دروس خاصة، وأنشطة التقوية. ومن أمثلتها:

أ- **مجموعات التقوية:** هو تدريس التلاميذ في غير أوقات الحصص نظير أجر رمزي، يدفعه التلميذ، والهدف منها: " مساعدة التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المتدنية في الصفوف الدراسية المختلفة على الارتقاء بمستوياتهم العلمية من خلال التدريس لهم عن طريق مجموعات خاصة في داخل المدرسة. وبموجب هذا النظام يقسم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة حسب فصولهم والمواد الدراسية التي يعانون من ضعف فيها ".
(مرسي، 1995، 286)

ب- **النشاط المدرسي:** يمكن أن نسمي نشاطا مدرسيا كل البراعات والنشاطات الثقافية والفنية والعلمية والرياضية، التي يمارسها التلميذ في محيط المدرسة تحت إشراف المعلم أو المنشط ضمن برنامج تربوي متكامل.

ت- **المذاكرة المحروسة:** تكون في وقت فراغ التلاميذ أو بعد الانتهاء من الدراسة آخر اليوم، والغرض من هذه الحصص تنمية سلوك التلاميذ في اتجاه حب الاستقلالية في العمل، والميل إلى اكتساب مهارات، والاعتماد على النفس في القيام بالواجبات المدرسية، إضافة إلى تنمية كفاءاتهم في حل مختلف الإشكاليات تحضيراً للنجاح في البكالوريا والاندماج بنجاح لمتابعة الدراسة في التعليم العالي.

(قاجة، 2009، 44)

ثانيا- الدعم الموازي (التكميلي، اللاصفي):

ويتم خارج المؤسسة تساهم فيه أطراف وهيئات متعددة، كالجمعيات والمراكز الثقافية والأولياء ... الخ، إضافة إلى نشاطات التلاميذ أنفسهم، والهدف منه الوقاية من التعثر والفشل وتهيئة المناخ الملائم لعملية التلقي والاكتساب. ومن أمثلتها:

1. دروس الدعم:

هي دروس لا تخص التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الضعيفة فقط، بل تشمل جميع تلاميذ القسم، ويتم تنظيم هذه الدروس في المواد الأساسية بشكل خاص، قصد مراجعتها وتعميقها وإنجاز التمارين والأعمال التطبيقية والقيام بالبحوث والعروض.

(بن حمودة، 2006، 274)

2. المؤسسات الاجتماعية:

هي المؤسسات التي تعمل موازاة مع عمل المدرسة أو هي التي تكمل عملها قصد إنجاح عملية التعلم وتقويته. ومن هنا تبرز أهمية جمعية أولياء التلاميذ في تفعيل هذه المؤسسات كالمساجد.

(قاجة، 2009، 44)

3. وسائل الإعلام (البرامج التربوية):

كما هو الحال في القنوات التعليمية بمصر وهي معدة خصيصا لهذا الغرض حيث قرر وزير التعليم أن تبث القنوات التعليمية مسبقا الدروس قبل تقديمها في المدارس حتى يتمكن الطلاب من استيعابها داخل الفصول ويراعى ذلك في المراحل التعليمية المختلفة.

(إبراهيم محمد، 2003، 327)

من خلال ما سبق يتضح لنا أن للدعم أنواع عديدة من بينها: الدعم النظامي ويكون داخل وخارج القسم ولا يخرج عن نطاق المدرسة، أما الدعم الموازي (التكميلي، اللاصفي) ويكون خارج نطاق المدرسة مثل: دروس الدعم – المؤسسات الاجتماعية – ووسائل الإعلام.

3- الشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم:

لنجاح عملية الدعم، هناك شروط ينبغي توافرها وتتمثل فيما يلي:

- أن تنطلق أنشطة الدعم من الهدف الذي حدده المعلم مسبقاً في خطة الدرس ونتائج التقويم، ممارسات هذه الأنشطة هي الوسيلة لتحقيق الهدف المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم عندما يمر بخبرة التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- أن يكون النشاط المنوط بالمتعلم يتلاءم مع قدراته وإمكانياته، فتكليف المتعلم بعمل أو سلوك معين دون مراعاة لقدراته واستعداداته، قد يؤدي في النهاية إلى الفشل والإخفاق، وبالتالي قد يؤدي إلى الإحباط الذي يمكن أن يؤول في النهاية إلى التسرب.
- أن يكون نشاط الدعم مبنياً ومكملاً للأنشطة التعليمية المخطط لها مسبقاً، فالخبرات اللاحقة ينبغي أن تكون مبنية على الخبرات السابقة، التي قدمت له حتى يتقضى الهوة أو الفصل بين الخبرات.
- أن يتضمن التكليف بأنشطة الدعم الإرشادات والتوجيهات من قبل المعلم. فالتوضيحات والبيانات المعدة مسبقاً من شأنها أن تساعد المتعلم على أداء النشاط المنوط به وتقليل من الصعوبات التي قد تواجهه، عند قيامه بالنشاط المطلوب.
- أن يقدر المتعلم قيمة الدعم النظامي أو التكميلي، ويتم ذلك بأن يقوم المعلم بوسائله التربوية المناسبة بإشعار المتعلم بأن العمل الذي يكلف به داخل الفصل الدراسي أو خارجه يدعم من مكانته ويرفع من مستواه العلمي والأدبي والاجتماعي، مما قد يجعل نشاطه متواصلاً ومتجدداً.
- أن تخضع أنشطة الدعم للتقويم، وأن النشاط الهادف يستلزم أن يكون هناك وسيلة أو وسائل لتقويمه حتى يتبين لكل من أطراف العملية التربوية مدى تحقيق الهدف. كما أن هذا التقويم يمكن أن يستخدم كحافز لمضاعفة نشاط المتعلم.

(الحثروبي، 1999، 119)

يتضح لنا ممّا سبق أن للدعم شروط ينبغي توافرها لنجاح عملية الدعم وهي: أن تنطلق أنشطة الدعم من هدف يحدده المعلم في خطة الدرس، وأن يكون النشاط الدراسي يتلاءم مع قدرات وإمكانيات المتعلم، وأن يكون مبنياً ومكملاً للأنشطة التعليمية المخطط لها، وأن يقدر المتعلم قيمة الدعم النظامي أو التكميلي، وأن تخضع أنشطة الدعم للتقويم من طرف المعلم.

4- أسباب الإقبال أو اللجوء إلى دروس الدعم:

1-4- أسباب تعود للطالب:

- ضعف التأسيس في بعض المواد .
- كراهيته للمادة أو المدرس أو المدرسة.
- كثرة الغياب.
- الإهمال وعدم تنظيم الوقت.
- الإتكالية وعدم الاعتماد على النفس.
- تقليد الأقران.
- التقرب للمدرس من أجل الحصول على درجات عالية.
- الهروب من الضغوط النفسية التي يتعرض لها من الآباء.
- اختيار تخصص لا يتناسب مع قدراته.

(السيد العربي، د.ت، 7)

2-4- أسباب تعود لمدرس المادة:

- ضعف المستوى العلمي لبعض المدرسين.
- عدم كفاية بعض المدرسين من حيث الأداء والطريقة والتحمس والإخلاص للعمل.
- كثرة التغيرات والتبديلات التي تتسم بها مناهجنا تجعل بعض المعلمين لا يسيطرون تماما على هذه المناهج فلا يقومون بتدريسها بالطريقة المثلى، مما يدفع بعض التلاميذ إلى الالتحاق بدروس الدعم.
- ازدحام عمل المدرس يحل دون توجيه الاهتمام اللازم والواجب بالتلاميذ ضعيفي المستوى.
- طريقة التدريس التي تقوم على التلقين من جانب المدرس وعلى الحفظ.
- الاستظهار من جانب التلميذ.

(مجدي، 2002، 84-85)

لعل من بين أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ اللجوء إلى دروس الدعم هو عدم قدرته على الاستيعاب، خاصة إذا كان التلميذ بطيء الفهم، كذلك نفوره من الأستاذ إذا كان يعامله

بطريقة سيئة بسبب ضعفه في مادة معينة، أيضا فإن رغبة الآباء في نجاح أبنائهم يدفعونهم إلى أخذ دروس الدعم، من أجل تدارك النقص، فعدم تناسب قدرات التلميذ مع التخصص يجعله يشعر بعدم الرغبة في الدراسة وتراجع نتائجه يحتم عليه أخذ دروس الدعم.

3-4- أسباب تعود للبيت والأسرة:

- انشغال أولياء الأمور وضعف إشرافهم على أبنائهم.
- عدم تعاون البيت مع المدرسة لتلمس حاجات الطالب و تلبيةها .
- مشاكل الأسرة المالية و الاجتماعية و الأسرية كالعنف و التدليل .
- تكليف الأبناء بأعمال كثيرة و مرهقة في البيت .
- المساحات بين الأسر و دخول الدروس الخصوصية ضمن هذا المجال .
- أمية الأبوين.
- التأثر بالأفكار الوافدة التي كرسست دروس الدعم وجعلتها ضرورة .

(السيد العربي، د.ت، 9)

4-4- أسباب تعود للمدرسة:

- كثرة أعداد الطلاب في الفصل.
- ضعف إدارة المدرسة وبالتالي تسبب الطلاب والمعلمين.
- تقصيرها بتوعية الطلاب والمتدربين بأضرار دروس الدعم.
- إهمالها دراسة وتتبع حالات الطلاب الضعفاء وتوجيههم للمراكز التربوية.

(السيد العربي، د.ت، 9)

نلاحظ مما سبق أن كراهية التلاميذ للمادة أو المدرس أو المدرسة أو كثرة التغيب، وضعف المستوى العلمي لبعض المدرسين وانشغال أولياء الأمور وضعف إشرافهم على أبنائهم، وعدم التعاون البيت مع المدرسة، وكثرة عدد الطلاب في الصف، هذا ما يجعل التلاميذ يجدون صعوبة في استيعاب دروسهم، وهذا ما يجعلهم يلجئون إلى دروس الدعم.

5- العناصر الفاعلة في عملية الدعم:

هناك عدة عناصر تساهم في سير عملية الدعم وهي:

- **التلميذ:** لما له من دور فعال في عملية الدعم خاصة إذا علم واقتنع بها، فيساهم في إنجاحها وقد يغير مجراها إذا لم تكن له رغبة.
- **أستاذ المادة:** هو المدخل الأول في تشخيص الوضع في المادة المخصصة للدعم.
- **أستاذ رئيس القسم:** بصفته المتابع الأول لما يدور في القسم.
- **الأستاذ المنسق للمادة:** يقوم بدور تكميلي بينه وبين الأساتذة الآخرين للتنسيق في عملية إعداد البرامج يتمثل دوره في:
 - التركيز على المحاور الهامة في عملية الدعم.
 - إحداث تكامل مابين المواد، وكل هذا من أجل استفادة أكثر للتلميذ.
- **الفريق الإداري:** يكمن دوره في تنظيم العملية ومتابعتها.
- **جمعية أولياء التلاميذ:** تعتبر جمعية أولياء التلاميذ من المتدخلين الشركاء في قطاع التربية والتعليم لما لها من أهداف مسطرة في إنشائها وهذه الأهداف متعددة منها؛ إدارية وتربوية ومالية التي تدخل في إطار مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها حيث تتدخل في تحسين الردود المدرسي للتلميذ عن طريق تدعيم المؤسسة التي تأخذ على عاتقها مهمة الدعم البيداغوجي، ويمكن دور الجمعية في هذا النشاط في مايلي:
 - عقد جلسات تحسيسية مع أولياء التلاميذ لإبراز أهمية الدعم البيداغوجي في إنجاح العملية التربوية ورفع المردود المدرسي للتلميذ ومتابعة أبنائهم.
 - مساعدة المؤسسة في استدعاء بعض المختصين لإنجاز حصص الدعم البيداغوجي للتلاميذ (مهندسين، أطباء....).
 - تدخل الجمعية في إطار التعاون مع المؤسسة التعليمية لإيجاد متدخلين في قطاعات صناعية هدفها دعم المعلومات المكتسبة نظريا بالجانب التطبيقي.
 - المساهمة لجلب وسائل تعليمية في إطار دعم الجانب النظري وربطه بالجانب الميداني.

(عماري، 1999، 94)

- استغلال وسائل تكنولوجيايات الإعلام والاتصال: وذلك باستخدام الأقراص المضغوطة.
- الكتاب: باستغلال الكتاب المدرسي الرسمي، والكتاب الخارجي كالحوليات وتفعيل دور المكتبة بالمؤسسة.

(لعمش وقلاتي، 2010، 443)

هناك ثلاث عناصر فعالة لا تقوم عملية الدعم إلا بها وهي، التلميذ - أستاذ - مادة الدعم، وهذه العناصر تسهل سير عملية الدعم.

6- مراحل عملية الدعم وأهم الإجراءات المتخذة:

1-6- مراحل عملية الدعم:

هناك مراحل يستند إليها الدعم في أنواعه المختلفة:

- تشخيص المظاهر والسلوكات التي سيخضع لها الدعم على أساس أن يكون هذا التشخيص كاملاً وشاملاً لجميع مستويات الشخصية؛ المعرفية والوجدانية والسلوكية (الحس، حركية). ويعتمد التشخيص هنا على الملاحظة المستمرة وكذلك التقويم بمختلف أنواعه.
- حصر المظاهر السلوكية التي تدعو إلى إدخال أساليب الدعم، وذلك برصد مظاهر القصور والتعثر والنفور، كصعوبة الفهم وانعدام الدافعية وعدم القدرة على التركيز والانتباه.
- تقرر طرائق الدعم، وفق الأسباب التي نتج عنها التعثر، على الإمكانيات المتوفرة.

(بن عيسى، 2006)

للدعم مراحل يستند إليها في أنواعه المختلفة، حيث يبدأ بتشخيص المظاهر والسلوكات التي ستخضع للدعم، ويجب أن يكون كاملاً وشاملاً لجميع مستويات الشخصية المعرفية والوجدانية والسلوكية والحس حركية، وهو يعتمد على الملاحظة المستمرة وكذلك التقويم بمختلف أنواعه. ثم بعد ذلك يتم حصر المظاهر السلوكية التي تتطلب إدخال أساليب الدعم، وذلك يرصد مظاهر القصور والتعثر والنفور كصعوبة الفهم وانعدام الدافعية وعدم القدرة على

التركيز والانتباه وتقرز طرائق الدعم وفق الأسباب التي نتج عنها التعثر، بناء على
الإمكانات المتوفرة.

6-2- أهم الإجراءات المتخذة:

يصعب وضع إستراتيجية لتجاوز مختلف الثغرات، ولكن يجدر بنا ذكر بعض الإجراءات
العملية الكفيلة برفع مستوى الدعم، وهي:

- العمل على تجاوز التلقين واللفظية، واعتماد تقنيات التنشيط.
- تكييف مراحل ومحتويات الدرس لمستويات الفصل.
- تجاوز المواقف الوجدانية السلبية.
- خلق مواقف تعليمية وتذليل الصعوبات أمام المتعلمين المتعثرين في مواقف معينة.

(الصدوقي، 2006)

تسهم عملية الدعم في تجاوز مختلف الثغرات، والعمل على تجاوز التلقين واللفظية و
الاعتماد على تقنيات التنشيط، وتكييف مراحل ومحتويات الدرس لمستويات الفصل، وتجاوز
المواقف الوجدانية السلبية، وأخيراً خلق مواقف تعليمية وتذليل الصعوبات أمام المتعلمين
المتعثرين في مواقف معينة.

7- وظائف الدعم في العملية التربوية:

للدعم التربوي عدة وظائف من بينها أن الدعم لا يمكن أن يعزل عن المفهوم لعملية التعلم (كل
تقويم يتيح لنا الحصول على معلومات ومؤشرات عن الثغرات أو النقص التي تساعدنا في
عملية الدعم).

- هذا فصلا عن أن الدعم عملية تتلو فعل التقويم، فالتقويم إجراء عملي نقوم به للكشف
عن عملية الدعم والتصحيح عن سبب الضعف أو النقص الملاحظ ثم تصف العلاج
الضروري.

إضافة إلى وظائف أخرى يمكن حصرها في النقاط التالية:

- تطوير المردودية العامة لمجموع تلاميذ القسم، وتقليص فجوات الفروق الفردية بينهم.

- ضمان فعالية التعليم عن طريق توظيف الوسائل والطرائق الملائمة لمستوى ومجهود كل تلميذ.
 - تعويض أطفال الفئات الاجتماعية المحرومة عما يشعرون به من نقص يرجع أصلاً إلى انتماءاتهم الأسرية.
 - فسح المجال لمساهمة أطراف خارج المدرسة (الجمعيات - الأولياء - المراكز الثقافية) في سد الثغرات، وتجاوز العقبات التي تعترض تعلم التلاميذ.
- (عبد السلام، 2009، 12)

يتضح لنا مما سبق، أن دروس الدعم لها من الخصوصية ما يجعلها تكون في الصدارة ضمن حصص التقوية وذلك بمساهمتها في نجاح عملية التعليم وتقليص الفروق الفردية بين مجموع التلاميذ، باختلاف فئاتهم الاجتماعية، وفتح المجال لفعاليات وهيئات المجتمع للمساهمة في بناء الصرح العلمي.

8- الوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم:

ويمكن تحديد الأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في الدعم كما يلي :

- **التشخيص:** حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ وتعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختبارات والمقابلات وشبكات التقويم وتحليل مضمونها .
 - **التخطيط:** حيث يتم عمل خطة للدعم وتحديد نمطها وأهدافها وكيفية تنظيم وضعياتها، والأنشطة الداعمة.
 - **الإنجاز:** إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
 - **التقويم :** يظهر من خلاله مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات والتعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة.
- (زمام وبن عامر وطاع الله، د.ت، 472)

9- هل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟ :

لقد أكدت نماذج التدريس المرتبطة بالفروق الفردية على أن هناك تلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم والتي من بينها نموذج كارول Carrol (1963)، ونموذج بلوم Bloom (1976)، ونموذج سلافين Slavin Quait55 (1997)، وهو ما أثبتته الدراسات والتي من بينها دراسة فيشر وزملائه Fisher et al (1980)، ودراسة دينهام وليبرمان Denham & Lieberman (1980)، من أن زمن التعلم الأكاديمي يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الدراسي.

(قاجة، 2009، 55)

وبالرجوع إلى الواقع نجد أنه لا يمكن للمعلم إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ داخل القسم لذلك استغلت بعض الفترات بعد انتهاء اليوم أو جزء من وقت الراحة اليومية وهذا ما اصطلح عليه ببيداغوجيا الدعم وهو بدوره يضم عدة أنواع كما بينها سابقا.

غير أن هناك من يرى: " أن وجود الدعم في العملية التعليمية يدل أن مشوبة بعيب ما، إذ من المؤكد... أنه إذا كانت العملية التعليمية/ التعلمية مبنية على أسس سيكو بيداغوجية محقة، يطبعها تواصل بناء بين عناصرها ومكوناتها، فإنها سوف لن تحتاج إلى عملية دعم، خاصة إذا كان المدرس مقتدرا يحول العملية التعليمية/ التعلمية إلى نشاط تعاوني يساهم فيه بحيوية كل من التلميذ والمعلم بغية تحقيق أهداف وكفاءات رسمت مسبقا بمعنى يساهم الجميع في بناء المعرفة واكتساب الخبرات وبلورة التفاعلات المنشودة، إذ يصبح الدعم نفسه عملية ذاتية لا بداية لها ولا نهاية ".

(قاجة، 2009، 56)

في حين تم اللجوء إلى الدعم، " حين ضمت المدرسة الواحدة مختلف الشعب ومختلف التلاميذ بموجب إجبارية التعليم، حيث تواجد مع مشكل اختلاف المستويات التي تتطلب مقاييس خاصة. إذ بدونها نتعرض لمصادفة نسب مئوية معتبرة لتلاميذ يعانون بعض

المشاكل المدرسية مثل: صعوبة الفهم، تراكم المعلومات مع تأخر إعادة السنة، وقد تصل إلى الإخفاق النهائي الذي يشكل خروج مسبق من المدرسة أو خروج بدون مستوى كاف.

(Rolland & Roussel, 2000, 254)

لذا تبقى ظاهرة دروس الدعم الحل الشائع في بلادنا نتيجة لأسباب بيداغوجية منها كثافة الأقسام وتعقد المناهج، ونظام الامتحانات المخيف. ولأسباب اجتماعية لها علاقة بالأجور الزهيدة للمعلمين. وخوفا من أن تفقد المدرسة دورها اتجاه التلاميذ الذين هم حقا في حاجة للدعم ومن أن تتحول عملية تغذية التلاميذ بالمعلومات السليمة وفق طرائق بيداغوجية من صميم مهمة المدرسة. وحماية لمهنة التدريس الشريفة من الاستغلال التجاري لجأت وزارة التربية الوطنية مؤخرا إلى تنظيم عملية الدعم وفق منشور خاص.

(قاجة، 2009، 57)

10- التنظيم البيداغوجي لحصص الدعم في التعليم الثانوي:

يعتمد التسيير البيداغوجي لهذه الحصص على منهجية خاصة تختلف عن تلك المخصصة للحصص الاعتيادية، وإن هذه الحصص لا تستغل لإعادة الدروس، أو لاستدراك تأخر في تطبيق المناهج المقررة، أو تحقيق نشاطات التقييم، بل هي حصص مخصصة لتطبيق مقارنة تستند إلى:

- تشخيص نقاط القوة، ومصادر الضعف والعوائق التي تعترض تحصيل التلاميذ.
- انجاز نشاطات الدعم والتقوية التي تستند على البيداغوجيا الفارقية.
- إعطاء الأولوية للمواد المميزة لكل شعبة.
- لا يتعدى عدد التلاميذ في الفوج الواحد 24 تلميذا على الأكثر وذلك تجسيدا للبيداغوجيا الفارقية التي تراعي الحاجات الخاصة للمتعلمين.
- يركز في تشكيل الفوج على ضمان تجانس مستوى التلاميذ قدر الإمكان.
- يتشكل كل فوج من تلاميذ نفس القسم أو من مختلف الأقسام المتوازية.

- توزع الحصص على أمسيتي الاثنين والخميس بمعدل 6 ساعات أسبوعياً كما يستغل الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء والربيع بمعدل ساعتين لكل مادة مميزة للشعبة في الفترة الصباحية من (8 سا و 30د إلى 12 سا و 30د) .

(منشور رقم 6/526 المؤرخ في 20/11/2006، 2)

والدعم البيداغوجي ليس عبارة عن مراجعة للدروس، وإنما هو بناء نسقي وخطة محكمة لتصحيح المسار الديداكتيكي البيداغوجي الذي اعتراه التعثر، فحال دون تحقيق أهدافه. إلا أنه ليس لصيقاً بالمدرس، كما يعتقد البعض وإنما هو إجراء يساهم فيه كل الشركاء، وخاصة المتعلم المتعثر، وجماعة القسم، إضافة إلى إسهامات الفعاليات الأخرى كالأباء وخبراء التربية وغيرهم. (زمام وبن عامر وطاع الله، د.ت، 473)

وتبعاً لهذا يكون الدعم البيداغوجي درساً متكامل العناصر والمكونات، كأى درس آخر، متضمناً لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية والعمليات الديداكتيكية، من أهداف ومحتويات وطرائق وأنشطة ووسائل وتقويم. وللتأكد من واقع التطبيق نتوجه إلى بعض المؤسسات التعليمية لتقصي هذا النشاط من خلال مقابلات مع المدير والتلاميذ.

11- الجانب المالي لعملية الدعم:

تتكون ميزانية الدعم من المساهمات التي يقدمها أولياء التلاميذ المعنيين بالدعم بعد تحديد مبلغ المساهمة من قبل مكتب الجمعية والفريق التربوي شهرياً لقيمة الساعات الإضافية المأجورة، ويسير هذه الميزانية أمين المال في مكتبة جمعية أولياء التلاميذ تحت إشراف ومراقبة مدير المؤسسة ورئيس الجمعية، وتسدد المستحقات بأمر منهما، أن عملية إشراك مكتبة جمعية أولياء التلاميذ بسبب إهمال المدير وتسيبه في متابعة هذه العملية، ومما نتج عنها تقديم دروس خاصة مأجورة في مؤسسات عمومية على حساب التوقيت العادي للتلاميذ.

(أورلسان، 2000، 162)

12- عوامل نجاح عملية الدعم وأهم الآثار السلبية المترتبة عنها:

لتجاوز بعض الاختلالات المصاحبة للدعم، والمعيقات التي تحول دون تنفيذ عملياته وإنجاحها، يجب التنبيه إلى ما يلي:

- تشخيص احتياجات التلاميذ وفقًا للمبادئ التربوية.
 - توعية التلاميذ بضرورة الدعم وحاجاتهم الماسة لذلك.
 - تمكين التلميذ من الاعتماد على نفسه بصفة تدريجية في حل المشاكل تحت إشراف المعلم.
 - في حالة ما إذا كان خارج الوقت الرسمي ينبغي أن يقوم بعملية التدعيم المعلم الأصلي لمعرفته الوافية بالتلميذ.
 - ضرورة كسر الحاجز النفسي عند التلميذ نحو المواد وذلك باستعمال لوسائل المتاحة.
- (بن زاوي، 2008، 13)
- الرفع من الغلاف الزمني للبرنامج لتذليل الصعوبات البيداغوجية المتراكمة عند المتعثرين.
 - خلق مراكز الإنصات والإرشاد للعوامل الفردية والنفسية للتعثر الدراسي.
 - إشراك الأسرة وجمعيات الآباء في حث المتعلمين على المواظبة المنتظمة في حضور حصص الدعم التربوي.
 - تنظيم دورات تكوينية لفائدة المنشطين المكلفين بالدعم التربوي.

(الصدوقي، 2007)

- على الرغم من نجاح عملية الدعم في بعض الأحيان، إلا أنها لها آثار سلبية من بينها:
- تجعل الطالب اتكالي و تحجره قدراته العقلية.
 - إهدار الوقت.
 - كثرة غياب الطلاب بسبب كثرة الإرهاق نتيجة لهذه الدروس إيماناً منهم بعدم جدوى الذهاب للمدرسة.
 - نوم الطالب أو كسله أو خموله داخل الفصل.
 - مشاغبة الطلاب لمعلمهم بغية صرفهم عن إكمال الشرح لإغابة زملائهم الذين لا يدرسون دروس الدعم.

- كثرة الأعباء المادية على أسرة الطالب خصوصا عندما يكون لديها أكثر من ابن يدرسون دروس الدعم.
- تراجع أهمية المدرسة كمؤسسة تربية تعليمية.
- الوقوع فريسة للنصب والاحتيال من قبل مدرسين غير متخصصين.
- تثبيط المعلم وخيبة أمله حينما يشاهد طلابه منصرفون عما يقول و ربما صارحه أحدهم قائلا : لا تتعب نفسك سيعاد لنا شرح هذا الموضوع وربما هذا المساء .
- تدهور العلاقة بين البيت و المدرسة .
- تسريب الأسئلة.
- بيع الأسئلة. (الحربي، 2001، 13)

ومنه نستنتج أن ظاهرة دروس الدعم طغت سلبياتها على ايجابياتها ومست كل من المعلم والمتعلم والأسرة والمدرسة، وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة محمد عبد الشريف، أن دروس الدعم تسيء لمكانة المعلم وعلى اعتباره المصدر الوحيد للمعلومات كما تكون شباب مهمل لا مبالي غير معتمد على ذاته في التعلم، بالإضافة إلى أن أجور دروس الدعم أصبحت هاجس للأسر من بداية العام الدراسي مع الإساءة أيضا إلى مكانة المدرسة كمؤسسة تربية تعليمية.

خلاصة الفصل:

تعتبر دروس الدعم حصص إضافية يتلقاها التلاميذ مرحلة البكالوريا، داخل المدرسة أو خارجها، لا تدخل ضمن السير العادي للحصص الدراسية ولا تشمل التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف في المواد الأساسية. بل تتعدى إلى ذوي التحصيل المرتفع، ولها أهمية كبيرة في المجال الدراسي لدى التلاميذ، تساعد على استيعاب الدروس الصعبة.

ولقد تم في هذا الفصل تعريف دروس الدعم وأنواعها، والشروط التي ينبغي توافرها في أنشطة الدعم، والأسباب التي أدت إلى اللجوء بالتلاميذ إلى هذه الدروس، والعناصر الفاعلة فيها مع المراحل وأهم الإجراءات المتخذة فيها، والوظائف التي تؤديها دروس الدعم في العملية التربوية والوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم، مع إدراج التنظيم البيداغوجي لحصص الدعم في التعليم الثانوي والجانب المالي لهذه العملية، وعوامل نجاح هذه العملية وأهم الآثار المترتبة عنها.

حيث يتوجه تلاميذ البكالوريا إلى دروس الدعم قصد فهم الدروس التي يتلقونها في المدرسة، وحل التمرينات المتوقعة من أجل تخطي هذه العتبة والإقبال على المرحلة الجامعية، كما تساهم كذلك في حل الكثير من المشكلات الدراسية، وأصبحت دروس الدعم منتشرة بكثرة وتخصص لها مبالغ مالية يدفعها التلاميذ للمعلم الذي يدعمهم.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- تعريف التحصيل الدراسي
- 2- أهمية التحصيل الدراسي
- 3- أنواع التحصيل الدراسي
- 4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي
- 5- خصائص التحصيل الدراسي
- 6- أهداف التحصيل الدراسي
- 7- العوامل المؤثرة التحصيل الدراسي
- 8- اتجاهات التحصيل الدراسي
- 9- مشكلات التحصيل الدراسي
- 10- قياس التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت علماء النفس والتربية ولا تزال نظرا لارتباطه الوثيق بحياة الفرد ومستقبله الدراسي والمهني، والتحصيل الدراسي لا يكون نتاج عامل واحد فحسب وإنما هو مرهون بجملة من العوامل الأخرى التي تؤثر فيه اعتمادا على مختلف النتائج التي أسفرت عنها البحوث المعدّة في هذا المجال، كما انصب الاهتمام على كيفية قياسه سواء كان في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو حتى سنة دراسية ووضعت له الشروط اللازمة لذلك.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

• التحصيل لغة:

ورد في معجم لسان العرب مادة "حصل" هو الشيء الحاصل من كل شيء وهو ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء يحصل حصولا والتحصيل تمييز ما يحصل أي تحصيل الشيء، والتحصيل يقصد به الجمع والتمييز بين الأشياء. (المهيزع، 1994، 14)

• التحصيل اصطلاحا:

- **تعريف قاموس التربية:** عرّف قاموس التربية التحصيل الدراسي بأنه " المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية، والتي تتحدد عن طريق درجات الاختبار المدرسي، أو بتقديرات المعلمين أو بكليهما". (المهيزع، 1994، 14)
- **تعريف موسوعة "علم النفس والتحليل النفسي":** بأنه بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة ، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين .

(محمد، 2004، 2)

- **تعريف الطاهر سعد الله، 1996:** إن التحصيل الدراسي هو لمجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع الطالب استيعابها و حفظها و تذكرها عند الحاجة مستخدما في ذلك عوامل متعددة و موزعة على فترات زمنية معينة. (سعد الله، 1996، 176)

- **تعريف فؤاد أبو حطب، 1973:** بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها. (الجلالي، 2011، 22)
- **تعريف عبد الرحمن العيسوي، 1974:** أنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بالخبرات السابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل المدرسي أو التعليمي أو التحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها. (العيسوي، 1984، 128)
- **تعريف براون (Brawn, 1970):** أن الاختبار التحصيلي يقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه، مثل صف مدرسي، أو برنامج تدريبي وأن الإطار المرجعي الذي نهتم به هو الحاضر أو الماضي، أي الوضع الراهن لما تعلمه الطلاب. (علام، 2006، 123)
- **تعريف أديب الخالدي:** بأنه نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يتحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة. (الخالدي، 2003، 9)
- **تعريف صلاح علام:** بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة دراسية معينة في مجال تعليمي معين أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة أو يصل إليه ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين أو كليهما معا. (محمود، 1999، 25)
- **تعريف "تشابلن":** أنه مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة. (يونس، 2012، 111)
- **تعريف نعيم الرفاعي:** هو بلوغ مستوى معين من مادة أو مجموعة من المواد المدرسة وتعمل هذه الخبرة من أجل الوصول إليه بقصد مقارنة التلميذ من نجاح وتقدم في استيعاب المعلومة.
- (حمدان، د.ت، 7)
- **تعريف الحامد:** التحصيل الدراسي هو ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستنتجها منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم في اختبار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم بما يسمى بدرجات التحصيل. (الحامد، 1996، 1)

- **تعريف الطيبي:** التحصيل الدراسي هو مستوى الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم، والعمل المدرسي يصل إليه المتعلم خلال العملية التربوية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم.

(نصر الله، 2004، 401)

- **تعريف إبراهيم عبد المحسن الكتاني:** فيرى أن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو التقديرات المدرسية أو كليهما . (رضا، 1982، 43)

- **تعريف سيد عبد المجيد:** التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة الدراسية ويفسره ويعكس لنا درجة إدراك الطالب لكفاءته بالسلب أو بالإيجاب، ويحدد اختبارات التحصيل الموضوعية المستخدمة. (قناعي، 2017، 66)

من خلال هذه التعريفات المختلفة والمتنوعة نرى أنها كلها متداخلة فيما بينها وكلها تصب في معنى واحد، ونستنتج منها أن: " التحصيل الدراسي هو مجموعة من المعارف والخبرات التي يكتسبها التلميذ طوال عامه الدراسي والذي يقاس بالاختبارات التحصيلية ".

2- أهمية التحصيل الدراسي:

أشار " مصطفى فهمي " إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة (فهمي، 1976، 20)

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرفي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لآخر. ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

تتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة والاستبعاد والنزاعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف. ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكون قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (نوفل، 2001، 29)

وممالا شك فيه أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوى صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد (بدور، 2001، 173)

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي

قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات.

3- أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أقسام كالتالي:

أولاً- التحصيل الدراسي المعرفي:

وقد قام " بلوم " في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في التالي:

1- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

2- مستوى الفهم والاستيعاب.

3- مستوى التطبيق.

4- مستوى التحليل.

5- مستوى التركيب.

6- مستوى التقويم. (شرقي، 2015، 46- 47)

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها إلى تطبيق ما تعنيه إلى تحليل ما بينها من العلاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة.

ثانياً- التحصيل الدراسي المهاري:

وقد صنف "سمبسون" المجال المعياري الحركي إلى المستويات التالية:

1- مستوى الإدراك الصحي.

2- مستوى الميل أو الاستعداد.

3- مستوى الاستجابة الموجهة.

4- مستوى الآلية أو التعويد.

5- مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.

6- مستوى التكيف أو التعديل.

7- مستوى الأصالة أو الإبداع. (شرقي، 2015، 47)

وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

ثالثاً- التحصيل الدراسي الوجداني:

وقد لجأ "كراثول" إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات:

1- مستوى الاستقبال أو التقبل.

2- مستوى الاستجابة.

3- مستوى التقويم وإعطاء القيمة.

4- مستوى التنظيم.

5- مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة. (الأسطل، 2010، 15-16)

وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوك التلميذ وأنشطته المتنوعة.

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي:

للتعليم قوانين وأصوله توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه، ومن هذه الشروط والمبادئ التي تساعد على عملية التعليم نذكر منها ما يلي:

• قانون التكرار:

من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلاً أن يحفظ قصيدة من الشعر لا بد أن يكررها عدة مرات .

ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقاؤها ، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة . (العيسوي، 2004، 109)

• توزيع التمرين:

ويقصد بذلك أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة فالقصيدة التي يلزم لحفظها، تكرر عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتاً ورسوخاً إذا قسمنا هذه الساعات العشر على خمسة أيام مثلاً بدلاً من حفظها في جلسة واحدة. (العيسوي، 1999، 349)

• الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية ، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة ، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها. (محمد، 2004، 96)

• التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة إذ تبين للمتعلم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل وللتأكد من الحفظ والفهم.

(يونس، 2012، 106-107)

• الإرشاد والتوجيه:

لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد، ويجب أن يراعي فيه ما يلي:

- أن يكون الإرشاد ذات صبغة إيجابية لا سلبية.
- أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.
- أن تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
- أن تكون الإرشادات متدرجة.
- يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم.

(لوناس، 2013، 19)

5- خصائص التحصيل الدراسي:

• الفاعلية :

يعتبر المدرس بمثابة الوسيط التربوي مهما يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات و التعديلات التي لا يستطع أحد غيره القيام بها، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا و ناشطا و منظما و مسهلا و مثيرا لدافعية المتعلم عد طلبته، و ذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية والتعليمية وغيرها، ومنه فإن الفاعلية التي يظهرها المدرس لطلبته تجعلهم ينظرون إليه بالصورة المثلى مما يؤدي لهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ مستوى التحصيل المطلوب تحقيقه. أي بمعنى أن المدرس من خلال الفاعلية يجعل الطلبة يتحفزون للنجاح التعليمي.

(القطامي، 1999، 177-178)

• الاهتمام:

إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل الطلبة والاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة ويخلقان فيه النشاط والفاعلية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه و يبذله فيه الكثير من الجهد، ولهذا فالمطلوب من الجامعة في هذا المبدأ العمل على تهيئة جو حجرة الدراسة والاهتمام

بالفروق الفردية بين طلبتها، وتشجيع طلبتها على الاعتماد على المجهود الذاتي واعتماد الترتيب من طلبتها، وأنه يقوي حوافزهم وغيرها، و لهذا فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام الطالب بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس. أي أن الجانب النفسي والراحة تولد عنصر جاذب للطلبة للتفوق التحصيلي.

(برور، 2010، 215)

• الدافعية:

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية على أنه للدافعية أهمية عظيمة في إنارة المتعلم (الطالب) نحو التعلم، فمن خلالها سيبدل الطالب كل مجهوداته لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في المواقف التعليمية المختلفة ومن أجل زيادة مستوى الدافعية فإن على الأستاذ العمل على استشارة انتباههم لأطول فترة ممكنة، ويمكن للأستاذ استخدام الحوافز الخارجية إذا لم تكن الحوافز الداخلية متوفرة أو كافية، ولهذا على المربي القائم على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات الطلبة واستغلالها وتوجيهها، وتشجيعهم على الانجاز والأداء كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الإيجابي البناء، أن الدافعية تعتبر عنصر فعال لبلوغ الطلبة مستوى دراسي جيد.

(تركي، 1990، 388-389)

6- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول على الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول، والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم وخصائصهم الوجدانية من أجل ضبط العملية التربوية، فأهدافه عديدة نذكر منها :

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ .

- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعاً لمستوياتهم .

(درداخ، 2014، 72)

- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.
 - تحديد وضعية أداء كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه .
 - توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما ، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية .
 - قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة، التي تعود بالفائدة عليهم .
 - تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة .
 - تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المجتمعة، من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ .
 - تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية ما.
 - تحسين وتطوير العملية التعليمية . (دراخ، 2014، 72)
- 7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:**

إن القول بأن التحصيل الدراسي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط. حيث أثبت علماء النفس بأن أداء الشخص وفي أي ميدان كان مرهون بجملة من العوامل المختلفة من بينها: (بودخيلي، 2004، 331)

7-1- العوامل الشخصية:

وتتخصر في عدة عوامل: جسمية وعقلية ونفسية.

7-1-1- العوامل الجسمية:

تعتبر العوامل الجسمية ذات أثر بالغ في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي، (غريب، 1967، 19). فالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات صحية متكررة أو عيوب في النظر أو السمع أو النطق أو حتى عاهات جسمية، كل هذه العوامل بإمكانها التأثير على

التحصيل الدراسي نظرا لتأثيرها السلبي على الشخص من تعب وعدم القدرة على بذل الجهد والاستمرار. (جمعة، 2002، 331)

وعليه فإن الحالة التي يكون عليها التلميذ كتأثر الحواس ومختلف الأمراض التي يعاني منها، فهي تؤثر تأثيرا سلبيا على تحصيله.

7-1-2- العوامل العقلية:

إن أكثر القدرات العقلية ارتباطا بالتحصيل الدراسي هي الذكاء. ولقد أوضحت معظم الدراسات المختلفة ومن أهمها: دراسات بيرت في إنجلترا وبوند وتيرمان في أمريكا أن هناك ارتباطا موجبا بين اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات المقننة أو تقديرات المدرسين. (القاضي وفطيم وعطا حسين، 1981، 432)

إذن فالتلاميذ ذوي الذكاء المرتفع يحصلون على تقديرات عالية في المواد الدراسية والعكس صحيح.

7-1-3- العوامل النفسية (انفعالية):

يتأثر التحصيل الدراسي بعوامل انفعالية مثل: القلق وضعف الثقة بالنفس والخوف الذي يمنعه من المشاركة الايجابية والفعالة في القسم، ذلك لأن هذا العامل يؤثر على طبيعة العلاقات البيداغوجية التربوية التي يعقدها التلميذ مع محتوى المادة الدراسية أو مع المعلم أو زملائه، وهذا كله ينعكس على تحصيله بالسلب أو بالإيجاب، فكلما تحسنت حالة التلميذ النفسية يمكنه الحصول على نتائج إيجابية والعكس صحيح حيث أنه لا فائدة ترجى من تلميذ لا يشعر بالارتياح مع طريقة التدريس التي يقدم بها الأستاذ المعلومات المدرسية أو لا يتأقلم مع محتوى المادة لأن هذا يؤدي إلى التقليل من الدافعية للتعلم من هذه المادة وبالتالي تنخفض درجة تحصيله فيها. (زيدان، 2007، 189)

7-2- العوامل الأسرية:

من بين العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ نجد منها ما يلي:

7-2-1- المستوى الاقتصادي للأسرة:

إن المستوى الاقتصادي، والوضع السكني الذي تعيشه أسرة التلميذ يؤثران على إقباله للمدرسة، وبالتالي على التحصيل، حيث نجد الأسرة ذات المستوى الاقتصادي المتدني تعاني صعوبة من توفير السكن، فيجد التلميذ صعوبة في متابعة دروسه من جهة، زيادة على أنها لا تستطيع توفير كافة الإمكانيات المادية المدرسية من جهة ثانية، فيكلف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال لمساعدة الأسرة. كل هذا يمثل بصورة سلبية على متابعته لدروسه.

(الخولي، 1984، 287)

ومن هنا نرى أن الانتماء الأسري من حيث الطبقة يؤثر كثيرا على نجاح أو فشل التلميذ في دراسته.

7-2-2- المستوى الثقافي:

يلعب الجو العلمي والثقافي للأسرة وخاصة الوالدين دورا مهما في عملية تحصيل الأبناء لديها. حيث يرى نعيم الرفاعي: أن تحصيل التلميذ يلعب فيه المستوى الثقافي دورا هاما فالتلميذ الذي يعيش في الأسرة غير متعلمة وجاهلة لا تهتم ولا تحرص على مواظبته بحضوره إلى المدرسة ولا بتحضير دروسه واستذكارها، وعدم حرصها على تزويد ابنها الثقافات المختلفة من مصادر مختلفة كالجرائد والكتب والمجلات. (الرفاعي، 1996، 468)

وعليه فإن التلاميذ الذين لا تتوفر في بيئتهم الشروط الثقافية التي تساعد على التقدم يعانون من فقر في الخبرات والمعارف .

7-2-3- المستوى الاجتماعي للأسرة:

تسهم الظروف الاجتماعية للأسرة في قدرة الأبناء على التحصيل، فكلما سادها الاستقرار العائلي والجو الدافئ أثر ذلك بالإيجاب على مستوى تحصيلهم، وقد تؤدي المشاحنات العائلية والقسوة في معاملة الأبناء إلى التأخر الدراسي. وقد تتسبب بعض المشكلات الأسرية في شروذ ذهن التلميذ أو هروبه من المدرسة مما يترتب عليه ضعف تحصيله الدراسي.

(الشيخ، 2007، 74)

7-3- العوامل المدرسية :

من بين العوامل المدرسية التي تؤثر على تحصيل التلاميذ نجد ما يلي :

7-3-1- الإدارة المدرسية:

يؤثر المناخ المدرسي بما يسوده من نظام وديمقراطية على مستوى تحصيل الطلاب، أما إذا اتسم بالفوضى والقهر فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطلاب.

7-3-2- المنهج الدراسي:

تؤدي عدم ملائمة المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ الجسمية والنفسية والعقلية وغيرها، إلى ضعف التحصيل الدراسي وكذلك عدم ارتباط المواد الدراسية بالواقع الذي يحياه التلاميذ بضعف قدرتهم التحصيلية .

7-3-3- طرق التدريس:

تؤدي طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ إلى نفور التلاميذ من العملية التعليمية وكراهيتهم للمواد الدراسية ويصاحب ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي .

7-3-4- نظم الامتحانات:

تتسم نظم الامتحانات التقليدية بتركيزها على قياس قدرة التلاميذ على الاستظهار والحفظ وتتجاهل العمليات العقلية الأخرى.

7-3-5- كفاءة المعلمين:

وتعتبر عدم توافر الكفاية في بعض المعلمين من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ، ويشير أبراهام أن من مسببات التأخر الدراسي عدم كفاءة المدرسين.

(الشيخ، 2007، 76-77)

8- اتجاهات التحصيل الدراسي:

تختلف وجهات النظر حول عوامل ضعف أو تحسن التحصيل الدراسي وهذا يكون باختلاف الاتجاهات والنظريات في هذا المجال، وقد ظهر ثلاثة اتجاهات مختلفة لكل منها بوجهة نظر تختلف عن الأخرى وهي:

8-1- الاتجاه الوراثي البيولوجي:

يربط هذا الاتجاه عامل ضعف التحصيل الدراسي بعامل القدرات العقلية والذكاء، أي بأسباب خلقية تتمثل في قصور نمو الجهاز العقلي والأجهزة العصبية، أو ضعف الصحة عموماً وبالتالي يعمل أصحاب هذا الاتجاه العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

8-2- الاتجاه الاجتماعي النفسي:

يظهر هذا الاتجاه في بداية الستينيات والسبعينات وهو يعارض الاتجاه البيولوجي الذي يركز على عامل الوراثة والاكْتساب الفطري للذكاء في تفسير النجاح. حيث أكد روكلان 1972 على مسؤولية البيئة الاجتماعية كعامل أساسي، في تحقيق نمو ونجاح الفرد recline ويرى روكلان أن الارتباط بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ونمو الطفل قائم وظاهر انطلاقاً من 18-24 شهر مما يدعو إلى تفسير الاختلافات التي نلاحظها بين الأطفال وفي مجال التعليم المعرفي. فقد بينت الأبحاث أن أطفال الطبيعة المتدنية يتمتعون بكافٍ الأطفال بقدرات تعلم معرفية لكن وظيفتها تختلف من طبقة لأخرى .

(بكاكرة، 2014، 55-56)

8-3- الاتجاه التربوي :

يرجع هذا الاتجاه ضعف التحصيل الدراسي إلى عوامل خارجية واجتماعية كالبيئة والأسرة، وهي ما يطلق عليها بالأسباب الوظيفية والتي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية أو الثقافية أو الأسرية، أو البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها وهي تشبه الاتجاهات النفسية نحو العمل المدرسي كالمعاناة من المشاكل قد تعيق تنظيم أفكار التلميذ وتدفعه للتغيب وسوء التوافق النفسي وعدم القدرة على التكيف مع الوضع.

8-4- الاتجاه الوظيفي :

يرى أنصار النظرية الوظيفية، أن مؤسسة التعليم هي من أهم المؤسسات الاجتماعية في بناء المجتمع الحديث، فعن طريقها يتم نقل القيم الأخلاقية والثقافية للمجتمع، ويتم فيها تغيير الأفراد من أجل وهذا ما أكده دوركايم تؤكد النظرية الوظيفية أن المجتمع يقوم على مبدأ التوازن، وتحكمه العلاقة الوظيفية بين مؤسساته ونظمه والمدرسة، هي إحدى مؤسسات المجتمع وهي أداء وضع المناسب منهم في المكان المناسب، ويعتبر دور كايم من أوائل من أسهموا في توضيح المنظور الوظيفي لعلاقة التعليم بالمجتمع .

وتتركز نظريته في أن المدرسة يجب أن تقوم بوظيفتها ونقل الأخلاق عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، ويرى أتباع هذه النظرية، أن مصدر عدم المساواة في التحصيل الدراسي يعود إلى اختلاف قدرات المتعلمين وطموحاتهم، لذلك فالأبحاث التي يعتمد عليها أصحاب هذه النظرية، تركز على أهمية تطلعات التلميذ ووالديه لتحصيل دراسي متفوق في اختلاف القدرات وكذلك نوعية المدارس وأهميتها في تشكيل تحصيل التلميذ دراسيا وترى كذلك أن عائلات الطبقات الغنية يربون أبنائهم على قيم وسمات شخصية تؤدي إلى التفوق، هذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة.

(الحامد، 1996، 57)

8-5- الاتجاه السلوكي:

يستخدم السلوكيون مفاهيم مثل : المثير، الاستجابة، التعزيز والكف وغيره وقد أخذ روتر بهذه المفاهيم ولكنه فسرها بما يتفق مع اتجاهه المعرفي الاجتماعي، وقد تأثر خاصة بالسلوكيين كولمان سكينر ويعتبر نظرية روتر من نظريات التعزيز في التعلم الاجتماعي وقد ظهر التساؤل مبكرا، حول دور المكافأة في اكتساب السلوك وقد بين ثورنडाيك في تجاربه الكلاسيكية الدور الذي يلعبه التعزيز (الأثر الحسن) في التعلم وقد اختلفت مع ذلك التفسيرات الوصفية لهذا الحدث فقد وصفه ثورنडाيك على أنه استبعاد لظرف غير مريح أما نظرية التعلم الاجتماعي لروتر فقد تجنب هذا الجدل حول التغيرات النفسية والعضوية، لتعريف الدافع أو التعزيز واستعملت ما أسماه روتر قانون الأثر الأمبريقي أو السلوك الواقعي

المباشر، إذا تحرك الإنسان إلى هدف فإنه يعتقد أنه معزز أما إذا ابتعد عنه أنه ليس معزز وهذا التفسير كما نلاحظ قريب مما قدمه سكينر. (معمرية، 2007، 82)

9- مشكلات التحصيل الدراسي:

من أهم المشكلات التي تواجه الطفل أو التلميذ بصفة عامة نجد كل من ضعف الدافعية للدراسة والعادات الدراسية والتي يوضحها الباحث "أحمد محمد الزبادي" فيما يلي:

9-1- ضعف الدافعية للدراسة:

الأفراد يختلفون عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكسرونها لتحقيق هذه الأهداف وينسب هذا الاختلاف إلى تباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها. والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموماً في مادة دراسية تقسم إلى ثلاثة أنواع:

مرتفعة ومتوسطة ومتدنية أو ضعيفة، وقد يلفت معلم المادة هنا بأن بعض التلاميذ على الرغم من ذكائهم أو استعدادهم العادي وصحتهم العامة المناسبة، قد حصلوا على علامات أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذا الملاحظة الحادة، والتعرف على مسببات سلوكهم وتعديله، والتعرف على أسباب ضعف التحصيل وضعف دافعيتهم للدراسة، وعليه سيغطي مفهوم ضعف التحصيل في هذه الفترة أفراد التلاميذ الذين يتدنى انجازهم عما يستطيعون في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الانجاز مرتفعاً بعض الشيء أو متوسطاً أو ضعيفاً.

9-2- العادات الدراسية غير المناسبة:

تتعرض العادات الدراسية غير المناسبة على تحصيل التلميذ، ولا سيما الانكباب المستمر على الدراسة، والدراسة بصوت مرتفع، وتكرار لبعض الجمل، والاستعداد للإمتحان في ليلة الامتحان وطوال الليل، وأخذ بعض العلاجات للسهر، والدراسة على أنغام الموسيقى وغيرها من العادات التي قد تؤدي إلى : الفشل، وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح.

(عبد اللاوي، 2012، 81)

وكذلك يواجه المتعلم في مشواره الدراسي العديد من المشاكل التي تعرقل أو تعيق تحصيله الدراسي ويصعب حصرها التي تتمثل فيما يلي :

- **التساهل:** سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى التلاميذ في التحصيل .
- **الإهمال وعدم الاهتمام :** كانشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة وينسون أطفالهم كما لو أن التحصيل لا معنى له عندهم أو أن الابن أو المعلم هو المسؤول عنه.
- **الرفض والنقد المستمرين:** يتصف الأفراد الموصوفين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة ويكون لديهم إحساس بالنقص الغضب الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية .
- **عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة :** فكثير ما نجد الأطفال لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية.

(عبد الهادي والعزة، 2004، 188-193)

- **المفاهيم الوالديه الخاطئة :** إن قيام الوالدين بتعليم أبنائهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب للتمدرس، فهذا يخلق مشاكل وخيمة على التحصيل الدراسي .

(نصر الله، 2004، 90)

ونستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي للتلميذ معرض لبعض المشاكل التي تؤثر سلبا على تحصيله.

10- قياس التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى قسمين: من حيث الزمن الذي تبرمج فيه ومن حيث الشكل العام للأسئلة.

أولاً- من حيث الزمن الذي تبرمج فيه؛ تنقسم إلى نوعين:

- الاختبارات التكوينية:

ويستعمل هذا النوع من طرف المعلم في نهاية كل وحدة دراسية ليتأكد من بلوغ المتعلمين أهداف الوحدة الدراسية من جهة، والتركيز على مواطن الضعف والقوة من جهة أخرى للتمكن من الوقوف على التقدم الذي يظهره التلميذ.

ويستعمل هذا النوع في مدارسنا من طرف المعلمين على أساس اختبار يومي لقياس درجة التحصيل بعد نهاية الدرس.

- الاختبارات النهائية:

وهي التقدم في الفصل الدراسي ونهاية السنة حسب النظام المعمول به في كل مؤسسة أو منطقة، ويقصد من ورائها الوقوف على مستويات التحصيل على مستوى مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي، ولقياس درجة تحصيل التلاميذ خلال المقرر الدراسي اعتماداً على الدرجات النهائية المتحصل عليها كمعيار لمدى قدرة التلميذ على التحصيل وتوجيهه إلى المستويات العليا بناء على هذا المعيار.

(تمار، 250، 19)

ثانياً- حسب الشكل العام للأسئلة؛ والتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- النوع الأول: الاختبارات الشفوية:

الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة في تقويم عملية التحصيل الدراسي وفيها يختبر تلاميذ الفصل الواحد شفويًا بدل من الاختبارات التحريرية عن طريق توجيه سؤال أو أكثر للتلاميذ من الفصل بطريقة المعهودة في مدارسنا. (الحلية، 1999، 327)

• النوع الثاني: الاختبارات المقالية:

يسمى هذا النوع باختبارات المقال لأن التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. (أبو حويج والخطيب، 2002، 86)

وتعد هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات التحريرية وأكثرها استخداما في مدارسنا، وسميت باختبارات المقال لأن الطالب يكتب فيها مقالا كاستجابة للموضوع أو للمشكلة التي يطرحها السؤال، وتستخدم لتقويم الأهداف التربوية التي يكون فيها التعبير الكتابي فيها هاما كإجراء مقارنة بين شيئين أو تكوين رأي أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ أو تعد الأفكار والعبارات أو تلخيص أو تحليل. (السيد أحمد، 2002، 416)

وتقسم في العادة إلى قسمين: طويلة تمتد إجابتها أحيانا إلى عشرات الصفحات كما في التربية المدرسية، وقصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة أو عبارة أو نصف صفحة وتستخدم لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معا بأسلوب لغوي واضح ومفيد وتنمي قدرة التلاميذ على التأمل والإبداع الفكري وتعد وتقييم المعلومات.

(حمدان، 2002، 63)

• النوع الثالث: الاختبارات الموضوعية:

هو ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته.

(العناني، 2008، 250-251)

ومن أنواعها:

- الاختيار من متعدد: وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا، حيث يستخدم هذا النوع من الاختبارات في تقويم الأهداف الخاصة بتذكر أو حفظ الحقائق والتفاصيل.

- اختيار الصواب والخطأ (أسئلة البديل): ويتطلب هذا النوع اختيار إجابة واحدة من إجابتين كالحكم على العبارة بالصواب أو الخطأ، نعم أو لا... ويستخدم في قياس نتائج التعلم التمييزي البسيط.

- اختبار المطابقة أو المزاوجة: يستخدم هذا الاختبار في تقويم أهداف معرفة الحقائق والتفاصيل التي تتطلب التعرف البسيط؛ مثل القواعد والأمثلة، العلماء ونظرياتهم...الخ.

- اختبار التكميل أو ملء الفراغ أو أسئلة الإجابة القصيرة: ويتطلب هذا النوع إجابة قصيرة ويستخدم في تقويم التذكر والحفظ وبعض المهارات المعرفية العليا؛ مثل القدرة على حل المسائل الرياضية والمشكلات العلمية. (أحميد، 2011، 88)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعنى مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على محصلة النتائج المستوعبة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة، إلا أن هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ نفسه، ومنها العوامل الأسرية والعوامل المدرسية وغيرها، ولكي تنمى قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فإن على الوالدين والمعلمين المحاولة في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار والاجتهاد والمثابرة.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية
- 2- حدود الدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
- 4- وصف أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة
- 5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة .

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتوقف دقة النتائج المتحصل عليها في أي دراسة على الإجراءات التطبيقية التي يتبعها الباحث لدراسة موضوع ما، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى المنهج المستخدم بالإضافة إلى الدراسة الاستطلاعية والأساسية ومجالات الدراسة والتطرق أيضا إلى عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة ، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات .

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى الاستطلاع إلى الظروف المحيطة بالظاهرة والتي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي والتأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة".

(الخطيب، 2006، 28)

كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الأساسية والهامة التي يجب القيام بها في البحث العلمي والتي من خلالها تقرب الباحث من الميدان ويتعرف على الظروف التي يمكن أن تحيط بتطبيق الدراسة بما أنها تمكننا من تقييم ودراسة أداة البحث وهي الاختبارات التحصيلية والتأكد من صلاحيتها قبل استخدامها في الدراسة الأساسية والتأكد من صدقها وثباتها كذلك من خلال الملاحظة الميدانية إذ تعتبر ممهدة لإجراءات الدراسة الأساسية وكذلك:

- التعرف على ميدان الدراسة والتأكد من وجود العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

- التعرف على الصعوبات والسهولة التي يمكن أن يجدها عند تطبيق الدراسة الأساسية.

- التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات.

- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من أجل تحديد مجتمع الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة القياس ومدى صلاحيتها والكشف عن الصعوبات التي يمكن أن تتعرض لها الباحثة في الميدان لتخطيها والتعرف عليها وتوضيح الفرضيات أو وضع فرضيات جديدة وبناء وسيلة قياسية مناسبة لهذه الدراسة.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

2-1- الحدود الزمانية: امتدت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري.

2-2- الحدود المكانية: شملت الدراسة على 04 مدارس ثانوية بدائرتي الرياح والرقيبة

بولاية الوادي وهي:

- ثانوية لقرع محمد الضيف بن لمام - الرياح -
- ثانوية باهي الطاهر - العقلة -
- ثانوية الشهيد علي بن حمدة - النخلة -
- ثانوية الشهيد الساسي رضواني - الرقيبة -

2-3- الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ سنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم الطبيعية.

2-4- الحدود الموضوعية: استهدفت الدراسة 70 تلميذ من كلا الجنسين، منهم (35)

مستفيدين من الدعم، و(35) غير مستفيدين من الدعم.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعد العينة جزء من مجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع.

(علام، 2004، 153)

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة

اختيرت بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم الطبيعية، عددها (30)

تلميذا من الجنسين منهم (15) مستفيدين من الدعم و(15) غير مستفيدين من الدعم

بمدارس الثانوية بدائرتي الرياح والرقيبة بولاية الوادي المذكورة سلفا.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة على عينتها، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ✓ التعرف على ميدان الدراسة وتحديد العينة الأساسية.
- ✓ التأكد من صحة الخصائص السيكمترية لأدوات القياس ومدى ملائمتها لأفراد العينة.
- ✓ ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث الوقت، والتاريخ المناسب والوسائل المادية اللازمة.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج: " هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته ".

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة، وبما أن هذه الدراسة، تعتمد على معرفة العلاقة بين دروس الدعم والتحصيل الدراسي في المواد العلمية، والكشف عن الفروق بين التلاميذ المتلقين وغير المتلقين لدروس الدعم.

اخترنا المنهج المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي المقارن والذي يعتبر أحد أنواع المنهج الوصفي.

والمنهج الوصفي بأسلوبه المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، وبمعنى آخر إن الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف.

(أبو علام، 2004، 219)

2- حدود الدراسة:

إن المهتمين بمناهج البحث الاجتماعي يعتبرون تحديد مجالات البحث من الخطوات الهامة وتتمثل هذه المجالات في (المجال المكاني، المجال البشري، المجال الزمني).

(برحوش والذنيبات، 1995، 97)

2-1- المجال المكاني:

يتمثل في بعض مدارس ثانوية بدائرتي الرياح والرقيبة وهم كآآتي:

- ثانوية لقرع محمد الضيف بن لمام - الرياح -
- ثانوية باهي الطاهر - العقلة -
- ثانوية الشهيد علي بن حمدة - النخلة -
- ثانوية الشهيد الساسي رضواني - الرقيبة -

2-2- المجال البشري:

تمثلت الحدود البشرية في (70) تلميذ وتلميذة من أقسام الثالثة ثانوي بمختلف المدارس الثانوية المشار إليها سابقا.

2-3- المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة خلال شهر افريل من الموسم الدراسي 2019/2018.

3- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

أ- مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كل تلاميذ قسم الثالثة ثانوي شعبة العلوم الطبيعية بدائرتي الرياح والرقيبة بولاية الوادي والبالغ عددهم 237 تلميذا، ويتمدرسون في 4 ثانويات، للموسم الدراسي 2019/2018.

ب - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 70 تلميذا من الجنسين، نصفهم (35 تلميذا) من التلاميذ غير المستفيدين من الدعم من الجنسين، تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد عملية البحث، أما نصف أفراد العينة الآخر والمقدر بـ: 35 تلميذا من الجنسين أيضا، هم من التلاميذ المستفيدين من الدعم وتم اختيارهم بطريقة قصدية من أفراد العينة.

تمثل عملية اختيار العينات في البحث العلمي من الخطوات الأساسية التي تسهم في جمع البيانات والمعلومات عن مجتمع الدراسة الأصلي، الذي سوف تجرى عليه عملية البحث، ثم تحليل النتائج وتعميمها.

ويمكن تعريف العينة: بأنها نمونجا، يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن الدراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة تلك الوحدات. (فنديجي، 1999، 137)

ج - توزيع أفراد العينة:

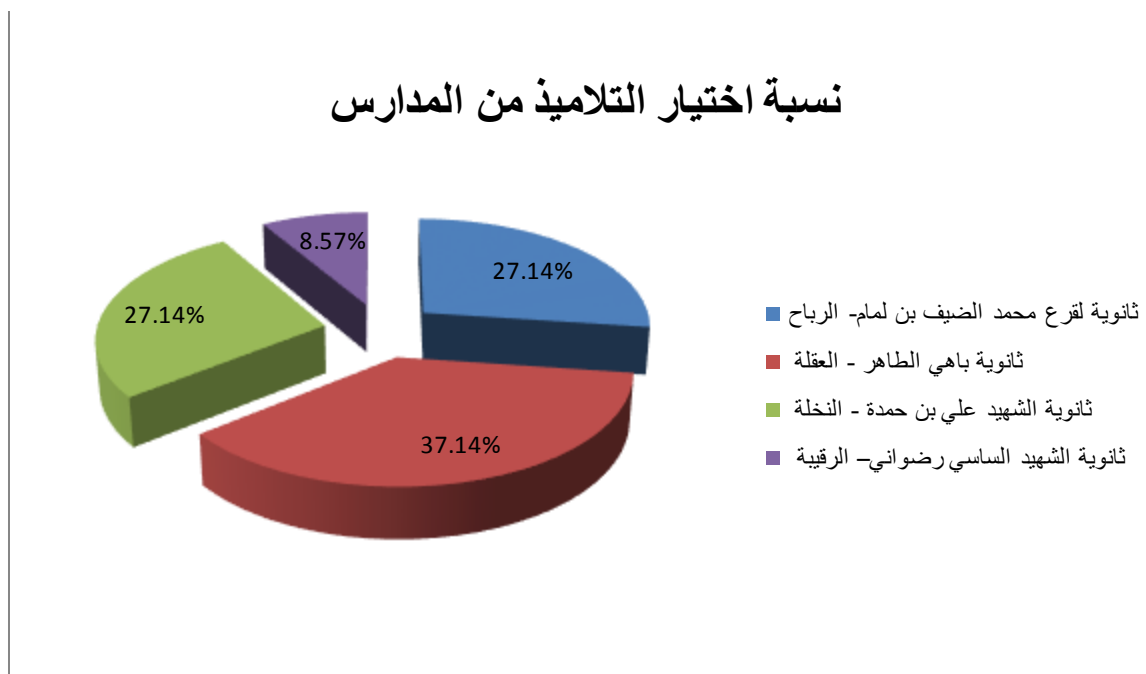
وفيما يلي بعض الجداول التوضيحية لتوزيع العينة:

جدول رقم (01): يوضح توزيع العينة حسب الجنس والمدرسة

الرقم	المدرسة الثانوية	عدد التلاميذ		
		الذكور	الإناث	المجموع
النسبة المئوية				
01	ثانوية لقرع محمد الضيف بن لام-الرياح	7	12	19
02	ثانوية باهي الطاهر - العقلة	6	20	26
03	ثانوية الشهيد علي بن حمدة - النخلة	8	11	19
04	ثانوية الشهيد الساسي رضواني - الرقيبة	5	1	6

المجموع	26	44	70	%100
---------	----	----	----	------

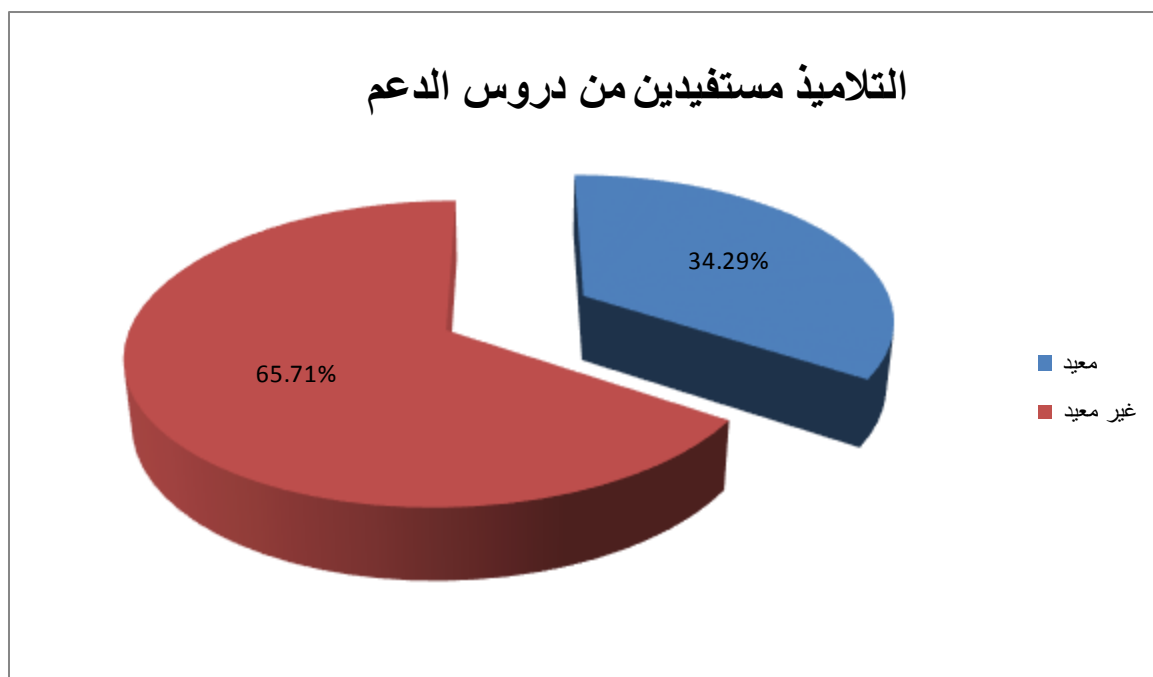
الشكل رقم (01): يوضح نسبة اختيار التلاميذ من المدارس



جدول رقم (02): يوضح توزيع العينة حسب الاستفادة من دروس الدعم

المستفيدين من دروس الدعم	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
معيد	2	10	12	% 34.29
غير معيد	8	15	23	% 65.71
المجموع	10	25	35	% 100

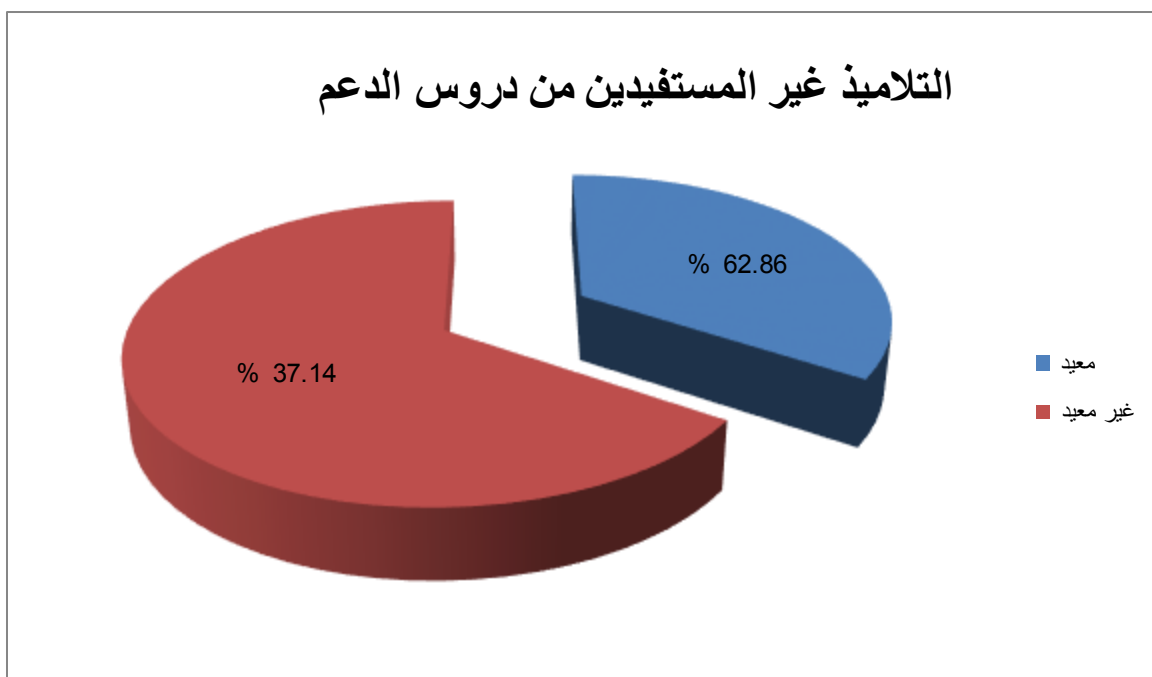
الشكل رقم (02): يوضح (معيد / غير المعيد) للتلاميذ مستفيدين من دروس الدعم



جدول رقم (03): يوضح توزيع العينة حسب عدم الاستفادة من دروس الدعم

غير المستفيدين من دروس الدعم	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
معيد	5	17	22	% 62.86
غير معيد	2	11	13	% 37.14
المجموع	7	28	35	% 100

الشكل رقم (03): يوضح (معيد / غير المعيد) للتلاميذ غير المستفيدين من دروس الدعم



4- وصف الأدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة:

تعتبر الاختبارات بأشكالها المختلفة إحدى الأدوات الرئيسية التي تستخدم في المشاريع البحثية التربوية والنفسية والاجتماعية، من أجل قياس العديد من المتغيرات، كالتحصيل والاستعدادات الأكاديمية، ومفهوم الذات والاتجاهات والقدرات والميول وغيرها.

(البطش وأبو زينة والتل، 2007، 123)

اعتمدت في هذه الدراسة على استخدام الاختبارات التحصيلية للمقارنة بين التلاميذ المستفيدين من دروس الدعم وغير المستفيدين من دروس الدعم وذلك من خلال نتائجهم الفصلية المتعلقة بنتائج الفصل الأول والثاني للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، علوم)، حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم للتلاميذ، ويمكننا أن نعتبرها الأداة التي تناسب هذه الدراسة وتمكننا من بلوغ الأهداف المرجوة من وراء هاته الدراسة.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، من خلال الاتصال بالمصلحة البيداغوجية لمختلف المدارس الثانوية بدائرتي الرياح والرقيبة، وقدمت لهم استمارة خاصة بجمع البيانات، تحتوي على (اسم ولقب التلميذ/ الثانوية/ الجنس/ معيد أم لا/ مستفيد من الدعم أم لا/ نتائج الفصل الأول في رياضيات- فيزياء-علوم / نتائج الفصل الثاني في رياضيات - فيزياء - علوم)، واعتمدت على نقطة الامتحان في كل مادة من المواد المذكورة، وطلبت منهم منحي نتائج الفصل الأول والثاني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون في الشعب العلمية، مع تحديد لي التلاميذ الذين يدرسون الدعم والذين لا يدرسون الدعم في المواد العلمية داخل وخارج المؤسسة.

كان استقبالهم لي جيد، ولم يكن هناك اعتراض على إعطائي النتائج، ولكن كان تنبيه على هذه النتائج لا تستعمل إلا لغرض علمي، وذلك من أجل الحفاظ على خصوصية التلميذ.

وبعد التحصل على النتائج الخاصة بتلاميذ تم تفرغ هذه النتائج في جداول مع البيانات الخاصة بكل تلميذ، وتم حسابها ببرنامج الحزمة الإحصائية spss.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة من المجتمع الأصلي .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لدراسة الفروق T test

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ألفت بمنهجية البحث، حيث تطرقت فيه إلى منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية وأهدافها وأهميتها ومجال الدراسة والعينة وكيفية اختيارها والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة والمتمثلة في الاختبارات التحصيلية، وأخيرا عرضنا الأساليب الإحصائية التي اعتمدها الباحث للمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج

تمهيد

- 1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى
 - 2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية
 - 3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
 - 4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
 - 5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
 - 6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة
- خلاصة الدراسة واقتراحاتها

تمهيد:

بعد أن تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل التطرق إلى عرض فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وذلك من أجل التحقق من صحة الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة.

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تتص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل اختبار المواد العلمية. كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل اختبار المواد العلمية.

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	35	9.87	3.60	1.96	0.05	دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	35	8.26	3.23			

الجدول رقم (04): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل اختبار المواد العلمية. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (9.87) وبانحراف معياري (3.60) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (8.26) وبانحراف معياري (3.23)، وقد كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح التلاميذ المستفيدين من الدعم، ومنه نقبل الفرضية.

وعليه نستنتج أن مجموعة المستفيدين من دروس الدعم، نتائج تحصيلها الدراسي أفضل على عكس مجموعة غير المستفيدين من دروس الدعم.

وجاءت نتائج هذه الدراسة خلافاً، لنتائج يحياوي حفظيفة (2016): بعنوان " الفروق في التحصيل بين المتلقين للدروس الخصوصية وغير المتلقين - دراسة تتبعيه فرقية طويلة تهدف إلى معرفة مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي ". حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة، بأنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتلقين للدروس الخصوصية وغيرهم في تحصيلهم الدراسي لصالح غير المتلقين بالنسبة للرابعة متوسط، أما السنة الأولى ثانوي أقرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتلقين للدروس الخصوصية وغير المتلقين في تحصيلهم الدراسي.

في حين أسفرت دراسة مجدي صليب (1997): بعنوان " الدروس الخصوصية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب التعليم الثانية ثانوي الصناعي بهدف التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم الثانوي، وأثر انتشار هذه الأخيرة على مستوى الطموح وقلق الاختبار، بأن نسبة الدروس الخصوصية تتراوح بين 67 % و 90 % عند أفراد العينة وأنه لا توجد فروق بين الطلاب الذين يعتمدون على الدروس الخصوصية في كل من مستوى الذكاء ومستوى الطموح بينما توجد فروق بين الطلاب الذين يعتمدون على الدروس الخصوصية وأقرانهم الذين لا يعتمدون عليها في مستوى التحصيل وقلق الاختبار لصالح الطلاب الذين لا يعتمدون على الدروس الخصوصية.

(يحياوي، 2016، 59-60)

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات تحصيل اختبار مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	35	9.32	4.14	2.16	0.03	دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	35	7.25	3.84			

الجدول رقم (05): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في درجات تحصيل اختبار مادة الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (9.32) وبانحراف معياري (4.14) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (7.25) وبانحراف معياري (3.84)، وقد كانت قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح التلاميذ المستفيدين من الدعم، ومنه نقبل الفرضية.

وعليه نستنتج أن مجموعة المستفيدين من دروس الدعم في مادة الرياضيات، نتائج تحصيلها الدراسي أفضل على عكس مجموعة غير المستفيدين من دروس الدعم.

ومن هنا يتبين أن دراسة الدعم في مادة الرياضيات له أثر ايجابي على التلاميذ في تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أسفرت عليه دراسة محمد الصادق (1986): بأن الدروس الخصوصية لها أثر ايجابي على التحصيل، وكانت الدراسة بعنوان: " ظاهرة الدروس الخصوصية في جمهورية مصر العربية "، بهدف التعرف على مدى انتشار هذه الظاهرة ومجالاتها، وتكلفتها المادية، والآثار المترتبة عليها، سلبا وإيجابا، وضمت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة، و(100) معلم ومعلمة، و(100) ولي أمر، و(100)، مختص من مختص من مختصي التعليم، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (90.09%) من أفراد العينة يتلقون الدروس الخصوصية بنسبة إنفاق من الداخل يتراوح ما بين (15-20%)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدروس الخصوصية، تؤثر إيجابا على المعدل العام للطلاب في الثانوية العامة. (الدعجاني، 2012، 144)

وأُسفرت نتائج محمد بغداد إبراهيم (د ت): من خلال النتائج المتحصل عليها، نجد أن نسبة التلاميذ المستفيدين من الدروس الخصوصية بلغت 56.5% لمادة الرياضيات، وذلك في النهائي وفق التخصصات العلمية. أما من حيث المقارنة في التحصيل، نجد أن المجموعة التي تستفيد من الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات كان متوسط أفرادها 20/9.86، بمقابل المجموعة التي لا تستفيد من الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات كان متوسط أفرادها 20/7.71، وهذا التقارب يعكس صعوبة المادة من جهة، ومن جهة أخرى نمط عمل الأساتذة، كون التلاميذ سيجتازون امتحان البكالوريا في نهاية السنة، مما يدفعهم إلى العمل بطريقة شفافة تعكس مستوى التلاميذ الحقيقي.

(إبراهيم بغداد، د.ت، 28-29)

وأغلب الدراسات الحديثة تؤكد على وجود علاقة إيجابية بين العمل الخارجي (واجبات منزلية، دروس خصوصية) للتلميذ وبين التحصيل الدراسي، خصوصاً في المواد التي تحض بأهمية كبيرة كالرياضيات.

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات تحصيل اختبار مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	35	9.28	4.18	1.35	0.18	غير دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	35	7.99	3.83			

الجدول رقم (06): يوضح أنه لا توجد فروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في درجات تحصيل اختبار مادة الفيزياء، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (9.28) وبانحراف معياري (4.18) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (7.99) وبانحراف معياري (3.83)، وقد كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نرفض الفرضية.

وعليه نستنتج أن مجموعة المستفيدين من دروس الدعم في مادة الفيزياء، نتائج تحصيلهم الدراسي مثلها مثل مجموعة غير المستفيدين من دروس الدعم، لا يوجد أي تحسن.

ورغم ما تحققه دروس الدعم من نتائج إيجابية، إلا أنها في بعض الأحيان لا تجدي نفعا، ويمكن أن يرجع هذا إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ- حيث أنها تصل أحيانا إلى 49 تلميذا- عندنا في الجزائر يصعب على المعلم مراقبتهم جميعا فإما ينقص من عدد الأنشطة، أو أنه يتعامل مع الفئة التي تتماشى معها ويترك التلاميذ الآخرين، وهذه الأخيرة تكون هي الضحية غالبا.

كما يرى جيج وبيرلنر Gage & Berlinr (1979): أن أبسط أسلوب للتعليم الأكاديمي لدى الطلاب يكون عن طريق تخصيص وقت أكبر للأنشطة الأكاديمية. ولا شك أن هناك تباينا كبيرا في مدى كفاية استخدام أو استثمار المدرسين لزمان الحصة وأن هذه الكفاية ترتبط على نحو موجب بالتحصيل العالي لدى التلاميذ.

وأُسفرت دراسة شبيهة لهذه الدراسة عن التحصيل الدراسي في المواد العلمية لخراب محمد عرفات (2011): بعنوان " فاعلية بيداغوجية المشروع في تدريس المواد العلمية وتأثيرها على المردود التربوي التعليمي "، وأثبتت الدراسة بأنه توجد فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي للمواد العلمية (علوم فيزيائية وتكنولوجيا) لصالح المجموعات التجريبية مردداً إلى الطريقة المستعملة - طريقة التقصي والاكتشاف المدعمة بمشروع تدريسي. وقد أثبت التحليل الإحصائي للبيانات المتحصل عليها لهذه الفرضية بوجود فرق جوهري بين العينة التجريبية المدرسة بطريقة المشروعات في المواد العلمية باعتماد مادة الفيزياء والتكنولوجيا للصف الرابع متوسط كنموذج لها، وبين العينة الضابطة التي تدرس بالطريقة الشائعة في متغير التحصيل الدراسي للمادة، ومنه يمكننا أن نستنتج أن تأثير الطريقة قد يكون مزدوجاً بالنسبة لتحقيق الكفايات التدريسية للمواد العلمية والتحصيل الدراسي فيها وهو ما يدفع الباحث إلى إقرار الارتباط الحاصل بين تحقق الكفايات التعليمية للمتعلمين في المواد العلمية وبين التحصيل الدراسي فيها، ومنه نستنتج أن تحقق الكفايات التعليمية في المواد العلمية والتحصيل الدراسي يمثلان وجهان لعملة واحدة؛ بمعنى أنه كلما كان تحقق الكفايات التعليمية في المواد العلمية عال كان تحصيل المتعلمين في المادة العلمية مرتفعاً والعكس صحيح، ويرجع الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن بيداغوجيا المشروع بكل طرقها تملي على المعلم تنظيم تقديم المادة الدراسية ومنه إدراك المعلم للمعنى الحقيقي لمفهوم الكفاية بكل مستوياتها والوضعيات التعليمية الانطلاقية مما يتيح بلورة الكفايات التدريسية له بشكل جيد وانعكاس ذلك على الكفايات التعليمية للمتعلمين ومنه ناتج جيد يتمثل في التحصيل المرتفع للمتعلمين. (خراب، 2011، 285-286)

4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات تحصيل اختبار مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): يوضح اختبار "ت" للفروق بين درجات تحصيل اختبار مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	35	11.00	3.71	1.76	0.08	غير دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	35	9.55	3.18			

الجدول رقم (07): يوضح أنه لا توجد فروق بين التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في درجات تحصيل اختبار مادة العلوم الطبيعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (11.00) وبانحراف معياري (3.71) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (9.55) وبانحراف معياري (3.18)، وقد كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نرفض الفرضية. وعليه نستنتج أن مجموعة المستفيدين من دروس الدعم في مادة العلوم الطبيعية، نتائج تحصيلهم الدراسي مثلها مثل مجموعة غير المستفيدين من دروس الدعم، لا يوجد أي تحسن.

وجاءت دراسة عروسي أحمد وآخرون (1997): بعنوان " طريقة المعلم في التدريس ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وكان الهدف من الدراسة هو المساهمة ولو بقسط قليل في إيجاد طرق المناسبة التي تساعد المدرس على التدريس مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ، وبالتالي الوصول بهم إلى إمكانية التفكير العلمي خصوصاً في السنة الثالثة ثانوي التي تعتبر سنة مصيرية للتلميذ حيث تفصل بين التعليم العام والتعليم العالي، فإما الانتقال إلى المعاهد والجامعات أو الخروج إلى الحياة العملية.

وكانت نتائج الدراسة تتمثل في:

تحقيق الفرضية الأولى المتمثلة في حسن اختيار الطريقة الملائمة في التدريس يؤدي إلى التحصيل الجيد. أما الفرضية الثانية فقد تحققت نسبياً نظراً لاختيارها من طرف بعض

الأساتذة، وكذا لنقص وسائل التجريب حسب الأساتذة ومدير الثانوية وما لاحظناه في الميدان. (أخصري، 2016، 10)

وأُسفرت دراسة عبد الفتاح غزال وسليمان محمد سليمان (1994): بعنوان " الدروس الخصوصية بالثانوي احتياج أم عادة "، وكانت النتائج الدراسة كالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي المستويات المختلفة في الدروس الخصوصية " مرتفع ، منخفض ، لا يتلقون دروسا خصوصية"، في تجنب التأخير، وهذه النتيجة تؤكد أن متغير الدروس الخصوصية ليس له تأثير على بعد تجنب التأخير خاصة بين المرتفعين والمنخفضين في الدروس الخصوصية وبين المنخفضين والذين لا يتلقون دروسا خصوصية. (بوطي، 2017، 11)

5. عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تتص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين غير مستقلتين بين التلاميذ المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ المعيّدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية.

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	12	8.59	3.12	-0.18	0.85	غير دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	22	8.79	2.82			

الجدول رقم (08): يوضح أنه لا توجد فروق في معدل تحصيل المواد العلمية لدى التلاميذ المعيّدين بين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم ، حيث بلغ المتوسط الحسابي

لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (8.59) وبانحراف معياري (3.12) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (8.79) وبانحراف معياري (2.82)، وقد كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نرفض الفرضية.

وعليه نستنتج أن مجموعة المعيدين المستفيدين من دروس الدعم، نتائج تحصيلهم الدراسي مثلها مثل مجموعة المعيدين غير المستفيدين من دروس الدعم، لا يوجد أي تحسن.

وأُسفرت نتائج دراسة صياد نعيمة (2010): بعنوان " واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا " أن دروس الدعم تساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا على تحسين نتائجه. بعد تحليل النتائج ظهر العامل البيداغوجي والمتمثل في نقص التحصيل الدراسي، كسبب في فشل التلاميذ في امتحان البكالوريا. فالمرافقة التربوية المقدمة للتلاميذ الراسيين في شهادة البكالوريا، تتمثل في الدعم التربوي داخل الثانوية من خلال دروس الدعم، و خارج الثانوية من خلال الدروس الخاصة. حيث أبدى التلاميذ درجة عالية من الاستفادة من هذه الدروس، مما يؤكد على فاعلية الدعم التربوي باعتبارها حصص تطبيقية مختلفة عن الدروس النظرية، كما ظهر نوع آخر من الدعم بين الأقران وهو دعم نفسي وتربوي، وهو أمر ايجابي يجب أن يعطى له المساحة للعمل داخل وخارج الثانوية، حيث يستطيع التلاميذ من خلاله أن يشاركوا في إعطاء ومناقشة المعلومة، التي يجتهدون للحصول عليها، بعكس الحصص النظرية.

كما لاحظنا مستوى تحسن مقبول لمسه التلاميذ في نتائجهم الدراسية، خاصة في المواد التي كانت سببا في إخفاقهم، وهذا ما قارناه مع نتائجهم للثلاثي الأول والثاني لهذه السنة، حيث أرجع التلاميذ هذا التحسن في النتائج إلى جهدهم الخاص بالدرجة الأولى ولدروس الدعم داخل و خارج الثانوية، ولجهد الأساتذة المبذول في الدروس العادية أو الخاصة بالدرجة الثانية. وكل هذا يؤكد دور التلميذ للرفع من تحصيله العلمي بأن يأخذ على عاتقه هم تكوينه وتحسين مستواه، ويؤكد أيضا فاعلية الدعم في إحداث التحسن.

أما العراقي أثناء تحضير التلاميذ لشهادة البكالوريا ظهرت خاصة في العامل البيداغوجي، والمتمثل في نقص التحضير المنهجي للامتحان، أين يتحمل التلميذ فيه جزء من المسؤولية، بسبب إتباع أغلبية التلاميذ لطريقة الجهد المركز في التحضير، عكس الجهد الموزع على طول السنة الشيء الذي يوفر الجهد والوقت للتلميذ، أثناء التحضير ويعطيه

راحة نفسية بسبب اطلاعه على كامل المقررات، وبالتالي لا يقع فريسة الارتباك والمراجعة السطحية. (صياد، 2010، 208-209)

رغم كل هذا لمسنا درجة تحمس عالية للنجاح من طرف التلاميذ، وهذا لمواصلة التعليم العالي. ومن خلال كل ما ورد يتبين لنا أهمية المرافقة التربوية للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الثانية حتى ولو غلب طابع الدروس الخاصة على الدروس العادية. (صياد، 2010، 209)

6. عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تتص الفرضية السادسة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين غير مستقلتين بين التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية.

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
مجموعة المستفيدين من الدعم	23	10.54	3.72	2.43	0.02	دالة عند 0.05
مجموعة غير المستفيدين من الدعم	13	7.37	3.79			

الجدول رقم (09): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دروس الدعم في معدل تحصيل المواد العلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم (10.54) وبانحراف معياري (3.72) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ غير المستفيدين من الدعم (7.37) وبانحراف

معياري (3.79)، وقد كانت قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح التلاميذ المستفيدين من الدعم (غير المعيّدين)، ومنه نقبل الفرضية.

وعليه نستنتج أن مجموعة غير المعيّدين المستفيدين من دروس الدعم، نتائج تحصيلهم الدراسي أفضل من مجموعة غير المعيّدين وغير المستفيدين من دروس الدعم.

وجاءت هذه النتيجة مطابقة لدراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014): بعنوان " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومن خلال ما تم التوصل إليه أن الفرضية دالة على وجود فروق بين التلاميذ (المعّدين - غير المعيّدين) في درجات التوافق الدراسي وهو لصالح التلاميذ غير المعيّدين. وبالتالي نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ (المعّدين - غير المعيّدين) في التوافق الدراسي لصالح التلاميذ غير المعيّدين". وهذه النتيجة اتفقت مع معظم الدراسات أهمها دراسة ودراسة الجنيدى بلابل (1986) ودراسة أحمد عواد وأشرف شريت (2004) ودراسة أنديجاني (2009). نظرا لعدم تحصلنا على دراسات تناولت موضوع التوافق الدراسي عند المعيّدين وغير المعيّدين من التلاميذ - في حدود علم الباحثة - فسرت الفرضية ببعض الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم التي لها علاقة بالتحصيل والطموح والتفوق والعاديين ومن لديهم صعوبات والتأخر الدراسي، كون هذه المفاهيم تعتبر من صفات التلاميذ (المعّدين وغير المعيّدين). يمكن تفسير نتيجة التلاميذ غير المعيّدين أكثر توافق من التلاميذ المعيّدين بأنهم أكثر اجتهدا وانسجاما مع المواد والمناهج الدراسية، ويمثلون للأوامر والقوانين المدرسية إضافة إلى العلاقات الجيدة التي تبني مع أساتذة وزملاء، مقارنة بنظائريهم المعيّدين الذين يمتازون ببعض الخصائص التي تعيق تحصيلهم وتوافقهم الدراسي لامتلاكهم الخصائص المعرفية والدراسية. أما غير المعيّدين، فتؤهلهم لنجاح ومتابعة المسار الدراسي بكل حماس وتفوق، على خلاف ما يمتاز به المعيّدين من خصائص وسمات تعرقل تحصيلهم ومسارهم الدراسي. والتلاميذ غير المعيّدين فهم أكثر توافقا من التلاميذ المعيّدين فقد يعزى ذلك إلى ما يملكونه من خصائص معرفية ودراسية. أما التلاميذ المعيّدين فقد يواجهون صعوبة في مواجهة بعض الصراعات والضغوطات النفسية والاجتماعية والأسرية وعلى رأسهم المشكلات الدراسية نتيجة للفشل المتكرر في التحصيل الدراسي. (ميدون وأبي مولود، 2014، 115-116)

خلاصة الدراسة واقتراحاتها:

هدفت هذه الدراسة المعنونة بـ " دورس الدعم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "، على التعرف على تلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم في المواد العلمية (رياضيات- فيزياء- علوم طبيعية)، وحسب الإعادة (معيد - غير معيد)، وتم إجراء هذه الدراسة على (70) تلميذا من كلا الجنسين، منهم (35) مستفيدين من الدعم و(35) غير مستفيدين من الدعم. ينتمون إلى قسم السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة، يتمدرسون في (04) ثانويات تابعة لدائرتي الرباح والرقبية لولاية الوادي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، ومعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss، أسفرت نتائج الدراسة على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة الفيزياء لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في مادة العلوم الطبيعية لدى التلاميذ المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل في المواد العلمية لدى التلاميذ غير المعيدين المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم.

ونظرا للنتائج المتحصل عليها ارتأينا أن نقترح بعض التوصيات:

- إجراء دراسة مماثلة ولكن لمستويات دراسية أخرى، وذلك لمعرفة الفروق بين المستفيدين وغير المستفيدين من دورس الدعم لدى التلاميذ في المواد الأساسية.
- توسيع عينة الدراسة أكثر للتأكد من دقة النتائج.
- العمل على نجاح وتطوير التعليم النظامي نحو الأحسن من خلال إدراج تفعيل برنامج إرشادي توعوي للتلاميذ للحد من ظاهرة دورس الدعم غير نظامية

بالمؤسسات التعليمية من خلال التكثيف من حصص الدعم النظامي كبديل لدروس الدعم غير النظامي.

- محاولة الاهتمام بمشكلات وصعوبات التلاميذ التي تواجههم في الفصل الدراسي.
- التوسع في إنشاء مراكز وفصول للتقوية ودعم تكون تابعة للإشراف من قبل الوزارة، بما يتيح الفرصة لتلاميذ للمراجعة والتدريب على الاختبارات.
- محاولة إدراجها وبرمجتها داخل التعليم الثانوي باعتبارها مكملة للحصص الرسمية.
- الاهتمام بالمناخ التنظيمي الذي تقدم فيه دروس الدعم حتى تكون نتائجها حسنة.
- كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والمربين لبذل مزيد من الجهد في تنمية الجوانب الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك علاج الكثير من المشكلات في الوسط التربوي لتحقيق النجاح المدرسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1) إبراهيم بغداد، محمد.(د.ت). الدروس الخصوصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي "دراسة ميدانية على المستويات التعليمية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) ". باحث بمركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية.
- 2) إبراهيم محمد، عبد الحميد محمد.(2003). اتجاهات الرأي العام نحو الدروس الخصوصية كما تعكسه صحيفة الأهرام. مجلة عالم التربية. (العدد11). 295-340.
- 3) ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين بن مكرم.(1995). لسان العرب. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- 4) أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم.(2002). القياس والتقويم في التربية في علم النفس. عمان: دار الكتب العلمية الدولية للنشر.
- 5) أبو علام، رجاء محمود.(2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط.1). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 6) أحمد، لويضة.(2011). علاقة إعادة السنة بكل من: تقدير الذات - الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 2: الجزائر.
- 7) أخضيري، شهرزاد.(2016). أثر الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة العلوم الطبيعية والحياة. رسالة ماستر. جامعة زيان عاشور: الجلفة.
- 8) الأسطل، كمال.(2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- 9) أورلسان، رشيد.(2000). التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم. (ط.2). الجزائر: قصر الكتاب.
- 10) بدور، غيثاء علي.(2001). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

- (11) برحوش، عمار والذنيبات، محمد.(1995). **مناهج البحث وطرق إعداد البحوث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- (12) برور، محمد.(2009). **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**. (ج.1). الجزائر: جامعة الجزائر.
- (13) البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل والتل، إشراف سعيد.(2007). **مناهج البحث العلمي / تصميم البحث والتحليل الإحصائي**. عمان: دار المسيرة.
- (14) بكاكرة، كاملة.(2014). **عمل المرأة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء**. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.
- (15) بن الزاوي، عبد الناصر.(2006). **مشروع بيداغوجية الدعم**. الجزائر:
- (16) www.benzaoui.jeeran.com
- (17) بن حمودة، محمد.(2006). **علم الإدارة المدرسية " نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري "**. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- بن عيسى، حسينات.(2008). **إستراتيجية التقويم والدعم في المجال** (18) Hsinat12@hotmail.com **التربوي التعليمي**.
- (19) بودخيلي، مولاي محمد.(2004). **نطق التحفيز المختلفة وعلاقته بالتحصيل الدراسي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- (20) بوطي، هناء.(2017). **اتجاهات التلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي نحو دروس الدعم**. رسالة ماستر. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.
- (21) تركي، راجح.(1990). **أصول التربية والتعليم**. (ط.2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- (22) تمار، ناجي.(1993). **قراءات في التقويم التربوي**. باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
- (23) جخراب، محمد عرفات.(2011). **فاعلية بيداغوجية المشروع في تدريس المواد العلمية وتأثيرها على المردود التربوي التعليمي**. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد(2). 259 - 294.
- (24) الجلاي، لمعان مصطفى.(2011). **التحصيل الدراسي**. (ط.1). عمان: دار المسيرة.

- (25) جمعة، عبلة بساط.(2002). *مهارات في التربية النفسية*. (ط.1). بيروت: دار المعرفة.
- (26) الحامد، محمد بن معجب.(1996). *التحصيل الدراسي " دراسته واقعه والعوامل المؤثرة فيه "*. الرياض: دار الصولتية للتربية.
- (27) الحثروبي، محمد الصالح.(1999). *نموذج التدريس الهادف " أسسه وتطبيقاته "*. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- (28) الحربي، نادي بن عواد.(2001). *الدروس الخصوصية*. (ط.1). الرياض: سلسلة سديم التربوية.
- (29) حمدان، محمد زياد.(2002). *المناهج المدرسية المعاصرة*. عمان: دار التربية الحديثة.
- (30) حمدان، محمد زياد.(د.ت). *التحصيل الدراسي " مفاهيم، مشاكل، وحلول "*. (ط.1). دمشق: دار التربية للنشر والتوزيع.
- (31) الحيلة، محمد محمود.(1999). *التصميم التعليمي " نظرية وممارسة "*. عمان: دار المسيرة.
- (32) الخالدي، أديب محمد.(2003). *سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي*. (ط.1). الأردن: وائل للنشر والتوزيع.
- (33) خضير، نصيرة.(2016). *أثر دروس الدعم في تحسين مستوى مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الحساب*. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.
- (34) الخطيب، إبراهيم.(2006). *علم النفس المدرسي*. (ط.1). عمان: دار القنديل.
- (35) الخولي، سناء.(1984). *الأسرة والحياة العائلية*. بيروت: دار النهضة العربية.
- (36) درдах، سهام.(2014). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي*. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

- (37) الدعجاني، أحمد بن زايد.(2012). اتجاهات الطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. (العدد77). 163 - 131.
- (38) رضا، كاظم كريم.(1982). *علاقة قدرات التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.
- (39) الرفاعي، نعيم.(1996). *الصحة النفسية " دراسة في سيكولوجية التكيف "*. دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- (40) زايد، نبيل محمد.(2003). *الدافعية والتعلم*. (ط.1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للتوزيع.
- (41) زمام، نور الدين وبن عامر، وسيلة وطاع الله، حسينة.(د.ت). *تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات والواقع العملي*. الجزائر: مخبر المسألة التربوية .
- (42) زمرة، نورة.(2016). *مستوى توظيف إستراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات*. رسالة ماستر. جامعة بسكرة: الجزائر.
- (43) زيدان، محمد مصطفى.(2007). *دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام*. الجزائر: دار الشروق.
- (44) سعد الله، الطاهر.(1996). *علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- (45) السيد أحمد، محمود.(2002). *مشكلات النظام التربوي العربي*. (ط.1). دمشق: المطبعة الجديدة.
- (46) السيد العربي، يوسف.(د.ت). *الدروس الخصوصية " المشكلة والعلاج "*. جامعة القاهرة: مصر.
- (47) شرقي، حياة.(2015). *تقدير الذات كمدخل لتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط*. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.
- (48) الشيخ، محمود يوسف.(2007). *مشكلات تربوية معاصرة " مفهوما، مظاهرها، أسبابها، علاجها "*. مصر: دار الفكر العربي.

(49) الصالحي، محسن محمود وملك، بدر محمد والكندي، لطيفة حسن.(2009). الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت " الواقع، الأسباب، العلاج ". المؤتمر العالمي التاسع: **تحديات التعليم في التعلم العربي**. جامعة المنيا بالكويت. الفترة من 10-11 نوفمبر 2009.

(50) صحرة، بدره وبن عاشور، وردة.(2015). **التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط**. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

(51) الصدوقي، محمد.(2007). **بيداغوجيا الدعم**.

(52) <http://sadoukimoh.maktoobblog.com/>

(53) صياد، نعيمة.(2010). **واقع المرافقة النفسية التربوية لمعدي شهادة البكالوريا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باجي مختار: عنابة.

(54) عبد السلام، صبحي محمد.(2009). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي**. الجزائر: دار المواهب.

(55) عبد اللاوي، سعاد.(2012). **المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة أولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

(56) عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسين.(2004). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار الثقافة.

(57) علام، صلاح الدين محمود.(2006). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. (ط.1). عمان: دار الفكر.

(58) علوان، منى وصيف.(2017). **العنف الأسري وعلاقته بتحصيل الدراسي لتلاميذ سنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

(59) عماري، يخلف.(1999). **خاصة بالاستدراك المدرسي والبيداغوجي للدعم**. مفتشية التربية والتكوين. بسكرة: الفترة من 14 - 16 نوفمبر 1999.

(60) العناني، حنان عبد الحميد.(2000). **الطفل والأسرة والمجتمع**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- (61) العناني، حنان عبد الحميد.(2008). *علم النفس التربوي*. (ط.4). عمان: دار الصفاء.
- (62) العيسوي، عبد الرحمان.(1984). *علم النفس*. لبنان: دار النهضة العربية.
- (63) العيسوي، عبد الرحمان.(1999). *تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية*. (ط.1). الإسكندرية: دار العرب الجامعية.
- (64) العيسوي، عبد الرحمان.(2004). *علم النفس التربوي " دراسة في التعلم وعادات الاستنكار ومعتقداته "*. (ط.1). بيروت: دار النهضة.
- (65) الغانم، ماهر محمد.(2017). أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الرياضيات وآثارها التربوية على طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم (دراسة تحليلية). *مجلة العلوم التربوية*. (العدد1). 314 - 350.
- (66) غربي، عبد الكامل.(2009). *اليوم الدراسي خاص بالتكفل بتلاميذ الرابعة متوسط " عرض لأشهر النماذج المطبقة في الدعم*. الجزائر: دليل المعلمين للتعليم المتوسط .
- (67) غريب، رمزية.(1967). *تعلم دراسة نفسية توجيهية*. (ط.3). مصر: مكتبة أنجلو المصرية.
- (68) غزال، عبد الفتاح.(2006). *دراسات في علم النفس الإكلينيكية " المشكلات السلوكية "*. (ط.1). القاهرة: طيبة مؤسسة جورس.
- (69) فنديجلي، عامر إبراهيم.(1999). *البحث العلمي مصادر المعلومات*. عمان: دار اليازوري.
- (70) فهمي، مصطفى.(1976). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجيا التكيف*. (ط.1). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- (71) قاجة، كلثوم.(2009). *أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.
- (72) القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي وعطا حسين، محمود. (1981). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. (ط.1). الرياض: دار المريخ.
- (73) قناعي، صفاء.(2017). *العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماستر. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

- (74) لعمش، سعد وقلاتي، إبراهيم.(2010). **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**. (ج.1). الجزائر: دار الهدى.
- (75) لونس، حدة.(2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس لتلاميذ السنة الرابعة متوسط**. رسالة ماستر. جامعة آكلي محند أو لحاج: البويرة.
- (76) مجدي، إبراهيم.(2002). **قضايا تربوية وتعليمية معاصرة**. القاهرة: دار النهضة.
- (77) محمد، جاسم.(2004). **سيكولوجيا الإدارة التعليمية**. الأردن: مكتبة دار الثقافة.
- (78) محمود، رفعت بهجت.(1999). **التعلم الإستراتيجي**. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.
- (79) مخلوف، بشير.(2017). **ظاهرة الدروس الخصوصية واستيعابها داخل المؤسسة التربوية**. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (العدد31). 601 - 610.
- (80) مرسي، محمد منير.(1995). **التعليم في دول الخليج العربي**. (ط.3). القاهرة: عالم الكتب.
- (81) مرعشلي، نسيبة.(2012). **أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر (المدرء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور) وسبل الحد من انتشارها**. *مجلة الفتح*. (العدد50). 177 - 202.
- (82) معمري، بشير.(2007). **القياس النفسي وتصميم أدواته**. (ط.2). الجزائر: منشورات الحبر.
- (83) منشور رقم 6/526 المؤرخ في 20/11/2006 المتعلق بالتكفل بالتلاميذ سنة الثالثة ثانوي في الجزائر.
- (84) المهيزع، فهد.(1994). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية.

(85) ميدون، مباركة وأبي مولود، عبد الفتاح.(2014). الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد(17). 105-118.

(86) نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2004). *تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي "أسبابه وعلاجه "*. (ط.1). الأردن: دار وائل للنشر.

(87) نوفل، إبراهيم.(2001). *علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

(88) الوقاد، مهذب.(2005). الدوافع النفسية و الاجتماعية وراء ظاهرة الدروس الخصوصية كما يدركها الطلاب و أولياء الأمور. *مجلة كلية التربية*. ج2. (العدد29). 99-136.

(89) يحيوي، حفيظة.(2016). *الفروق في التحصيل بين المتلقين لدروس الخصوصية وغير المتلقين " دراسة تتبعية فرقية من الرابعة متوسط إلى أولى ثانوي بولاية البيض*. رسالة ماستر. جامعة مولاي الطاهر: سعيدة.

(90) يونس، تونسية.(2012). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

91) Arénilla, L, Gossot, B,Rolland, M,C, & Roussel, M,P (2000), *Dictionnaire de pédagogie*. RARIS: BORDAS.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح استمارة جمع البيانات

استمارة جمع البيانات

نتائج الثلاثي الثاني				نتائج الثلاثي الأول				دراسة الدعم	الشعبة	معيد	الثانوية	الجنس	الاسم واللقب
مج	علوم	فيزياء	رياضيات	مج	علوم	فيزياء	رياضيات	نعم / لا		نعم/ لا			

الملحق رقم (02): يوضح نتائج الفرضية الأولى

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

الدعم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
رياضيات	35	9.3214	4.14736	.70103
لا	35	7.2500	3.84344	.64966
فيزياء	35	9.2886	4.18462	.70733
لا	35	7.9943	3.83075	.64752
علوم	35	11.0086	3.71376	.62774
لا	35	9.5529	3.18075	.53765
معدل المواد	35	9.8729	3.60665	.60964
لا	35	8.2657	3.23674	.54711

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
رياضيات	Equal variances assumed	.038	.845	2.167	68	.034
	Equal variances not assumed			2.167	67.610	.034
فيزياء	Equal variances assumed	.002	.967	1.350	68	.182
	Equal variances not assumed			1.350	67.476	.182
علوم	Equal variances assumed	1.508	.224	1.761	68	.083
	Equal variances not assumed			1.761	66.431	.083
معدل المواد	Equal variances assumed	.006	.938	1.962	68	.054
	Equal variances not assumed			1.962	67.219	.054

الملحق رقم (03): يوضح نتائج الفرضية الثانية

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
رياضيات	Equal variances assumed	2.07143	.95577	.16421	3.97865
	Equal variances not assumed	2.07143	.95577	.16401	3.97885
فيزياء	Equal variances assumed	1.29429	.95895	-.61928-	3.20785
	Equal variances not assumed	1.29429	.95895	-.61955-	3.20812
علوم	Equal variances assumed	1.45571	.82651	-.19356-	3.10499
	Equal variances not assumed	1.45571	.82651	-.19427-	3.10570
معدل المواد	Equal variances assumed	1.60714	.81914	-.02742-	3.24170
	Equal variances not assumed	1.60714	.81914	-.02776-	3.24205

MEANS TABLES= _85;
 م_93; 83_ل; 75_لمو; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83;
 م_93; 83_ل; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83; 75_83;
 /CELLS MEAN COUNT STDDEV.

Means

[DataSet0]

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
رياضيات * الدعم * الإعادة	70	100.0%	0	0.0%	70	100.0%
فيزياء * الدعم * الإعادة	70	100.0%	0	0.0%	70	100.0%
علوم * الدعم * الإعادة	70	100.0%	0	0.0%	70	100.0%
معدل المواد * الدعم * الإعادة	70	100.0%	0	0.0%	70	100.0%

الملحق رقم (04): يوضح نتائج الفرضية الثالثة

Report					
الدعم	الإعادة	رياضيات	فيزياء	علوم	معدل المواد
لا	Mean	5.8269	6.8154	9.4846	7.3762
	N	13	13	13	13
	Std. Deviation	4.20737	4.59744	3.49734	3.79250
لا نعم	Mean	8.0909	8.6909	9.5932	8.7914
	N	22	22	22	22
	Std. Deviation	3.43611	3.21128	3.06370	2.82201
Total	Mean	7.2500	7.9943	9.5529	8.2657
	N	35	35	35	35
	Std. Deviation	3.84344	3.83075	3.18075	3.23674
لا	Mean	10.1739	10.2609	11.1870	10.5409
	N	23	23	23	23
	Std. Deviation	4.24293	4.36887	3.41152	3.72119
لا نعم	Mean	7.6875	7.4250	10.6667	8.5925
	N	12	12	12	12
	Std. Deviation	3.56773	3.19150	4.37708	3.12897
Total	Mean	9.3214	9.2886	11.0086	9.8729
	N	35	35	35	35
	Std. Deviation	4.14736	4.18462	3.71376	3.60665
لا	Mean	8.6042	9.0167	10.5722	9.3981
	N	36	36	36	36
	Std. Deviation	4.67645	4.69696	3.49241	4.00150
Total نعم	Mean	7.9485	8.2441	9.9721	8.7212
	N	34	34	34	34
	Std. Deviation	3.43433	3.21476	3.55394	2.88801
Total	Mean	8.2857	8.6414	10.2807	9.0693
	N	70	70	70	70
	Std. Deviation	4.10401	4.03540	3.50981	3.49673

```

; .77_ ; 83_ ; 75_ ; 93_ ; 73_ JSORT CASES BY _75 ;
; .77_ ; 83_ ; 75_ ; 93_ ; 73_ JSPLIT FILE SEPARATE BY _75 ;
; ' ) 75_ ل ' ' ن 93_ م م 93_ ; 83_ ل T-TEST GROUPS= _75 ;
/MISSING=ANALYSIS
/ VARIABLES= _85 ;
ي 90_ ; 75_ ي 78_ ; 75_ في 86_ ي 75_ ; 69_ ; 93_ لوم
م 93_ ; 83_ ل 75_ لوم 75_ ; 83_ ; 75_
/CRITERIA=CI (.95) .

```

الملحق رقم (05): يوضح نتائج الفرضية الرابعة

T-Test

[DataSet0]

الإعادة = لا

Group Statistics^a

الدعم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
رياضيات	23	10.1739	4.24293	.88471
لا	13	5.8269	4.20737	1.16691
فيزياء	23	10.2609	4.36887	.91097
لا	13	6.8154	4.59744	1.27510
علوم	23	11.1870	3.41152	.71135
لا	13	9.4846	3.49734	.96999
معدل المواد	23	10.5409	3.72119	.77592
لا	13	7.3762	3.79250	1.05185

a. الإعادة = لا

Independent Samples Test^a

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
رياضيات	Equal variances assumed	.019	.890	2.961	34	.006
	Equal variances not assumed			2.968	25.216	.006
فيزياء	Equal variances assumed	.137	.713	2.231	34	.032
	Equal variances not assumed			2.199	23.970	.038
علوم	Equal variances assumed	.007	.932	1.425	34	.163
	Equal variances not assumed			1.415	24.511	.170
معدل المواد	Equal variances assumed	.009	.924	2.434	34	.020
	Equal variances not assumed			2.421	24.634	.023

الملحق رقم (06): يوضح نتائج الفرضية الخامسة

Independent Samples Test^a

		t-test for Equality of Means			
		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
رياضيات	Equal variances assumed	4.34699	1.46791	1.36384	7.33014
	Equal variances not assumed	4.34699	1.46438	1.33236	7.36162
فيزياء	Equal variances assumed	3.44548	1.54441	.30687	6.58410
	Equal variances not assumed	3.44548	1.56708	.21097	6.68000
علوم	Equal variances assumed	1.70234	1.19435	-.72488-	4.12956
	Equal variances not assumed	1.70234	1.20287	-.77752-	4.18221
معدل المواد	Equal variances assumed	3.16472	1.30000	.52280	5.80663
	Equal variances not assumed	3.16472	1.30707	.47072	5.85871

a. الإعادة = لا

الإعادة = نعم

Group Statistics^a

الدعم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
رياضيات	نعم 12	7.6875	3.56773	1.02991
	لا 22	8.0909	3.43611	.73258
فيزياء	نعم 12	7.4250	3.19150	.92131
	لا 22	8.6909	3.21128	.68465
علوم	نعم 12	10.6667	4.37708	1.26355
	لا 22	9.5932	3.06370	.65318
معدل المواد	نعم 12	8.5925	3.12897	.90326
	لا 22	8.7914	2.82201	.60165

a. الإعادة = نعم

الملحق رقم (07): يوضح نتائج الفرضية السادسة

Independent Samples Test^a

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
رياضيات	Equal variances assumed	.103	.750	-.323-	32	.749
	Equal variances not assumed			-.319-	21.997	.753
فيزياء	Equal variances assumed	.006	.938	-1.101-	32	.279
	Equal variances not assumed			-1.103-	22.853	.282
علوم	Equal variances assumed	2.521	.122	.838	32	.408
	Equal variances not assumed			.755	17.028	.461
معدل المواد	Equal variances assumed	.021	.887	-.189-	32	.851
	Equal variances not assumed			-.183-	20.783	.856

Independent Samples Test^a

		t-test for Equality of Means			
		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
رياضيات	Equal variances assumed	-.40341-	1.24955	-2.94867-	2.14185
	Equal variances not assumed	-.40341-	1.26388	-3.02456-	2.21774
فيزياء	Equal variances assumed	-1.26591-	1.15000	-3.60838-	1.07656
	Equal variances not assumed	-1.26591-	1.14784	-3.64125-	1.10943
علوم	Equal variances assumed	1.07348	1.28120	-1.53624-	3.68320
	Equal variances not assumed	1.07348	1.42240	-1.92714-	4.07411
معدل المواد	Equal variances assumed	-.19886-	1.05190	-2.34152-	1.94379
	Equal variances not assumed	-.19886-	1.08529	-2.45728-	2.05956

a. الإعادة = نعم