دراسات ميدانيّة حول ذوي الاحتياجات الخاصّة: صعوبات التعلّم بالمؤسّسة التعليميّة التونسيّة

علي موسى *
جامعة تونس، الجزائر

استلم بتاريخ: 10-12-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 20-02-2018 نشر بتاريخ: 01-03-2018

الملخص:

تُعتبر صُعوبة «التّعلّم النّمائيّة» أو عدم التّملك الأدنى للكافيات الأساسيّة لمرحلة التّعليم الأساسيّة لدَى المتعلِّم أو عدم تلقّيه الإحاطة والإرشاد العائليين اللّازمين أو سُوء الظروف البيئيّة التّي يعيش فيها المتعلِّم خلال مسَاره الدّراسي أو ضُعف رأس المال الثقافي والاقتصادي و الأصل الاجتماعي للمتعلِّم ؛ فأيُّ خلل لإحدى هذه المتغيِّرات تكون نتائجه صعوبة التّعلّم وهي تُعتبر سببه الرّئيسي، وتُمثل هذه المتغيّرات من بين أهمّ القضايا التّعليميّة – التّربويّة بالغة الأهميّة في المؤسّسات التّعليميّة العربيّة لأن في تداعيّاتها السّلبيّة على المسار المدرسي للأطفال وخَاصّة الذّين يعرفون صعوبات التّعلم تكون من نتائجها ضُعف التّحصيل المدرسي واضطرا ب السلوك وسُوء التّكيف مع الجوّ العام المدرسي، ممّا يجعل المؤسّسة التّعليميّة تعرف صُعوبة الانضباط. سنقدّم من خلال هذه الورقة واقع ذوي الاحتياجات الخاصّة بالمؤسّسة التّعليمية التّونسيّة من خلال تقييمهم السلوكي– التّربوي وما يعيشونه من صعوبات التّعلم بالمرحلة الثّانية من التّعليم الأساسي العمومي.

الكلمات المفتاحية: صعوبة التّعلّم؛ التّحصيل الدّراسي؛ المسار المدرسي؛ التّسرب المدرسي؛ تمدرس.

Field studies about people with special needs: Learning difficulties in the Tunisian educational institution

Ali MOUSSA *
Tunisia University, Tunisia

Abstract

The difficulty of "developmental learning" or lack of the minimum ownership of the basic competencies in the basic stage of education; The variables are the results of the difficulty of learning and are considered the main cause, and represent these variables among the most important educational - educational issues are very important in Arab educational institutions because the negative repercussions on the pre-school, especially those who know learning difficulties, results in poor school achievement, behavior and poor adaptation to the school atmosphere, which makes the educational institution know the difficulty of discipline. We will present through this paper the reality of people with special needs in the Tunisian educational institution through their behavioral-educational assessment and their learning difficulties in the second stage of general public education.

Keywords: learning difficulty; academic achievement; schooling; basic competencies; behavior disorder; lateness; exclusion; dropouts; special need

* **E. Mail :** *moussa.sociologie@gmail.com*

مقدمـــــة:

تستمد هذه الورقة أهميّتها من أهميّة التّعليم في حاضر الأمم ومستقبلها، لا سيّما في العصر الحديث الّذي أصبحت فيه عمليّة التّعليم ركنًا أساسيًّا لتطوّر الأمم الّذي لا يتحقق إلا برأس المال البشري المتعلّم، والّذي يُسهم حسب بعض الدّراسات بما لا يقل عن 64٪ من أداء النّمو ومن ثمّة فإن كسب معركة التّنميّة الشّاملة والمستديمة تتحقق أسَاسًا برأس المال البشري المتعلِّم(حجازي، 2006، 21).

من هذا المنطلق نَجد الدّول المتقدّمة أشدّ اِهتمَامًا بقضيّة التّعليم، من أجل المحافظة على ريادتها لكن التّحدي مُضاعف أمَام الدّول المتخلّفة والنّامية أو التّي هي في طريق النّمو، ويصبح البحث في ظاهرة صعوبات التّعلّم عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة ذا مشروعيّة لأن الطفل ذوي الاحتياجات الخاصّة يحتاج إلى خدمات خاصّة خلال مساره الدّراسي كي يتعلّم ويمكنه أن يشارك في عمليّة التّنمية الاجتماعيّة.

لقد بقيت العمليّة التّعليميّة سببًا في اِستنزاف الأموال، إمَّا بكلفة التّلميذ المرتفعة والتّي يقابلها ارتفاع ظاهرة التّسرب المدرسي بسبب صعوبة التّعلّم عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو من خلال تخصيص نسبة هامّة من ميزانيّة الدّولة للتّعليم، ومثال ذلك الدّولة التّونسيّة الّتي خصّصت ربع ميزانية الدّولة إلى وزارة التّربية منذ سنة 1965 (Bousnina, 1991, 31).

لكن الإحصائيّات الرّسميّة بيّنت بعد نصف قرن تقريبًا أن التّسرب المدرسي قد بلغ ما يُقارب مِائةً وأثنَيْ عشرَ ألفَ متسرِّبٍ خلال السنة الدراسيّة 2012-2013،(وزارة التربية، 2013-2014، 12) ويُهدّد بشكل خاص شريحة الفئة العُمريّة ما بين 6-16 سنة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة والذّين يعرفون صعوبة التّعلّم، مِمّا جعل كل من الرّسوب والتّسرب يشكلان عائقا حقيقيًا تنمويًا للمجتمع التّونسي.(بوطالب، 2014، 113)

هذا ما دفعنا إلى البحث في ظاهرة صُعوبة التّعلم، كذلك الواقع الاقتصادي العالمي يفرض علينا ألّا نعتبر تَمدرس التّلاميذ مُجرّد كُلفة اجتماعيّة وعِبْئًا ثقيلًا تتحمّله الدّولة، بل يجب التّعامل مع العمليّة التّعليميّة باعتبارها استثمارًا في الموارد البشريّة، لذلك يُشترط أن ينطبق مقياس التّصرف في المؤسّسة التّعليميّة، كما ينطبق على المؤسّسة الاقتصاديّة، لكن ثمّة نوع من التّجاهل لصعوبات التّعلّم في معظم الأنظمة التّعليميّة العربيّة وخَاصّة «صعوبة التّعلّم النّمائيّة» (الزيّات، 2007، 25) التّي تتناول العمليات ما قبل المدرسيّة والمتمثلة في الانتباه والإدراك والذّاكرة واللّغة وهي التّي يَعتمد عليها التّحصيل المدرسي وتُشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النّشاط العقلي المعرفي عند الطفل(الزيّات، 2007، 25).

لذلك تعتبر صعوبة «التّعلّم النّمائيّة» أو عدم التّملك الأدنى للكافيات الأساسيّة لمرحلة التّعليم الأساسيّة لدى المتعلِّم أو عدم تلقّيه الإحاطة والإرشاد العائليين اللّازمين أو سُوء الظروف البيئيّة الّتي يعيش فيها المتعلِّم (بنّات، 2013، 306) خِلال مساره الدّراسي أو ضُعف رأس المال الثّقافي

والاقتصادي والأصل الاجتماعي للمتعلّم (Bourdieu, 1970, 110) فأيُّ خلل لإحدى هذه العمليّات تكون نتائجه صعوبة التّعلّم وهي تعتبر أسسِه وسببه الرّئيسي، وتُعتبر هذه العمليّات من بين أهم القضايا التّعليميّة – التّربويّة بالغة الأهميّة في المؤسّسات التّعليميّة العربيّة لأن في تداعيّاتها السّلبيّة على المسار المدرسي للأطفال وخاصّة الذين يعرفون صعوبات التّعلم تكون من نتائجها ضعف التّحصيل المدرسي واضطرا السّلوك وسُوء التّكيف مع الجو العام المدرسي، ممّا يجعل المؤسّسة التّعليميّة تعرف صعوبة الانضباط الذّي تتمثل مظاهره في تأخر Retard ذوي صعوبات التّعلّم عن الدّروس وتعرّضهم للإقصاء Exclusion من حصص الدّرس وتغيّبهم Absentéisme عن المؤسّسة التّعليميّة وارتفاع نسب رسوبهم وتسربهم Abandon المدرسي الذّي يجعل المجموعات المقصيّة –الّتي تعرف صعوبات التّعلم– تخضع إلى مصير مدرسي واجتماعي متدنٍّ (Bourdieu, 1995, 225) .

الإطار المنهجي للدِّراسة

تكمن أهميّة هذه المداخلة في متابعة فوجٍ حقيقيٍّ من التّلاميذ بطريقة **Cohorte** لمعرفة نسبة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة الذّين يعرفون صعوبات التّعلّم بالمؤسّسة التّعليميّة التّونسيّة وهو عمل ميداني فيه تحدٍّ وصعوبةٌ، لكنه يبقى طموحًا وطنيّا ومعتبرا عالميّا.

وأمام تغيُّر التّحديّات اليوم وبروز ظواهر تتطلب الدراسة بمَنْحَى سُوسيولوجي، مثل صعوبات التّعلم وعليه يصبح علم الاجتماع المدرسي مطالبا بتقديم أطروحات تُساعد على الوصول إلى أجوبة دقيقة لأسئلة دقيقة، لذلك فقد دفعنا واقع المؤسّسة التّعليمية أن نطرح السّؤال التّالي:

ماهي الظواهر المدرسيّة ذات العلاقة بصعوبات التّعلم وماهو حجمها؟

إشكالية البحث:

مازال النّظام التّعليمي التّونسي، يُفرز سنويًّا عددا هامًّا من الرّاسبين والمتسربين، بسبب عدم العناية بِذَوي الاحتياجات الخاصّة من التّلاميذ الذين يعرفون صُعوبة التّعلّم، مِمَّا يثقل كاهل المجموعة الوطنية، ويجعلها تتحمل قيمة إجماليّة للإهْدار بسبب الرّسوب والتّسرب ما يفوق سنويّا حوالي 20٪ من الميزانيّة المخصّصة لوزارة التّربية بسبب التّسرب المدرسي(وزارة التّربية، 2011، 1) الذّي عادة ما يتعرّض له التلاميذ الذّين يعرفون صُعوبة التّعلم بالرغم مِمّا حقّقه من نسب عالية من التّمدرس والتّي تطوّرت بالنسبة للفئة العمريّة ما بين 6 و16 سنة في المجتمع التونسي، خلال العشريّة من 2001– 2002 إلى 2011 – 2012، من 90.1٪ لتبلغ 93.4٪ (وزارة التّربية، 2011، 6) وبالرغم من اهتمام الدّولة بالتّشريعات والإصلاحات للنِّظام التّعليمي وما خُصّص له من نِسب مُحترمة من الميزانيّة العامّة للدّولة، إلا أن المؤسّسة التّعليميّة مازالت تعرف ظاهرة تسرب الذّين يعرفون صُعوبة التّعلم وما تتسبّب فيه من ثَروة بشريّة مَهْدورة وكُلفة ماليّة ضَائعة، هذه الفَجوة والتّناقضات بين واقع المؤسَّسة التّعليميَّة وما يجب أن تكون عليه تُمثل إشكاليّة هذه الدّراسة.

الفرضيات:

قمنا خلال هذه الدّراسة باختبار فرضيّتين:

الفرضيّة الأولى: غالبا ما يعرف صُعوبة التّعلم التّلاميذ الذّين ينتمون للفئات الاجتماعيّة التّي تَعرف الخِلافات العائليّة وعدم التّماسك العائلي والذّين غالبا ما يتعرّضون للعقوبات المدرسيّة.

الفرضيّة الثّانية: كلّما تعرّض التّلميذ لصُعوبة التّعلّم كلّما تعرّض للإقصاء من حصص الدّروس.

منهج الدّراسة والأدوات والعينة:

اعتمدنا في هذه الدّراسة بالأساس على المنهج الوصْفي الكمّي وقمنا بالإحصاء التّحليلي للمعطيات التي جمّعناها من البحث الميداني اعتمادًا على طريقة (كوهورت) وتتمثل في متابعة فوجٍ حقيقيٍّ من التّلاميذ.

وتم الاستئناس بالمنهج الكيفي، وذلك من خلال إجراء مقابلات مع الفاعلين في المؤسّسة التّعليمية، وتم الاعتماد أساسًا على تقنية الاستبيان وقمنا بتحليل المعطيات الإحصائيّة التي جمّعناها من الاستبيانات بواسطة برنامج، حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S.).

أمّا عينة الدّراسة فقد اعتمدنا على عينة من التّلاميذ وكان حجمهم تسعُمَائةٍ وثلاثةً وستينَ تلميذًا.

تحليل نتائج الدِّراسة الميدانيّة

سنعرض بعض النّتائج وتحليلها بعدما قمنا باختيار (Tests du Khi-deux) لتّحليل النتائج الإحصائيّة للدّراسة الميدانيّة.

نتائج اختبار الفرضيّة الأولى:

تم اختبار الارتباط بين المتغيّر التّابع والمتغيّرات المستقلة التّالية:

المتغيّرات المستقلة	المتغيّر التّابع
مدى التماسك العائلي الخلافات العائلية	صعوبات التّعلّم

مدى التّماسك العائلي وعلاقته بصعوبة تعلّم التّلاميذ ومواظبتهم:

تُبين نتائج البحث الميداني أن نسبة صُعوبة التّعلّم عند التّلاميذ الذين تعرف عائلاتهم عدم التّماسك تبلغ 20٪، ويتبيّن من خلال هذه النّسب أن عدم التّماسك العائلي يؤثّر سلبًا في نتائج التّلاميذ وهذا ما يجعلهم يعرفون صعوبة التّعلّم أكثر من غيّرهم.

نستنتج أن التّلاميذ الّذين يعيشون في عائلات متماسكة يُحققون نتائج متميزة بفارق 21.2٪ مقارنة بنتائج التّلاميذ الذين يعيشون في عائلات غير متماسكة ولعلّ هذا الفارق يؤكد مدى تأثير التّماسك العائلي في نتائج التّلميذ وتبيّن النّتائج الإحصائية أعلاه ارتباطًا بين المتغيّر المستقل: «التّماسك

العائلي» والمتغيّر التّابع: «صعوبة التّعلّم» عند تلاميذ السّابعة أساسي بدلالة قويّة عند مستوى (α=0.027).

مواظبة التّلاميذ ومدَى التّماسك العائلي:

جدول (1) تأخر التّلاميذ عن الدّروس ومدَى التّماسك العائلي

التماسك العائلي	هل تصل متأخرا الى الدرسة؟				المجموع
	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	
عائلة متماسكة ومتضامنة	7,7%	33,1%	34,6%	18,4%	93,8%
عائلة غير متماسكة وغيرمتضامنة	0,5%	3,2%	1,9%	0,6%	6,2%
المجموع	53	235	236	123	647
	8,2%	36,3%	36,5%	19,0%	100,0%

المصدر:البحث الميداني

نلاحظ من خلال النّسب الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة التّأخر عن الدروس دائمًا وأحيانًا بين أبناء العائلات غير المتماسكة تبلغ 60٪ عند احتسابها من بين هذا الصنف من العائلات، أمّا نسب التّأخر عن الدروس عند أبناء العائلات المتماسكة تبلغ 43.5٪، في المقابل تبلغ النسبة عند التلاميذ الذّين لم يعرفوا التأخر عن الدّروس حوالى 20٪ من صنف العائلات المتماسكة و10٪ عند التلاميذ الذين يعيشون في عائلات غير متماسكة.

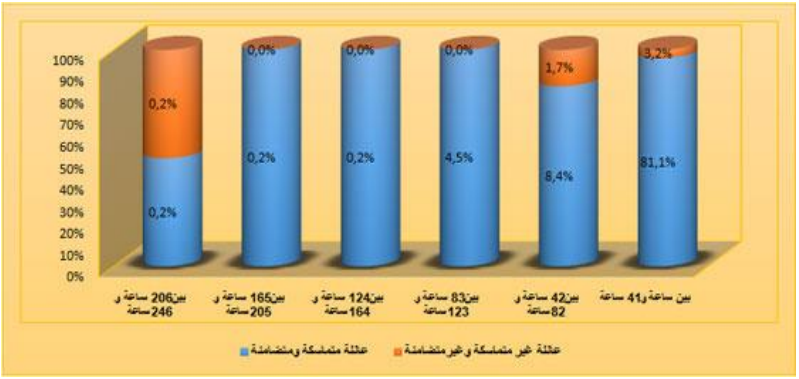
يتبيّن أن ظاهرة التّأخّر عن الدروس توجد على السّواء: عند كل من أبناء العائلات المتماسكة وأبناء العائلات غير المتماسكة مع الملاحظ ارتفاع نسبها عند الصنف الأخير من العائلات، وقد نستنتج ثمّة ارتباط بين صُعوبة التّعلم والتّأخر عن الدّروس وقد يكون كذلك التّأخر برغبة من التّلاميذ نتيجة صُعوبة التّعلم والكُرْهِ لبَعضِ الحِصَص يدفع التّلميذ التّأخّر عنها حتّى بدُون سبب.

جدول(2) الإقصاء من القسم ومدى التّماسك العائلي

التماسك العائلي	هل وقع إقصاءك من القسم؟				المجموع
	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	
عائلة متماسكة ومتضامنة	8,5%	21,7%	33,3%	30,3%	93,8%
عائلة غير متماسكة وغيرمتضامنة	1,2%	1,7%	1,7%	1,5%	6,2%
المجموع	63	151	226	206	646
	9,8%	23,4%	35,0%	31,9%	100,0%

المصدر: البحث الميداني

تفيد النّسب الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة الإقصاء من الدّرس يتعرّض لها التّلاميذ مهما كان التّماسك العائلى، وبنسب متقاربة، حيث تبلغ عند التّلاميذ الّذين يعيشون في عائلات متماسكة 30.2٪ وترتفع 17.5٪ عند التّلاميذ الّذين يعيشون في عائلات غير متماسكة لتبلغ 47.5٪ مِمّا يجعلنا نستنتج وجود علاقة بين الإقصاء من القسم وصُعوبة التّعلّم



المصدر: البحث الميداني

شكل(1): غياب التّلاميذ ومدَى التّماسك العائلي

تبيّن النّسب الواردة في الرسم أعلاه أن ظاهرة الغياب عن الدّروس يتعرّض لها كل التّلاميذ بنسب متفاوتة حيث تَصل نسبتها لمدّة غِياب تتراوح بين المجال من ساعة إلى 41 ساعة إلى 86٪ عند احتسابها من بين العائلات المتماسكة بينما تبلغ نسبة الغياب في نفس المجال عند أبناء العائلات غير المتماسكة 62٪ قد يبدو أن تلاميذ العائلات غير المتماسكة يتغيّبون أقل، لكن نسبة الغياب للمدّة المتراوحة في المجال ما بين 42 ساعة و82 ساعة تصل عند أبناء العائلات غير المتماسكة إلى 33.3٪ في الحين لم تتجاوز9٪ عند أبناء العائلات المتماسكة، ويُدعم هذا الارتباط بين الغياب ومدى التّماسك العائلي نسب غياب التّلاميذ التي وصلت حوالى 4.8٪ عن أبناء العائلات غير متماسكة في المجال ما بين 206 ساعة 246 ساعة في الحين لم تتجاوز 0.26٪ عند أبناء العائلات المتماسكة.

يصبح الغياب عند التّلميذ الّذي يعرف صعوبة التّعلم مخرجا وحلّا بصفة مستمرّة عن الحصص لأنّه غير مرتاح داخل القسم بين زملائه. لقد وردت النّتائج الإحصائيّة مُدعّمة للارتباط بين مدَى متغيّر التّماسك العائلي وغياب التّلاميذ عن الدّروس بدلالة قويّة جدًّا عند مستوى الدّلالة (α= 0.000).

جدول(3) العقوبات المدرسية ومدى التماسك العائلي

التماسك العائلي	انواع العقوبات بمستوى التاسعة أساسي				المجموع
	إنذار	رفت مؤقت	إقصاء	تأخير	
عائلة متماسكة ومتضامنة	30,1%	1,7%	41,1%	19,8%	92,6%
عائلة غير متماسكة وغيرمتضامنة	2,9%	0,2%	3,6%	0,7%	7,4%
المجموع	138	8	187	86	419
	32,9%	1,9%	44,6%	20,5%	100,0%

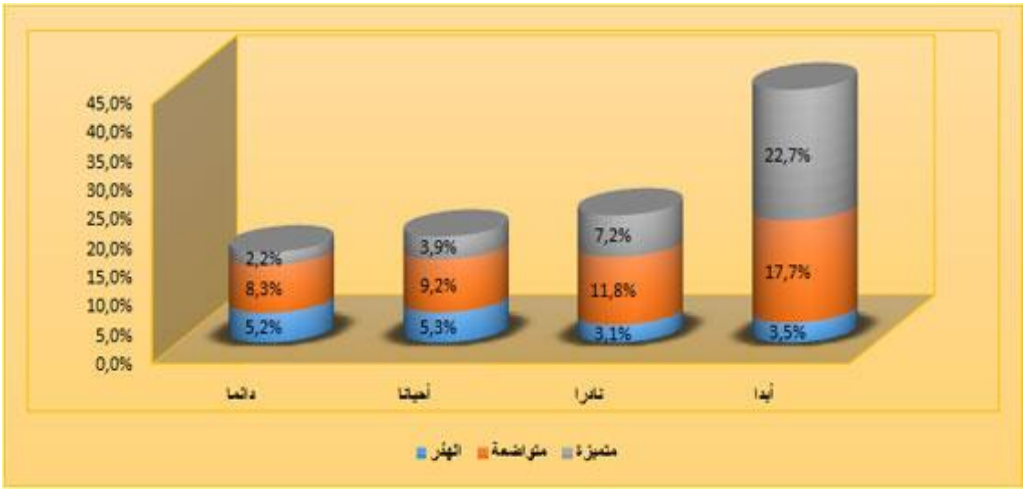
المصدر: البحث الميداني

من خلال النّسب الواردة في الجدول أعلاه نستنتج أن عقوبة الإنذار وردت مرتفعة عند أبناء العائِلات غير المتماسكة لتبلغ 39٪ من بين هذا الصنف أمّا عند أبناء العائِلات المتماسكة بلغت 32.5٪ ويؤكّد هذا التّقارب في العقوبات عند كل أبناء الصّنفين من العائلات نسبة عقوبة الإقصاء عند أبناء العائلات المتماسكة والّتي بلغت 44.3٪ على غرار ارتفاعها عند أبناء العائلات غير المتماسكة إلى 48.6٪، مِمّا يجعلنا نستنتج من النّسب أعلاه أن عقوبات الإنذار والإقصاء مؤشّر يجعلنا نستنتج

نسب التّلاميذ الذّين يعرفون صُعوبة التّعلّم والتّي قد تتأثّر بمتغيّرات أخرى على غرار متغيّر مَدَى التّماسك العائلي، لعّل متغّير العلاقة والتّواصل بين التّلميذ والأساتذة والذّي يحتاج إليه بصفة ملّحة ذوي الاحتياجات الخاصّة وخاصّة التّلاميذ الذّين يعرفون صُعوبة التّعلّم من المتغيّرات المؤثّرة في نسب العقوبة المسندة إلى التّلاميذ مثل الإقصاء. لذلك أكّد مدير إحدى المؤسّسات الإعداديّة على أنّ: «التّلميذ عندما يعرف أن بعض الأساتذة يقصي دون أسباب وجيهة، فإنّه غالبا ما يتعمّد ذلك بحثا عن الخروج من القسم. ونأخذ مثالا على ذلك، الأساتذة الذين يئسوا من إصلاح بعض التلاميذ الذّين يعرفون صُعوبة التّعلم، يصبح الإقصاء الدائم هوالحلّ»(مقابلة، مدير،2013) وأكّدت كذلك القيّمة العامة على أنّ: «ظاهر الإقصاء من الظواهر اللّافتة للانتباه، سواء كانت مفتعلة من التّلميذ أومزاجيّة من الأستاذ، ومن الملاحظ أنها تخص بعض المواد دون غيرها، خاصة منها المواد التي لا يجد فيها التّلميذ تفاعلا وتجاوبًا(مادة الفرنسيّة) وهي مؤشر يدل على صُعوبة تَعلّم هذه المادّة الذي يعرفه نسبة هامّة من التلاميذ»(مقابلة، قيّم، 2013).

تؤكد نتائج البحث الميداني على وجود ارتباط بين: المتغير المستقل مدَى التّماسك العائلي والمتغيّر التّابع صُعوبة التّعلّم وتمظهراته في نتائج التّلاميذ والعقوبات بدلالة قويّة عند مستوى (0.000=α).

الخلافات بين أفراد العائلة وصعوبة التّعلّم



المصدر: البحث الميداني

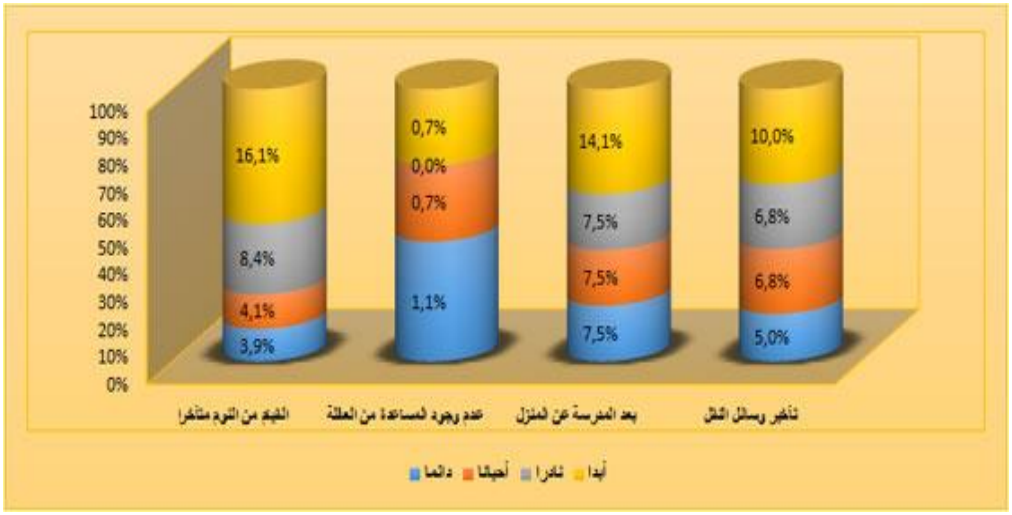
شكل(2) الخلافات العائليّة والنتائج المدرسيّة

يتبين من النّسب أعلاه أن 15.7٪ من تلاميذ مفردات العيّنة يعيشون داخل عائلات تعرف الخلافات الدّائمة بين أفرادها، و18.4٪ يعيشون داخل عائلات تعرف الخلافات أحيانًا بين أفراده، و22.1٪ نادرا ما تعرف عائلاتهم الخلافات. أمّا الذين يعيشون داخل عائلات لا تعرف الخلافات أبدًا 43.8٪. ومن خلال البحث في مدى تأثير الخلافات العائليّة في نتائج التلاميذ تبيّن أن نسبة التلاميذ الذّين يعرفون صُعوبة التّعلّم بلغت 33٪ من بين التّلاميذ الذّين يعيشون داخل صنف العائلات التّي

تعرف دائمًا الخلاف بين أفرادها وتبقى النّسبة مرتفعة لتبلغ 29٪ عند التّلاميذ الذين يعيشون داخل صنف العائلات التي تعرف أحيانًا الخلافات وتبلغ 14.2٪ عند التّلاميذ الذين يعيشون داخل عائلات نادرًا ما يوجد الخلاف بين أفرادها وتنخفض نسبة صُعوبة التّعلّم عند التّلاميذ الذين يعيشون داخل عائلات لا توجد خلافات بين أفرادها أبدًا إلى 8٪.

هذه النّسب تجعلنا نستنتج أن العلاقة بين صُعوبة التّعلّم والخلافات المنزليّة وردت في شكل **طرديٌّ** ترتفع صُعوبة التّعلّم بارتفاع الخلافات المنزليّة وتنخفض بانخفاضها.

ووردت نتائج البحث الميّداني مؤكّدة الارتباطات الطرديّة بين المتغيّر المستقل الخلافات العائلية والمتغيّرات التّابعة صُعوبة التّعلّم ونتائج التّلاميذ المدرسية بدلالة قويّة جدًّا عند مستو(α= 0.000).



المصدر: البحث الميداني

شكل(3) الخلافات العائليّة وأسباب التّأخر عن الدروس

تفيد النسب الواردة أعلاه، أن حوالى 6.5٪ من بين التّلاميذ الذين لهم خلافات عائليّة دائمًا من أسباب تأخّرهم عن الدّروس وعدم وجود المساعدة من العائلة، أمّا نسبة التأخر بسبب القيام من النّوم متأخرًا فبلغت 22٪ عند التّلاميذ الذن يعيشون في عائلات تعرف الخلافات في الحين بلغت 39.4٪عند التّلاميذ الذين يعشون في عائلات لا تعرف الخلافات الدّائمة،.

رغم أن الارتباط واضحًا بين عدم المساعدة العائليّة والخلافات الدّائمة ولقد وردت النّتائج الإحصائيّة مؤكّدة الارتباط القوي بين المتغيرين: الخلافات العائليّة الدّائمة وعدم المساعدة العائليّة ومتغيّر صعوبة التّعلم بدلالة قويّة جدًّا عند مستوى (α=0.000).

لقد بيّنت الدّراسات تأثير كل من الخلاف العائلي ونقص التّكيّف العاطفي للطفل في عمله المدرسي ويذهب الاعتقاد عند بعض الأولياء بأن من أهم واجباتهم أن يمدُوا عائلاتهم بالمال اللّازم، متناسين أن العطف والطّمأنينة اللّازمة لنمو الطفل النّفسي المتكامل والذى لا يجده إلا داخل العائلة التّى فقدت اليوم الكثير من وظائفها وتفكّكت وأصبحت تلقى العبْء على المؤسّسة التّعليميّة لكن بالرّغم من

تطور وانتشار الوسائط التّربويّة وإحداث المؤسّسات المعوّضة للعائلة في وظائفها التّربويّة بحكم تعقّد نسق الحياة والالتزامات المهنيّة للأب والأم خاصةً وتأثير ذالك في مدَى تماسك العائلة ووظائفها. إلا أنّه يبقى للعائلة الدّور الأساسي في تربية الطفل لذالك يرى (بازيل برنشتاين) أن تركيبة العائلة والعلاقات داخلها وتوزيع الأدوار وطريقة التّواصل لها تأثير سلبي أو إيجابي على المسار المدرسي وحظوظ نجاح الطفل(Duru-Bellat, 1999, 212).

لقد أظهرت الدّراسات أن العائلة لها تأثيّر هام في التّحصيل الدراسي للطفل فالتلاميذ الذين تلقوا من عائلاتهم الحس السليم وتعرف عائلاتهم درجة عالية من التّماسك هم مؤَهلين لاستثمار معارفهم في المؤسّسة التّعليميّة(بورديو،2001، ص19) وتحقيق النتائج المتميّزة مثلما بينته نتائج البحث الميداني أمّا التلاميذ الذين يعيشون في عائلات غير متماسكة، هم مجبرون على الاستسلام لأوامر المؤسّسة التعّليميّة ويتعرّضون لصعوبات التّعلّم وقد يوظفون طاقاتهم في غير مكانها ممّا يجعلهم يعرفون الرّسوب والتّسرّب المدرسي.

وبيّنت بعض الدّراسات أن الوضع العائلي للوالدين والخلافات بين أفراد العائلة لها تأثيرات في نفسيّة الطفل مما يجعله يتعرض للاضطرابات السلوكية(كازدين، 2003، ص120) التّي تزداد تأثيرا تها عند ذوي الاحتياجات الخاصّة ويضعف تحصيلهم الدّراسي، لأن الوضعيّة العائليّة لها تأثر بشكل مباشر على التّلميذ وتمارس عليه ضغطًا ويصبح مساره الدراسي مرتبطًا بمدى التّماسك العائلى ـــأو تفككه وتأثير المتغيرات المستقلة في صعوبة التّعلم(Meunier, 2004, p273) الذي يؤثر في نمط عيشها. فيجد الطفل صعوبة في المتابعة للأنشطة المدرسيّة كما يعاني من صعوبة التّكيف الاجتماعي ممّا يدفع به إلى التسرب المدرسي، لأن المدرسة عند ذوي الاحتياجات الخاصّة تصبح مساوية للضّجر والملل.

لكن يلاحظ كذلك أن «الإنفكاك الدّراسي»(Meunier, 2004, 286) لا يعني فقط أبناء عائلات الطبقة الشّعبيّة بل يوجد الانفكاك الدّراسي في مختلف الطبقات الاجتماعيّة لأن عدم التماسك العائلي تعرفه كل الطبقات الاجتماعيّة ولعّل نتائج هذا البحث بينت تعرض أغلب التلاميذ إلى الهدْر المدرسي الذّي أساسه ومقدّماته صعوبة التّعلّم بنسب متفاوتة وبتأثير بالمتغيّرات المستقّلة ذات العلاقة.

ويبقى الوسط العائلي الذي يعيش فيه التّلميذ مهمًّا جدًا ومؤثّرًا في الحياة المدرسيّة لأن التلميذ الذي ينعم بالاستقرار هو فرد متكيّف مع المحيطين العائلي والمدرسي بينما التلميذ غير المستقر والذّي يعيش صعوبة التّعلّم فهو غير متكيّف مع من حوله وهو عامل غير مساعد على دراسته، لكن الوسط العائلي اليوم تأثّر بالعولمة التي فرضت قيمًا استهلاكيّة جديدة ومزيدًا من تحرّر التلاميذ من الرّوابط العائليّة ممّا أدّى إلى ضعف العلاقات داخل العائلة وأصبح كل فرد من العائلة منشغلاً بذاته.

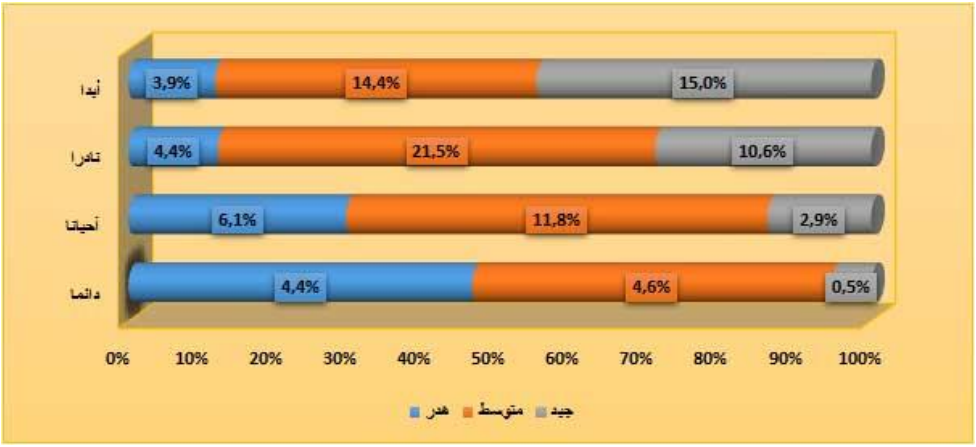
إنّ ضعف التأطير العائلي للأبناء في ظل انتشار قيم التّحرر والاستقلال زيادة على تواجد الوالدين لساعات طويلة خارج المنزل بسبب الالتزام المهني ممّا جعلهم يجدون صعوبة في المتابعة ومزيدًا من التفكك العائلي لأن السياق العائلي يؤثر بشكل كبير في السياق المدرسي، وكذلك دور

الأتراب والمحيط المدرسي في السيّاق التّعليمي.(Glasmen, 2004, p312) إن انتماء الطفل إلى العائلة المفكّكة والذي يعيش صعوبة التّعلّم يصبح معرّضًا للهدْر أكثر من غيره.

نتائج اختبار الفرضيّة الثانية:

سنقدم خلال هذه الدّراسة علاقة الإقصاء كمتغير مستقل بصعوبة التّعلّم كمتغير تابع. ونعتبر كل تلميذ رسب أو تسرب يمثل هدْرًا بالنّسبة للمؤسّسة التّعليميّة والعائلة والمجتمع على حدٍّ سّواء.

صعوبة التّعلم والإقصاء من الدّرس:



المصدر: البحث الميداني

شكل(4) الهدْر والإقصاء من الدّرس

تُفيد النّسب الواردة في الرسم أعلاه أن نسبة التّلاميذ الذّين لم يتعرّضوا إلى الإقصاء من الحصة أبدًا 33.3٪ أمّا الذّين يتعرّضون إلى الإقصاء بصفة دائمة وأحيانا تبلغ 30.3٪ وتصبح هذه النّسبة مُرتفعة جدّا تبلغ 66.8٪ عندما نضيف إليها نسبة التلاميذ الذين نادرا ما يتعرضون إلى الإقصاء والتي بلغت 36.5٪ تستنتج من هذه النسب أن ظاهرة الإقصاء في المؤسّسات التّعليمية تتطلب الدراسة والتّحليل نظرًا إلى تعقدها وانتشارها الواسع في المؤسّسات التّعليمية. ولذلك تؤكد قيّمة أولى على أنّ المؤسّسة التّعليميّة: « تعرف ارتفاعًا في ظاهرة الإقصاء من الدروس، ومن أسباب الإقصاء عدم إحضار الأدوات، وعدم انجاز الدروس بسبب صعوبة التّعلّم، علما هناك أساتذة يتعاملون بمزاجية مع بعض التلاميذ الذين لا يرغبون في وجودهم في القسم؛ فيطلب منهم الخروج من بداية الحصة لعدم إزعاجه وبدون حتى سبب، إضافة إلى كره التّلاميذ بعض المواد التي لا يرغبون متابعتها بسبب صعوبة التّعلّم التّي يعيشونها وممّا لا شك فيه أن الإقصاء مؤثر في النتائج، لأن التلميذ الذي يتأخر ويتغيب ويقصى من الدرس مصيره الرسوب أو الانقطاع» (مقابلة،قيمة أولى ،2013). ويؤكد قيّم عام على أنّ: «الإقصاء من حصة الدّرس، ظاهرة كبيرة وموجودة وصلنا إلى في بعض الحالات إلى 60 إقصاء يوميًّا، والمعدل اليومي للإقصاءات يصل إلى 30 إقصاء يوميًّا أي بنسبة 3,33% معدل الإقصاءات يوميًّا وأسباب الإقصاء عديدة... (منها) العنف داخل القسم المادي أو اللفظي بين التلاميذ وحتى تجاه الأستاذ أحيانا وصعوبة في التّعلّم. وهنالك من الإقصاء من الصفّ، فبعض الأساتذة يئسوا

من إصلاح بعض التّلاميذ، فيقع إقصاؤهم من الصف، ويخلق الإقصاء مشكل صعوبة المتابعة مع الولي والإدارة، فهو ظاهرة تستنزف مجهود الإدارة،... لم نقم بأيّة متابعة إحصائية ونفسيّة لهذه الظاهرة بل أصبحنا نتعايش معها» (مقابلة، قيم عام، 2013).

ويؤكد أحد المديرين أن هذه الظّاهرة أصبحت لافتة للانتباه والتعامل معها صعب على حدّ قوله: « توجد ظاهرة الإقصاء بشكل لافت، وتقع حتى عمليّة الإقصاء الجماعي... وبصفتي مدير المؤسسة تحدثت مع بعض الأساتذة في الأمر. فمن غير معقول أن يقع إقصاء 10 تلاميذ من القسم ويقضون بقية الساعة تحت الحائط. ويوجد من يقصى من الصف حتى قبل الدخول إلى القاعة، فعلا هذه الظاهرة صعب التّعامل معها لما تحدثه من إحراج مع الزملاء» (مقابلة، مدير، 2013)، يبدو ثمة صعوبة في التواصل مع الأساتذة الذّين يقومون بالإقصاء الجماعي والأستاذ يقصي ولا يقدم أية تقرير يفسر سبب الإقصاء، بل في بعض الأحيان يسجل التلميذ غائبًا عوض إقصاء، هذا يربك حتى المتابعة الإدارية، ويخلق مشكلًا حتى مع الأولياء، ولا توجد أيّة متابعة إحصائية، نظرًا لصعوبة الظاهرة وحجمها، وعدم توفر الإطار لمتابعتها وعدم أخذ وزارة التّربية أو المندوبية الجهويّة للتّربية لهذه الظاهرة بجديّة التّي يرجع سببها الرّئيسي إلى صُعوبة التعلّم وانعدام التّواصل الكلّي لبعض التلاميذ مع كل المواد والأساتذة والصُعوبة الجزئيّة للبعض الآخر.

فما هو مدى وتأثير هذه الظّاهرة في نتائج التّلاميذ؟

صعوبة التّعلّم ونتائج التّلاميذ:

يتبين من خلال نسب النّتائج الإحصائية أن 18.8٪ من التلاميذ يتعرضون إلى الهدْر المدرسي وتبلغ نسبة الهدْر عند التّلاميذ الّذين يتعرضون دائما وأحيانا إلى الإقصاء 10.5٪ بل ترتفع النّسبة إلى حدود 14.9٪ عندما نضيف إليهم التلاميذ الذين يتعرضون إلى الإقصاء نادرا، في المقابل لم تتجاوز نسبة الهدْر عند التّلاميذ الّذين لم يتعرضوا إلى الإقصاء أبدا 3.9٪. لذلك نستنتج وجود علاقة وتأثيرٍ بين الإقصاء من القسم الذّي من بين أسبابه الأساسيّة صعوبة التّعلّم والهدْر المدرسي.

وكلّما ارتفع إقصاء التلاميذ كلّما ارتفعت صُعوبة التّعلّم عندهم وتفيد النسب الواردة الجدول أعلاه أن نسبة نتائج المتواضعة تبلغ 52.2٪ ويحقق منها التلاميذ الّذين يتعرضون دائما إلى للإقصاء من القسم 4.6٪ وهي نسبة ضعيفة عند مقارنتها بالنتائج المتواضعة عند التلاميذ الذّين لم يتعرضوا إلى الإقصاء أبدا والتي بلغت 14.4٪. يتبين من ذلك أن نسب النتائج المتواضعة ترتفع كلّما انخفض الإقصاء وتنخفض كلّما ارتفع ويؤكد هذا الارتباط نسب النتائج المتميزة التي بلغت 29.1٪ وتبلغ نسبة النتائج المتميزة عند التلاميذ الذّين لم يتعرضوا للإقصاء أبدا 15٪ وهي مرتفعة جدا مقارنة بنسب النتائج المتميزة التي يحققها التلاميذ الذّين يتعرضون دائما للإقصاء والتي لم تتجاوز 0.5٪.

نستنتج من خلال هذه النّسب أن النتائج المتميّزة ترتفع كلّما انخفضت صعوبة التّعلّم من القسم وتنخفض كلّما ارتفعت صعوبة التّعلّم التي تكون نتيجتها المباشرة الإقصاء من القسم.

ومن مظاهر انخفاض مستوى الانضباط المدرسي: عدم الالتزام بالقوانين الدّاخليّة للمؤسّسة التّعلميّة والتّأخر عن حصص الدّرس والإقصاء من الدّرس وممارسة العنف وعدم احترام الإداريّين والمربين والأساتذة(أحمد، 2003، ص121). لذلك لابُدّ أن يكون المربى قادرًا على محاصرة الظواهر المضرّة بالمؤسّسة التّعليمية منها الإقصاء من القسم والتأخر عن الدّروس والعنف المادي والمعنوي والغش في الامتحانات. لذلك على المربى أن يتمعن في سلوكات التلاميذ غير السّوية ويحاول علاجها بطرق بيداغوجية مرنة(Rey, 2004, p77).

وكذلك يجب فهم العلاقات داخل القسم أنّها تتدخل فيها وتحدّدها علاقة التلميذ بالمعرفة فمن «الغباء» أن يُعتبر التلميذ المشوش وغيْر المنضبط في القسم والذّي تصْدر منه سلوكات عنيفة بطبعه هكذا، وغيْر ممكن تفسير عدم انضباط التلميذ بالرّجوع إلى تاريخه الذاتي أو إلى الأصل الاجتماعي بل تفسر هذه الظواهر بمدى علاقة التّلميذ بالمعرفة وبالمادة التي يدرسها وبالإطار العام للدّرس وهل لديه صعوبة تعلّم؟.

لذلك العلاقة البيداغوجيّة يجب وضعها في إطار علاقة التّلميذ بالمعرفة فمن الوهم أن نحل مشاكل السلوك والانضباط دون اعتبار فعل الدرس «L'acte d'enseigner» أي علاقة التلميذ بالمعرفة وعلاقته بالأستاذ والإطار العام المحيط بالدرس وفهم الصعوبة التّي يعيشها، ومن الوهم فرض الانضباط قبل بداية الدرس، وهي من الأخطاء الشائعة عند أغلب المربين لأن السلوك البيداغوجي هو الذي يفرض الانضباط على التلاميذ وتقع الاستجابة آليًّا ويصبح الانضباط أمرًا عفويًّا غير مفروض.

لذلك لا يخضع الانضباط لعلاقة قوّة وهيْمنة بل إلى وسَاطة البيداغوجيا التّي هي الآلية الوحيدة النّاجعة لقبول الانضباط كأمرٍ طبيعيّ وضَروريّ(Rey, 2004, p144).

لقد وردت العلاقة **طرديّة** بين الإقصاء من القسم والهدْر المدرسي. فكلّما ارتفع الاقصاء من القسم كلّما ارتفعت نسب الهدْر المدرسي وتنخفض بانخفاضه.

مؤكّدة الاحتمالات التي تضمّنتها الفرضيّة الرّابعة بدلالة ذات علاقة قويّة (**α =0.000**).

نتائج فوج (الكوهورت):

بعد المتابعة لمدّة ثلاث سنوات توزّع فوج (الكوهورت) كما هم مفصل في الجدول التّالي:

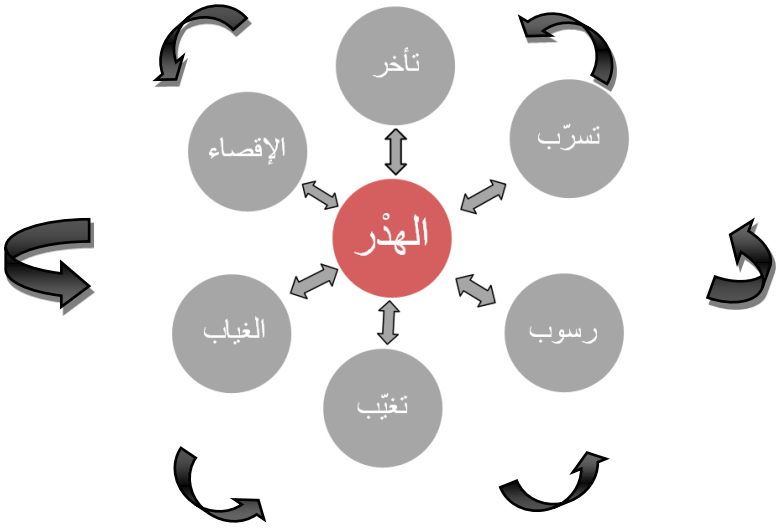
جدول(4) توزع فوج كوهورت بعد المتابعة من 2010-2011 إلى 2012-2013

الجدد المرسمين في 15 أكتوبر (2010-2011)	العدد الجملى (918)		النسبة
بلغ المرتقون	**أربعُ مَائةٍ وتسعٌ وأربعينَ تلميذًا**	449	49
بلغ الرّاسبون	**مائتان وسبعةٍ تلميذًا**	207	22.5
بلغ المرفوتون	**عشرون تلميذًا**	20	2.2
بلغ المنقطعون	**مَائتانِ وإثنانِ و أربعونَ تلميذًا**	242	26.3

المصدر: البحث الميداني

بلغت نسبة المرتقون من الفوج ولمدّة ثلاث سنوات بدون رسوب 49٪ وبلغت نسبة الرّاسبون 22.5٪ أمّا نسبة المنقطعون فقد بلغت 26.3٪ في حين لم تتجاوز نسبة المرفوضون 2.2٪ ويرجع ذلك إلى الحماية القانونيّة التّي ضمنها القانون التّربوي الذّي ضمن الإجباريّة والمجانيّة للمتعلّمين من سنّ السّادسة إلى سنّ السّادسة عشر لكن لم يعط الإحاطة والعِناية الكافية لذوي الاحتياجات الخاصّة الذّين يعرفون صعوبة التّعلّم، ممّا جعل نسبة الهدْر تصل من خلال متابعة هذا الفوج إلى 51٪. ممّا يجعلنا نستنتج أن أمل الحياة المدرسيّة (l'espérance de vie scolaire) بالنسبة إلى51٪ من مجموع فوج (كوهورت) التلاميذ لم تتجاوز 9 سنواتِ تمدرسٍ وهو معدل ضعيف مقارنة بأمل الحياة المدرسية للطفل الموجود في بلد متقدم الذّي يبلغ 15.7 معدل سنوات التمدرس.

وتفيد النسب أن 44.5٪ من التلاميذ يتأخرون عن الدروس بصِفة دائمة وأحيانًا وتبلغ نسبة إقصاء التّلاميذ بصفة دائمة وأحيانًا ونادرًا من الدّرس 66.7 ٪ أما نسبة الغياب حسب عدد السّاعات فقد بلغت 81.2٪ من التّلاميذ يتغيّبون ما بين ساعة و42 ساعة في السنة.



شكل (5) العلاقة بين الظّواهر السّلبيّة في المؤسّسة التّعليميّة

يتبيّن كيف أن الظواهر السّلبيّة في المؤسسة التّعليميّة متشابكة ومترابطة وفي علاقة ببعضها البعض مع وجود التأثير المتبادل كما يبيّنه الرسم أعلاه وتؤدى إلى الهدْر المدرسي الذّي سببه الرّئيسي الصعوبات التّعليميّة التي يعيشها التّلميذ والتّي تبقى غير ظاهرة للعائلة وللمؤسّسة التّعليميّة في نفس الوقت.

خاتمة:

لقد بينت النّتائج الإحصَائيّة علاقة نتائج التّلميذ بمدى انضباطه في المؤسّسة التّعليميّة، لذلك يجب أن تسود العلاقات الإنسانيّة دخل القسم بين الأستاذ والتّلاميذ وهي عامل محدّد لتجاوز التّوتر وإقصاء التلاميذ من القسم بل هي أساس نجاح المسار الدّراسي (Chobert – Menager,1996,p48) والتّغلب على

صعوبة التّعلّم ومحاصرة الهدْر المدرسي. وقد تتجاوز المؤسّسة التّعليميّة عديد الظواهر السّلبية الصّادرة من التلميذ مثل العنف والتأخر والإقصاء من القسم أو على الأقل التّقليل منها، حينما يعمل كل الفاعلين في المؤسّسة التّعليمة على إحساس التلميذ أن له قيمة عند الآخرين، والعمل على تشخيص صعوبة التّعلّم ومساعدته لتجاوزها لأن الاهتمام به يجعله يكتسب ثقة بالنفس ويتجاوز الصّعوبات فالمحبة تعطي وازعًا للنّجاح وفرض الشّخصية وكذلك الثّقة بالنفس والتّقدير الايجابي لشخصيّة الفرد من ناحيَة والمحبّة والحبّ من ناحيَة أخرى لهما ارتباط بهويّة الشخص ولهما أهميّة لتكوين الشخصيّة النّاجحة في الحياة، لكن قد يبدو أنه أغب التّلاميذ اليوم لا يكتسبون هذه الهويّة بالكيفية النّاجعة والتي مصدرها التّفاعل بين العائلة والمدرسة فلتقدير الايجابي للذّات «L'estimes de soi» وما يتبعه من قدرة على التّفكير. والإقبال على العمل هو أساس النّجاح كما أنّ إبراز قيمة الشّخصية عند الفرد له أهميّة في نجاح الطفل في المسار الدراسي (Glasser, 1998, p26).

يبقي التّقدير الايجابي للذات لدى التّلميذ و العناية بذوي الاحتياجات الخاصّة الذّين لهم صعوبة في التّعلّم تحديًّا مطروحًا على المؤسّسة التّعليميّة والعائلة ولا يتحقّق إلا بالانفتاح على بعضهما والتّعاون بينهما ولعلّ ذلك يجعل نسبة هامّة من التّلاميذ لا يتعرضون إلى الهدْر المدرسي.

تبقي الأوضاع التّعليميّة في الدّول العربيّة والعالم ثالثيّة مأزومَة على أكثر من صعيد مادامت إصلاحاتها التّعليميّة غير مربوطة عضويًا بـــ: «مشروع إصلاح مجتمعي شمولي» ممّا جعل تقرير البنك الدولي لسنة 2007 يصف وضعيّة التّعليم في هذه البلدان بـــ: «طريق غير مسلوك» تُحيط به عديد من المخاطر. وأصبح الإصلاح التّعليمي الشامل مسألة ملّحة لمحاصرة الهدْر المدرسي الكّمي والنوعي. بل من أجل المحافظة على وجدان الأجيال الشبابية وإنقاذها من الاحباط المستقبلي الذي أساسه الأول صعوبة التّعلّم.

ويبقي ارتفاع ظاهرة الهدْر المدرسي يعطي مشروعيّة للتّساؤلات التاليّة:

ما هو مصير هذه الأفواج من النّاشئة المتدافعة على المؤسّسات التّعليميّة خاصّة الذّين لهم صعوبات في التّعلّم؟

وهل مفروض عليها أن تبقي تائهة مهْدورة، قلّما تملّك الإعداد الفكري والعلمي والمهني للقيام بدورها في بناء مجتمعها؟

ويبقى البحث في ذوي الاحتياجات الخاصّة هَامًّا، لأنّه يهتمّ بالطفولة التّي تعيش صعوبة التّعلّم وتزدرد أهميّته لأنّه عمل يهتم بالبحث في الطفولة المجروحة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، إسرَاء عبد الباسط(2001). سَيكُولوجيّة التّعلّم والتّخطيط التّعليمي والعَائد الاقتصَادي. القاهرة: دَار نَهضة الشرق.

أحمد، حافظ فرج(2003). التّربية وقضايا المجتمع المعاصر. القاهرة: عالم الكتاب.

بنات، سهيلة وآخرون(2013). الإرشاد الأسري. عمان: المجلس الوطني لشؤون الأسرة.

بورديو، بيار(2001). بُؤس العَالم (*La Misère du monde*). الجزء الثالث: منبوذوالعَالم. تَرجمة. رندة بَعث. مراجعة وتقديم فيصل درّاج. دمشق: دار كنعان للدّراسات والنشر والتّوزيع.

بوطالب، محمد نجيب(2014). علم الإجتماع الرّيفي: القرى والأرياف العربية. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الجمهورية التونسيّة، وزارة التربية(2013–2014). الإحصاء المدرسي. ص ص 12– 17.

الجمهوريّة التّونسيّة، وزارة التربية (2011–2012). التّربية في أرقام. تونس.

الجمهورية التونسيّة، وزارة التربية(2011). الوثيقة المرجعيّة لبرنامج متابعة فوج من التّلاميذ. تونس: مكتب اليونيسيف بتونس.

حجازي، مصطفى (2006). الإنسان المهْدور: دراسة تحليليّة نفسيّة اجتماعيّة. ط 2.الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الزّيات، فتحي(2007). قضايا مُعاصرة في صعوبات التّعلّم. مصر. القاهرة: دار النشر للجامعات.

كازدين، ألاَن(2003). الاضطرابات السّلوكيّة للأطفال والمراهقين. ط 2، ترجمة. عادل عبد الله محمّد. القاهرة: دَار الرّشاد.

محجوب، عبد الوهاب(2011) [إشرافاً]. العنف في المدرسة: دراسة السّلوكيّات المنافية لقواعد الحياة المدرسيّة وآخرون. المجمع التّونسي للعلوم والآداب والفنون. تونس: "بيت الحكمة".

المراجع الأجنبية:

Bourdieu, P & Passeron, J–C (1970). *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*. Ed. De minuit. Paris.

Bourdieu, P (1995). *La distinction: Critique sociale du jugement-I-*, Cérès Editions. Tunis.

Bousnina, M (1991). *Développement Scolaire Et Disparités Régionales En Tunisie.* Tome. L'université de Tunis. Tunis.

Chobert, G – M (1996). *Des élèves en difficulté*. Ed. L'harmattan. Paris.

Duru – Bellat, M & Zanten, A.V (1999). *Sociologie de l'école*. Ed. Armand Colin. Paris.

Glasman, D (2004). « *Qu'est – ce que la Déscolarisation*? » In : Dominique. G & Françoise, O.[Direction] . *La Déscolarisation*, Ed. La Dispute. Paris.

Glasser, W (1998). *Une école pour réussir*. Ed. Les éditions logiques. Canada.

Meunier , A. & al (2004), In: Dominique. G & Françoise, O. [Direction],*La Déscolarisation*, Ed. La Dispute, Paris.

Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : Elément de réflexion et d'action.* Ed. de Boeck, Bruxelles.