مجلة آفاق لعلم الاجتماع
ISSN: 1112-8259 EISSN: 2600-6855
المجلد 11 العدد 1 / جوان 2021 ص ص 175- 192

مساهمة البيئة المدرسية في إنتاج الانقطاع المدرسي من وجهة نظر الأساتذة

the contribution of the school environment to the production of school dropout from teachers' point of view

د. فوزي ميهوبي
مخبر الصحة النفسية- التربية – الموهبة والإبداع
جامعة البليدة 2، الجزائر2

د. أمحمد العرابي
مخبر الطفولة والتربية قبل التمدرس
جامعة البليدة 2، الجزائر

تاريخ الإرسال: 2021/05/22 تاريخ التقييم: 2021/05/23
تاريخ القبول: 2021/06/05

الملخص:

هدف البحث هو الكشف عن كيفية مساهمة المدرسة في إنتاج الانقطاع المدرسي، ولهذا الغرض استخدمنا مقياس يحتوى على أربع (4) أبعاد: المتعلم – الأستاذ – سيّر المدرسة – المنهاج. ثم تطبيقه على عينة متكونة من (77) أستاذ وأستاذة التعليم المتوسط من ولايتي الجزائر العاصمة والبليدة، وأسفرت النتائج أن العناصر المكونة للأبعاد تؤثر في الانقطاع المدرسي وبدرجات متفاوتة.

الكلمات المفتاحية: مساهمة، الانقطاع المدرسي، المدرسة، الأساتذة، البيئة المدرسية.

Résumé:

The aim of the research is to detect how the school contributes to the production of school dropout. for this we used a test containing: the pupil – the teacher – the functioning of the school – the curriculum. we therefore applied it to a sample made up of (77) teachers from the colleges of Algiers and Blida. Finally, the research has led to the fact that the elements of the dimensions have effects with different degrees.

Keywords: Contribution, school dropout, school, teachers, school environment.

* د. فوزي ميهوبي، f.mihoubi@univ-blida2.dz

1- مقدمة

يعتبر الانقطاع المدرسي مشكلة عالمية يعاني منها جميع أنظمة ورجال التربية والتعليم، فمن انعكاساته انتشار الانحراف والأمية وارتفاع نسبة البطالة، ونسبة الموازنة المخصصة للتعليم (حديد، 2016)، وهو عائق أمام تحقيق التنمية البشرية، وسبل تحقيق الجودة في جميع الميادين، ويعرقل تطور وازدهار المجتمع في شتى المجالات الثقافية، والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

تشير بعض الدراسات أن الخصائص الاجتماعية الديموغرافية التي تأثر على انقطاع الأطفال تستطيع أن تكون لها علاقة بالسلوكيات المُعرّضة للانحراف (sweeten et al, 2009)(khoudja et moullet, 2016). صحيح ليس كل من ينقطع عن الدراسة يصبح منحرف، ولكن أغلبية المنحرفين كان لهم تمدرس صعب (Youf, 2015). يعتبر الأطفال المنقطعين بأن لهم قابلية لتبني سلوكيات ضد اجتماعية، فالاهتمام بهم هو في الحقيقة وقايتهم من الانحراف داخل وخارج المؤسسة التعليمية أين أصبح العنف المدرسي في تزايد والذي غالبًا ما يشترك مع الانقطاع المدرسي (Blaya, 2010). إن النسبة المرتفعة، يستوجب التشخيص الدقيق والمعمق، يساعد على وضع إستراتيجية واضحة المعالم لمجابهتها.

وهناك إجماع لدى الباحثين بأن التسرب المدرسي هو نتيجة لسيرورة، والتي تظهر بعد مدة طويلة، وتعود مصادرها للصعوبات الأولى التي يواجهها التلميذ أثناء تمدرسه الأساسي (Bernard, 2011). وقد أكدت الدراسات أن العوامل الخارجية للعملية التعليمية التعلمية تمثل ما نسبته 80% من عوامل الفشل الدراسي (حمد الله اجبارة،2011)، فتأثير البيئة المدرسية في كثير من الأحيان قد يفوق العوامل الخارجية الأخرى، ففي انعدام الوسائل التعليمية المناسبة والجذابة، ونقص تكوين الأستاذ النفسي والبيداغوجي، وفي انعدام النشاطات اللاصفية، واعتماد الطرائق التقليدية، وإغفال المناخ الصفي والمدرسي عن تلبية حاجاته وميولاته، تولد لدى المتعلم المنقطع تصورًا سلبيا عن المدرسة يؤدى به إلى خفض حوافزه الذاتية، وإلى عدم اهتمامه بما تقدمه له، ويصبح لا معنى للتمدرس في حياته، فتسود العلاقات التسلطية وتنعدم العلاقات الإنسانية، وتغيب مشاركة التلميذ في إنجاز الدرس، وينعدم إرشاد المتعلم للاستراتيجيات التعلمية الصحيحة، ولكيفية توظيف قدراته واستعداداته، ويغيب التقويم الموضوعي، فينتج عن كل هذا التعثر الدراسي ومنه التسرب المدرسي.

2-الإشكالية

حسب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، جاء في تقرير مكتب التنمية البشرية في الجزائر لسنة 2014 أن معدل الانقطاع المدرسي في التعليم الابتدائي في الجزائر يقدر بـ 7.2%، وحسب دراسة لقطاع التربية (2013) فإن من ضمن 1000 تلميذ يصل 657 منهم إلى السنة الخامسة ابتدائي، و550 إلى المتوسط و397 إلى السنة الأولى ثانوي، و41 تلميذ فقط يتحصلون على شهادة البكالوريا بدون رسوب، وأننا نخسر 959 تلميذ خلال المسار الدراسي (وزيرة التربية، الإذاعة الوطنية 2015) (بن عيسى، 2016)، فهما كانت تسمية الظاهرة تسرب مدرسي أو هدر أو انقطاع فهي ناجمة عن تفاعل عدة عوامل شخصية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية، حيث تختلف دواعيها من مجتمع لأخر، ومن بيئة مدرسية لأخرى.

إن الانقطاع المدرسي خسارة للفرد والمجتمع، فالفرد المغادر للمدرسة يحس بأسى وألم وعجز وتوتر وإحباط الذي يلازمه لمدة طويلة من الزمن، لذا تقترح العديد من الدراسات النفسية

التركيز على البرامج الوقائية ضد الفشل الدراسي لتحقيق حياة إيجابية للتلاميذ تنعكس عليهم وعلى مجتمعاتهم، وتخفض من نسبة الأمية وانتشار البطالة التي تؤدي في كثير من الأحيان إلى انحرافات اجتماعية، فضلا على هدر الموارد البشرية التي يجب أن تساهم في تقدمه ونهضته بفعالية. إن عوامل الانقطاع المدرسي متعددة ومتفاعلة فيما بينها، وهي مشتركة ومتشابهة وتختلف فقط في درجة حدتها وطبيعتها ومفعولها من بيئة لأخرى، كما يعتبر من عوامل تدمير الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التعليمية، لهذا أكدت اليونسكو في توصياتها بالعمل على خفضه (حديد، 2016)، ومنذ حوالي أربعين (40) سنة هناك إجماع في الأدبيات بأن الانقطاع المدرسي هو سيرورة معقدة متعددة العوامل، تمزج بين العوامل الفردية، والاجتماعية والسياقات، والذي لا نستطيع اختزالها في موقف موضوعي واحد (koudja et moullet, 2016)(bernard, 2011). وقد بيّنت الأبحاث أن مشكلة الانقطاع المدرسي لا نستطيع اختزالها إلى العوامل الاجتماعية-الاقتصادية أو العائلية، ولا إلى العوامل النفسية والتي لها علاقة بالخصائص العقلية للتلميذ (Landès et Lefeuvre, 2014). إن العديد من الدراسات تتفق على أن الانقطاع المدرسي هو ترابط العوامل الفردية والمدرسية والبيئية والعائلية والتي تتطلب مقاربة نسقية... وبالرغم من أن كل العوامل مهمة بالنسبة للانقطاع المدرسي، فالأكثر تحديدًا هي المشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة والتي تعتبر مهمة بالنسبة إليهم لدرجة أنهم يغادرونها (Blaya, 2010).

وإذ ركزنا على المدرسة في إنتاج الانقطاع المدرسي، كونها الوعاء الذي يترعرع فيه التلميذ ويقضي فيه جل أوقات يومه، فينهل منه تربيته وعلمه، ويبنى فيه شخصيته، ويكتشف من خلاله كل ما يحيط به، فهي لا تقل أهمية عن العوامل الأخرى فحسب بل قد تتعداهم أيضًا. ويعتبر الانقطاع المدرسي بأنه عرض للمدرسة التي تنتج باستمرار فجوة اللامساواة الاجتماعية بين الأفراد أكثر مما تقللها، وأنه رهان كبير بما أنه يُشكل أثر نفسي مهم بالنسبة للثقة بالنفس، ويهدد الانسجام الاجتماعي وتنافسية الوطن (weixler et Soudoplatoff, 2015). فقد بيّنت نتائج الأبحاث أمريكا الشمالية (Janosz, 2000) دور المؤسسة التعليمية في الانقطاع المدرسي (Hugon, 2011). كما أسفرت دراسة زبدي وآخرون (2009) أنه توجد فروق في مستوى السيّر البيداغوجي وفي المحيط الاجتماعي بين المدارس ذات نتائج التحصيل العالية وذات النتائج التحصيل المنخفضة، حيث أن العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي في المؤسسة تمثلان أساس كل العمليات التربوية. كما يرى محمد مسلم (2007) أن الانقطاع المدرسي تجاوز الخيال، حيث أن بعض المصادر الموثوقة تتحدث عن حوالي 500.000 تلميذ يغادر المؤسسة سنويًا، وأن تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي يشير إلى أن 3% من تلاميذ المدرسة الابتدائية يغادرون الدراسة سنويًا من أجل البرنامج، و50% الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة لقلة التركيز، وأكثر من 60% ممن تزيد أعماهم عن 14 سنة لمشاكل تواجههم من طرف الأساتذة، وخلاصة التقرير تشير إلى أن 75% منهم يرون أن المدرسة لم تعد تمثل بالنسبة لهم مصدر ترقية. لذا انصب سعينا من خلال هذا البحث معرفة كيف تساهم المدرسة في إنتاج الانقطاع المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؟.

ويهدف البحث إلى الكشف عن كيفية مساهمة المدرسة في إنتاج الانقطاع المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، وتحديد العناصر التي تتدخل في ذلك.

3- تحديد المفاهيم

- **الانقطاع المدرسي**: إن تعدد عوامل الانقطاع المدرسي تُصعِّب إعطاء تعريف أحادي الاتجاه (sueur, 2013)، وقد بدأت الأبحاث تهتم بمشكلة الانقطاع المدرسي في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي، ويتردد كذلك مصطلح الهدر المدرسي والفاقد في وسط التربية والتعليم (حديد، 2016).

ففي المعجم التربوي: "يتعلق التسرب المدرسي بظاهرة التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء السلك الدراسي أو المستوى الدراسي أو دون الحصول على شهادة مدرسية، فهو مؤشر إحصائي عن المردودية المدرسية" (اللحية، 2006، ص14).

ويعرف (نصر الله، 2001، ص382) التسرب بأنه " انقطاع وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها "، كما يعرفه (منير، 1998، ص145) بأنه " انقطاع التلميذ عن الدراسة وعدم العودة إليها مرة ثانية".

- **المدرسة:** ونقصد بها مؤسسات التعليم المتوسط العمومية، والتي يدرس بها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و16 سنة.

- **الأساتذة:** ونعني به أساتذة التعليم المتوسط الذكور والإناث الدائمون، والحاصلون على إما شهادة التعليم المتوسط، أو شهادة الدراسات العليا، أو شهادة الليسانس، أو شهادة الماستر.

4- الخلفية النظرية

منذ أكثر من أربعين (40) سنة هناك اتفاق في الأدبيات على أن الانقطاع المدرسي له طابع السيرورة وأنه متعدد العوامل، فالأبحاث حددت على الأقل 228 عامل مؤثر على سيرورة التعليم وتمدرس التلاميذ (Khoudja et Moullet, 2016)(Wang et al, 1990).

فهو عبارة عن سيرورة معقدة التي يشترك فيها العوامل الفردية (الشخصية) والاجتماعية والسياقات، والتي لا تُختزل في موقف موضوعي وحيد (Bernard, 2011).(Khoudja et Moullet, 2016)

إن مشكلة الانقطاع المدرسي تؤدي إلى طرح السؤال حول الارتباط بين التلميذ والمدرسة: فمعالجة التوقف عن الدراسة يتطلب مقاربة نظرية للعلاقة بين التلميذ والمؤسسة التعليمية (Bernard, 2011).

يدخل بحثنا في الإطار النظري الذي يأخذ بعين الاعتبار التفاعلات بين الفرد ومحيطه. وفي هذه الحال يُعتبر تسجيل الطفل داخل المحيط المدرسي كنوع من الالتزام (Rumberger, 2004)(Janosz et al, 2008) (Bernard, 2011). ففي هذه المقاربة يعتبر الالتزام والتكيف والتعلم تابعين لبعضهم البعض (interdépendants)، وبالتالي نستطيع اعتبار سيرورة التزام التلميذ لتمدرسه كنظام مُبتغى (attentes) متبادل. فأمام مبتغى (هدف) العائلات والتلاميذ (التنشئة الاجتماعية، التعلم، الترقية الاجتماعية إلخ)، تنتظر المؤسسة التعليمية من التلميذ النجاح في التعلم، فإذا توافقا المبتغان يؤديان إلى تكيف التلميذ لمعيار المدرسة، وتعلم التلميذ، وبالمقابل يتلقى التلميذ الرضا من النجاح.

هذا النجاح يولد الرضا والذي بدوره يُحفز التلميذ على استمرار الجهود، وبالتالي يتقبل المهام المنوطة به، ويُشارك في نشاطات المدرسة وتحقيق نوع من الالتزام أثناء تمدرسه. ومن خلال هذا التصور يمكن توضيح الانقطاع المدرسي وهو عكس الحالة الأولى: عدم قدرة التلميذ لاستجابة لمتطلبات المؤسسة التعليمية، يؤدي إلى عقابه، ويُخفض التلميذ من التزامه، وعدم التكيف (التأقلم) باستمرار القواعد التمدرس وفي النهاية " الانقطاع " (Bryk et Thum, 1989, p358) (Bernard, 2011).

5- منهجية البحث

لقد تم إتباع المنهج الاستكشافي، والذي سعينا من خلاله إظهار العناصر المكونة لأبعاد المقياس، والتي يؤثر في إنتاج الانقطاع المدرسي.

- أداة البحث:

*** مقياس الانقطاع المدرسي**: تم بناء أداة البحث استنادًا على الأدبيات الجزائرية والأجنبية، إضافة إلى خبرتنا الميدانية والمتمثلة في (13 سنة في التعليم المتوسط وفي تعليم المعلمين والأساتذة وكذلك 15سنة في التفتيش في التعليم الابتدائي).
يتكون المقياس من 53 بند و4 أبعاد هم على التوالي:

- **بعد المتعلم**:1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16.
- **بعد الأستاذ**:17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32.
- **بعد سيّر المدرسة**:33-34-35-36-37-38-39-40-41-42.
- **بعد المنهاج**:43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53.

سعينا أن نكون أكثر دقة فلم نركز عند تحليل النتائج على المقياس ككل ولا على الأبعاد فحسب، بل على البنود الأكثر تأثيرًا للوقوف على العامل المؤثر في ظاهرة التسرب المدرسي بشكل دقيق. لذلك حسبنا النسب المئوية لكل بند بالشكل التالي: مجموع نسب (الموافقون بشدة + الموافقون)، ومجموع نسب (المعارضون بشدة + المعارضون)، ونسبة المحايدون، وكلما كان مجموع (الموافقون بشدة + الموافقون) كبيرًا كلما قلنا أن هناك تأثير لذلك البند أي لذلك العامل.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

*** ثبات المقياس**: بعدما صممنا مقياس يتكون من 53 و4 أبعاد، طبقنا α كرونباخ لكل بعد، كما طبقنا معامل (SpearmanBrown) سبيرمان براون للأبعاد ذات عدد البنود الزوجية، ومعامل (Guttman) ڤوتمان للبعد ذو عدد البنود الفردية.

الجدول رقم 1: معامل α ألفا كرونباخ

البعد	معامل α ألفا كرونباخ	سبيرمان براون (brown spearman)
المتعلم	0.77	0.70
الأستاذ	0.93	0.85
سيّر المدرسة	0.85	0.78
البعد	**معامل α ألفا كرونباخ**	**معامل ڤوتمان(Guttman)**
المنهاج	0.81	0.55

*** صدق المقياس:** لقد طبقنا صدق المفردة. فجاءت النتائج أن كل ارتباطات مفردات كل بعد مع الدرجة الكلية لنفس بعد دالة عند مستوى 0.01، وأن ارتباطات كل الأبعاد مع المقياس ككل جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

- عينة البحث:

ثم اختيار على عينة متكونة من 77 أستاذ وأستاذة التعليم المتوسط بطريقة عشوائية من ولايتي الجزائر العاصمة والبليدة.

الجدول رقم 2: خصائص عينة البحث

الجنس	العدد	النسبة	الولاية	العدد	النسبة
ذكر	20	26.0	الجزائر	52	67.53
أنثى	57	74.0	البليدة	25	32.46
الخبرة	**العدد**	**النسبة**	**المؤهل**	**العدد**	**النسبة**
1 - 5	45	58.4	أستاذ تعليم متوسط	10	13.0
6 - 10	9	11.7	شهادة الدراسات العليا	7	9.1
11 - 15	8	10.4	ليسانس	46	59.7
16 - 30	15	19.5	ماستر	14	18.2

يبيّن الجدول خصائص عينة البحث حيث أن عدد الأساتذة الذكور هو عشرون (20) وهو يمثل 26.0% من العدد الإجمالي للعينة، وهو أقل من عدد الأستاذات الذي يساوي 57 حيث يمثل 74.0%، وهو يمثل تقريبًا ما هو موجود في كل التراب الوطني، حيث أصبح قطاع التربية يغلب على مستخدميه الجنس الأنثوي، وأن عدد أساتذة ولاية الجزائر العاصمة هو 52 ما يمثل 67.53%، وأن عدد أساتذة ولاية البليدة هو 25 حيث يمثل 32.46%، وأن 58.4% منهم لهم خبرة لا تتعدى خمس (5) سنوات، وأن 41.6% منهم لهم خبرة تتراوح بين 6 و30 سنة، كما أن 59.7% منهم يحملون شهادة ليسانس، و18.2% شهادة ماستر، و13.0% شهادة أستاذ تعليم المتوسط، 9.1% شهادة الدراسات العليا.

6- عرض نتائج البحث

الجدول رقم 3: استجابات عينة البحث على محور المتعلم

الرقم	موافق بشدة	موافق	المجموع الجزئي	معارض	معارض بشدة	المجموع الجزئي	محايد	النسبة الكلية للبند (%)
1	13.0	44.2	57.2	29.9	2.6	32.5	10.4	100
2	24.7	50.6	75.3	13.0	/	13.0	11.7	100
3	15.6	49.4	65.0	20.8	/	20.8	14.3	100
4	23.4	66.2	89.6	7.8	/	7.8	2.6	100
5	19.5	63.6	83.1	9.1	1.3	10.4	6.5	100
6	15.6	51.9	67.5	10.4	/	10.4	22.1	100
7	13.0	61.0	74.0	11.7	/	11.7	14.3	100
8	13.0	58.4	71.4	11.7	2.6	14.3	14.3	100
9	28.6	63.6	92.2	3.9	/	3.9	3.9	100
10	20.8	51.9	72.7	10.4	/	10.4	16.9	100
11	40.3	49.4	89.7	2.6	/	2.6	7.8	100
12	45.5	49.4	94.9	/	/	/	5.2	100
13	16.9	58.4	75.3	9.1	/	9.1	15.6	100
14	14.3	62.3	76.6	9.1	/	9.1	14.3	100
15	27.3	62.3	89.6	2.6	/	2.6	7.8	100
16	29.9	54.5	84.4	7.8	1.3	9.1	6.5	100

يظهر من الجدول أن الانقطاع المدرسي يرجع بالدرجة الأولى إلى أن التلميذ يضيّع وقته في الأنترنت (البند 12، ارجع إلى بنود المقياس في الملحق)، حيث جاء مجموع نسبة الموافقين والموافقين بشدة ما يقارب 94.9%، يليها البند 9) وهو عدم تركيز التلميذ في القسم بنسبة 92.2%، بعدها البند 11 بنسبة 89.7% والذي يرجع الانقطاع المدرسي إلى الصحبة السيئة، ثم يأتي البندان 4 و15 بنسبة 89.6% واللذان ينصان على التوالي: اهتمام التلميذ بأعمال أخرى خارج المدرسة وعدم ادارك التلميذ أهمية الدراسة.

الجدول رقم 4: استجابات عينة البحث على محور الأستاذ

الرقم	موافق بشدة	موافق	المجموع الجزئي	معارض	معارض بشدة	المجموع الجزئي	محايد	النسبة الكلية للبند (%)
17	14.3	41.2	55.9	18.2	5.2	23.4	20.8	100
18	6.5	31.2	37.7	33.8	6.5	40.3	22.1	100
19	6.5	27.3	33.8	40.3	3.9	44.2	22.1	100
20	9.1	24.7	33.8	46.8	9.1	55.9	10.4	100
21	10.4	32.5	42.9	36.4	9.1	45.5	11.7	100
22	7.8	22.1	29.9	49.4	10.4	59.8	10.4	100
23	6.5	15.6	22.1	41.6	15.6	57.2	20.8	100
24	5.2	15.6	20.8	46.8	16.9	63.7	15.6	100
25	7.8	41.6	49.4	31.2	7.8	39.0	11.7	100
26	5.2	29.9	35.1	46.8	7.8	54.6	10.4	100
27	3.9	42.9	46.8	36.4	9.1	45.5	7.8	100
28	6.5	28.6	35.1	40.3	16.9	57.2	7.8	100
29	10.4	31.2	31.6	36.4	10.4	46.8	11.7	100
30	9.1	18.2	27.3	40.3	14.3	54.6	18.2	100
31	2.6	32.5	35.1	41.6	14.3	55.9	9.1	100
32	5.2	32.5	37.7	45.5	6.5	52.0	10.4	100

يبيّن الجدول فيما يخص محور الأستاذ والموضح في البند 17، أن العامل المهم والأكثر تأثيرًا في مشكلة الانقطاع المدرسي يعود بالدرجة القصوى إلى نقص تكوين الأستاذ، حيث تمثل نسبة الموافقين والموافقين بشدة ما يقارب 55.9% من مجموع المستجوبين.

الجدول رقم 5: استجابات عينة البحث على محور المدرسة

الرقم	موافق بشدة	موافق	المجموع الجزئي	معارض	معارض بشدة	المجموع الجزئي	محايد	النسبة الكلية للبند (%)
33	39.0	37.7	76.7	10.4	1.3	11.7	11.7	100
34	11.7	27.3	39.0	23.4	6.5	29.9	31.2	100
35	6.5	29.9	36.4	37.7	10.4	48.1	15.6	100
36	13.0	50.6	63.6	16.9	7.8	24.7	11.7	100
37	2.6	23.4	26.0	48.1	10.4	58.5	15.6	100
38	5.2	33.8	39.0	39.0	9.1	48.1	13.0	100
39	20.8	44.2	65.0	23.4	9.1	32.5	2.6	100
40	7.8	32.5	40.3	28.6	6.5	15.1	24.7	100
41	5.2	31.2	36.4	32.5	14.3	46.8	16.9	100
42	5.2	33.8	39.0	28.6	14.3	42.9	18.2	100

يوضح الجدول فيما يخص البيئة المدرسية، أن كثرة عدد المتعلمين داخل القسم (يظهر من البند 33) يأتي في المرتبة الأولى حيث أسفرت نتائج البحث أن نسبة الموافقين والموافقين بشدة تمثل نسبة 76.7% من مجموع المستجوبين، تليها نسبة 65.0% والتي ترجع مشكلة الانقطاع المدرسي إلى عدم التنسيق بين الأسرة والمدرسة (البند 39)، وبعدها البند 36 والذي يشير إلى انعدام ممارسة النشاطات اللاصفية، والتي تمثل نسبة 63.6% من المجموع الكلي.

الجدول رقم 6: استجابات عينة البحث على محور المنهاج

الرقم	موافق بشدة	موافق	المجموع الجزئي	معارض	معارض بشدة	المجموع الجزئي	محايد	النسبة الكلية للبند (%)
43	18.2	40.3	58.5	26.0	/	26.0	15.6	100
44	28.6	36.4	65.0	22.1	/	22.1	13.0	100
45	13.0	45.5	58.5	28.6	1.3	29.9	11.7	100
46	16.9	36.4	53.3	27.3	/	27.3	19.5	100
47	10.4	46.8	57.2	29.9	/	29.9	13.0	100
48	11.7	22.1	33.8	42.9	1.3	44.2	22.1	100
49	15.6	45.5	61.1	26.0	3.9	29.9	9.1	100
50	5.2	48.1	53.3	35.1	5.2	40.3	6.5	100
51	7.8	31.2	39.0	45.5	3.9	49.4	11.7	100
52	3.9	28.6	32.5	45.5	3.9	49.4	18.2	100
53	6.5	29.9	36.4	37.7	6.5	44.2	19.5	100

يبدو من الجدول أن صعوبة المحتوى الدراسي وتعقيده هو ما يؤثر بالدرجة الأولى في الانقطاع المدرسي فيما يخص محور المنهاج وهو موضح في البند 44 حيث توصلت نتائج البحث إلى أنها تمثل ما نسبته 65.0% من مجموع المستجوبين، يليها البند49 والذي ينص إلى انعدام الوسائل المناسبة والجذابة بنسبة 61.1%، بعدها البند 43 والذي يشير إلى عدم مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم بنسبة 58.5%، ثم البند 47 بنسبة 57.2،% والذي يبيّن أن المعلومات المقدمة نظرية، وفي الأخير البندين 46 و50 واللذان يمثلان ما نسبته 53.3% ويشيران على التوالي أن المشكلة تعود إلى عدم كفاية واضعي الكتاب المدرسي وأن التقييم يقتصر على المعارف فقط.

7- مناقشة وتفسير نتائج البحث

يتضح من الجدول الخاص بمحور المتعلم أن العوامل الذاتية المرتبطة بشخصية المتعلم وتركيبته السيكو عاطفية، والسوسيو بنائية، أي ما يمتلكه من استعدادات نفسية وقدرات عقلية واجتماعية، تجعله لا يقبل الجوّ المدرسي الذي لا يشجعه ولا يحفزه على العمل، وبالتالي قد يلجأ إلى عوالم أخرى كعالم الأنترنت الذي يختار منه ما يناسب ميوله ورغباته وما يرى أنه يلبي له حاجاته النفسية، والعقلية، والاجتماعية.

كما أن المتعلم عندما يفقد التركيز وعدم السيطرة على ذاته وفكره ولا يملك مواصلة الجهد فإنه غالبا ما يستسلم ويحكم على نفسه بالفشل، ومن ثم يصبح غير قادر على مسايرة الدراسة، فيشعر بالخوف. فيجب التذكير أن نسبة مهمة من التلاميذ المتغيبون ناجمة عن الخوف ونقص الحماية من طرف الراشدين ضد العنف الممارس (Blaya, 2010)، فيلجأ إلى الانضمام إلى صحبة السوء التي تعوضه الانتماء إلى جماعة المدرسة، وأن المتعلم الذي لا يدرك معنى تعلمه ولا

يعرف لماذا يتعلم وفيما يفيده هذا التعلم يفقد الدافعية إلى التعلم ويصبح يستقبل المعلومات لا لأنه يرغب فيها، بل ليردها إلى الأستاذ في قوالب جاهزة دون أن يستفيد منها في حياته العملية. فقد توصلت دراسة (Blaya, 2012) أن الانقطاع المدرسي يعود إلى عدم وجود الدافعية لدى المتعلمين، وهذا يولد لديهم اتجاه سلبي نحو المدرسة يؤدي إلى الغياب والإدمان.

كما يُبين الجدول أن أسباب الانقطاع الدراسي تعود إلى بعض المشكلات الأسرية، حيث تدفع بعض الأسر المعوزة بأبنائها المتمدرسين إلى العمل وممارسة نشاطات تؤثر على تحصيلهم الدراسي، فبدل أن يقضوا أوقات فراغهم في نشاطات تربوية وترفيهية يقضونها خارج البيت في أعمال تنسيهم واجباتهم المدرسية، واهتماماتهم وطموحاتهم كأطفال ومراهقين.

يظهر من الجدول الخاص بمحور الأستاذ أن هناك نقصا في تكوين المدرسين مما أفرز حاجة لديهم إلى التكوين الذي ينبغي أن يتلقوه من خلال الندوات التربوية والأيام الدراسية، ومدى حرصهم وسعيهم على تكوين أنفسهم ذاتيا، بالبحث عن المراجع، والكتب والوثائق، التي تعرفهم بالبيداغوجيات الحديثة والتي تنعكس بالإيجاب على أدائهم التعليمي.

ذلك أن المعلم في الجزائر- في ظل هذه التغيرات السريعة – يمر بظروف نفسية واجتماعية صعبة، وذلك لتعدد المهام المنوطة به وغموض أدواره واتساعها، وعدم إعداده الإعداد اللازم لمتطلبات التغيرات المعرفية والتكنولوجية والتربوية الحديثة، فضلا على غياب الوعي لديه نحو أهمية تطوير قدراته، ومهاراته، واستعداداته. وأصبح يعيش حالة من الضغط والإجهاد النفسي بسبب الأعباء والمتطلبات التربوية المستجدة والمستمرة الملقاة على عاتقه، بحيث فاقت طاقاته وقدراته المهنية فرضت عليه التغيرات التربوية التي تميزت بالتعقيد والتغير المتسارع، فهو لم يكد يستوعب وينسجم مع بيداغوجيا التدريس بالأهداف حتى فاجأته بيداغوجيا التدريس بالكفايات، والتي وضعته أمام تحد جديد، عمقت اعتقاده بتعقد أدواره، وبعدم قدرته على تطبيقها وأجرأتها في الممارسة الصفية، ذلك لغياب تقديم برامج تدريبية علمية وعملية واضحة له، وفي كلتا الحالتين بقي يدرس بالمضامين، ولم تزحزحه الإصلاحات الجديدة عن تعامله بالنمط التقليدي مع عناصر العملية التعليمية التعلمية. ومن ثم فإن "ممارساته تركز على كمية المعارف، وعلى الذاكرة الخزان لا على الذاكرة النسق، أي حفظ المعارف والمحتويات واسترجاعها بدل التركيز على إدماج المعارف والمهارات وإعادة تنظيمها وصياغتها وتوليدها في أشكال وأنماط جديدة حسب الوضعيات التعليمية والخبرات المتجددة، وبالتالي فإن أدوار وكفايات المدرس ترتبط بقدرته على تخطيط الدروس، وعلى الاتصال والتواصل، وقدرته على تنويع أساليب التدريس، وعلى التقويم واستخدام أساليبه، وعلى تحليل وتفسير نتائجه واستثمارها للتصحيح والتصويب، لتحقيق التطور المنشود لدى المتعلمين" (حسيني، 2005، ص126).

ويرى ابراهيم عصمت مطوع (1995) أن همّ الأستاذ الناجح لا يقتصر على تزويد المعلومات فحسب بل هو مسؤول أيضًا على أن يحقق التلميذ التوافق النفسي الاجتماعي، فعلاوة على ما يحدثه المربي من توجيه لميول التلميذ واتجاهاته العقلية عن طريق التقليد والمحاكاة لأساليب السلوك وصفات الشخصية الأخرى فيعتبر بالنسبة للتلميذ بأنه القدوة التي يستمد منه الجانب الثقافي والخلقي الذي يساعده للتحلي بالسلوك السوي، وكلما كان ديمقراطيًا محبًا عطوفًا، كانت توقعاته ايجابية وسليمة، وتزداد رغبة التلميذ في عمل ما يتوقعه الأستاذ، فيخلق الثقة بالنفس والتحصيل الفعّال والنجاح المدرسي (بن عيسى، 2016).

كما يذكر اجبارة بأنه لا ينبغي أن يقتصردور المدرس في القسم على عملية التدريس بل هناك ما هو أهم من التدريس، وهو" إثارة فضول المتعلم وحثه على العمل، وتشجيعه، وفتح نقاش معه حول نظرته للمستقبل وكيف يصنف حاجياته وما هي أولوياته، كي نساعده على تحديد مكامن قوته وضعفه، وإرشاده نحو التحكم في انفعالاته التي تؤثر على طريقة تفكيره، لأنه قبل التحكم في سيرورة التعلم عليه أن يقدره ويمده بالثقة في قدراته ومؤهلاته" (اجبارة،2011، ص20). فحسب العديد من الأبحاث الأمريكية والفرنكوفونية بيّنت أن أثر الصف على التلاميذ المنقطعين على التمدرس أعلى من أثر المؤسسة (Esterle-Hedibel, 2006)(Blaya, Hayden, 2003).

وقد اتفقت الدراسة مع دراسة محمدي حمزة (2015) الذي يرى أن عدم توفر الجوّ المدرسي المريح للتلميذ يؤثر على تحصيله الدراسي ويعمل على تدني مستواه التعليمي، خاصة إذا أخذنا بالاعتبارات الحالية في طرق التدريس بالكفاءات التي تتطلب ألا يقتصر دور المدرس على تلقين المعارف العلمية فقط، بل يتعداه إلى تطوير قدراتهم ومعارفهم الفكرية والمنهجية من أجل تمكينهم لبناء معارف عن طريق التعلم الذاتي، كما تتطلب متابعة وتقويما دقيقا لجميع التلاميذ. وحسب (Hugon, 2011) فإن العديد من الدراسات توضح بأن التلاميذ المعرضون لخطر الانقطاع المدرسي لهم مشكلات شخصية، وعائلية، أو واقتصادية وفي نفس الوقت يواجهون سياقات مدرسية متدهورة ونوعية رديئة للعلاقات بين الأساتذة والتلاميذ ومن مناخ الصف، وأن أساتذتهم يمتازون بقلة التزامهم نحو التلاميذ، وأن مشكلات التلاميذ التعليمية في المدرسة الابتدائية لم تُحل وفي بعض الأحيان لم يتطرق لها أصلاً. أكد الدليل الكندي للوقاية من الانقطاع المدرسي على أن المناخ الصفي الايجابي والدافئ له علاقة بالاتجاهات الايجابية نحو الذات ونحو المدرسة، وشعور كبير بالأمن، ونسبة غياب منخفضة والانضباط، لذلك الانقطاع المدرسي ليس قدرًا محتومًا بل هو قضية أساتذة.

يتضح من الجدول الخاص بمحور سيّر المدرسة أن هذا الأخير قد يكون عاملا من عوامل الانقطاع الدراسي، ذلك أنعدم الحفاظ على النظام داخل المدرسة، واحترام مواقيت الدخول والخروج، ومراقبة غيابات التلاميذ والتنسيق مع أولياء التلاميذ. ففي فرنسا مثلاً التلميذ كثير الغياب هو معني بالانقطاع المدرسي، وأن والديه يعتبران مسؤولان على غيابه، إلى درجة أن أصبحت مسألة عقاب الأسرة تتردد كثيرًا في خطاب المسؤولين السياسيين، والمتمثل في حذف المساعدات الاجتماعية للأسرة المخفقة (Blaya, 2010).

وتحسيس المتعلم بأنه مهتم به حينما يستفسر عن أسباب غيابه، وعدم مراعاة التوازن في توزيع الحصص الدراسية حسب الإيقاعات الزمنية والبيولوجية الخاصة بالتلاميذ وحسب سهولتها وصعوبتها، ونقص النشاطات العلمية والرياضية اللاصفية التي تساعد على خفض التوتر والقلق لدى المتعلمين، وتؤدي على المزيد من الإشباع النفسي. لذا يجب خلق بيئات ملائمة لمختلف الاتجاهات والسلوكيات الموجودة لدى البنين والبنات للمساهمة في انقاذ التلاميذ من الانقطاع المدرسي (Tondreau, 2014). وقد بيّنت دراسة (Blaya& Fortin, 2011) أن العوامل المدرسية كالمناخ، والشعور باللاعدل، والملل تساهم في ارتفاع نسبة الانقطاع المدرسي (Blaya, 2012)، وكذلك الاكتظاظ داخل الصف، فقد بيّنت دراسة (محمدي، 2015) أن عدد التلاميذ داخل الفوج له علاقة بالتسرب المدرسي. ودراسة (Khoudja (Bryk et Thum, 1989) et Moullet, 2016). كما أن عدم الإحساس بالحب والتقدير والاحترام من قبل عناصر المجتمع المدرسي، حيث يبقى التلميذ قلقا متوترا فاقدا للأمن النفسي داخل المدرسة. وكثرة الأعباء

والواجبات المنزلية مما يعجز المتعلم عن الإيفاء بمتطلباتها في كثير من الأحيان، كل هذه العوامل تسهم في كره المتعلم للمدرسة والدراسة وتساهم بشكل كبير في الانقطاع الدراسي.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة محمدي حمزة (2015) والتي توصلت إلى أن الجوّ الدراسي الذي تسوده الفوضى واللامبالاة يؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية، كما أن انتشار الفوضى والتسلط والإهمال في المدرسة يشعر التلميذ بحرمانه من إمكانية التعبير عن نفسه مما يشكل له إحباطا، فيشعر بالضغط، ويلجأ إلى التبلد واللامبالاة، ويؤدي به إلى الهروب من المدرسة. إن الانقطاع المدرسي هو كالشجرة التي تغطي الغابة، فوراء هذه الظاهرة الواضحة والكمية هناك الملل من المدرسة، وفقدان معنى للتعلم، وفقدان الثقة في المؤسسة التعليمية وعالم الكبار (sueur, 2013). إن هذه الظاهرة مرتبطة بالخلل الوظيفي للنظام التربوي في حد ذاته، يقول (ستفين) السكرتير التنفيذي لمنتدى التعليم للجميع: " قد يبدو الأمر متطرفًا لكن المدرسة في بعض الحالات، تنتج فعلاً أناسًا مهمشين " في إشارة إلى فشل الأنظمة المدرسية النظامية الصارمة وغير المستجيبة للاهتمام بالحاجات التعليمية للجميع (اليونسكو، 2000) (ياسين، 2011).

كشفت نتائج الجدول الخاص بالمنهاج بأنها تؤثر سلبًا على المتعلم الذي لم يراعى فيه قدرات واستعدادات المتعلمين النفسية والعقلية والاجتماعية وفي هذا الجانب يقول حمد الله اجبارة(2011، ص36) " إن ما ينقص المقررات الدراسية هو منهجية التعلم الوجداني الذي سميناه منهجية الثقة في الذات، يتعلم من خلالها المتعلم كيف يتعرف على ذاته، ويحدد سماته الشخصية، ويطور قدراته وانفعالاته مع الآخرين، ويوجه عمله نحو أهداف محددة." ومن ثم فإن المقرر الدراسي في غالب الأحيان لا يستجيب لحاجات المتعلمين ولا يحفزهم على العملية التعليمية التعلمية لأنه يحتوي على معارف جامدة وأجوبة جاهزة يصعب على المدرس أن يعدلها أو يضيف إليها معطيات جديدة وفق تطلعات المتعلمين وحاجاتهم. كما أن انعدام الوسائل التعليمية ينقص من فعالية العملية التعليمية التعلمية، لأنها تساعد المتعلم على الفهم والتفكير والتعبير.

إن الاعتقاد (البراديجم) التربوي السائد في البيئة المدرسية يرتكز على نقل (تلقين) المعارف للتلاميذ، والذين هم مجبرون على فهمها بطريقة وحيدة، وحسب معايير مطبقة على الجميع، وكأن للجميع نفس قدرات التعلم، ونفس التاريخ العائلي، ونفس الرغبات، وبالتالي المدرسة مشابهة لمصنع لإنتاج النخب (Malet, 2010). " إن للوسائل الديداكتيكية علاقة بآليات اكتساب المعارف وبنائها، ومن ثم فهي الأدوات المساعدة على تحفيز الذهن لحثه على الاشتغال حتى يتمكن من ربط المعارف بوضعياتها المرجعية وتجلياتها المادية والعلائقية" (اجبارة، 2011، ص73).

أما عدم كفاية واضعي الكتاب المدرسي، فإن هناك معايير علمية ونفسية وبيداغوجية ينبغي مراعاتها حتى تستجيب لتطلعات المتعلمين وحاجاتهم. وأما التقويم الممارس في مؤسساتنا فإنه تقويم تقليدي يركز على المعلومات فقط. أما التقويم وفق المقاربة بالكفايات يتطلب من المدرس أن يغير من تصوراته على مستوى دوره في ضبط الأهداف أو الكفايات، ومستوى وضعيات التعلم، وإيقاعات التعلم، وأنشطة التكوين والتفريد، ومشاركة التلاميذ، وكيفية الإدماج والتقويم، وأشكال المراقبة وتفسير نتائجها من أجل نجاح التلميذ. فيصبح الانقطاع المدرسي بالنسبة للتلميذ " مخرج الحماية " «exit de sauvegarde»، الذي يحميه من عنف الممارس عليه في يومياته المدرسية ولكن أيضًا هو فعل مقاوم، وإجابة ضمنية لإنكار الاعتراف به من طرف المؤسسة التعليمية (melin, 2010). ويرى اجبارة أن التقويم باعتباره أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فإن المدرسين لا زالت تنقصهم كفايات التقويم، وأنهم يجدون صعوبة وحرجا في ممارسة

هذه الكفاية، مما انعكس سلبا على نفسية التلاميذ، فيقول: يعتبر التقييم والتقويم كما يصطلح عليه من العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية التي لا زالت تؤرق المدرس وتقلق التلميذ، وتستفز المختصين في علم الدوسيمولوجيا، ولعل إضفاء نقطة عددية على عمل التلميذ وإصدار حكم عليه لا زال يكتنفه بعض الغموض في مقاربة الكفايات التي لا تأخذ المنتوج النهائي كهدف وحيد تركز عليه في عملية التقييم، بل تهتم أيضا بسيرورة تعلم التلميذ، وكيفية إنجاز المهمة، وربط العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم (اجبارة، 2001، ص133).

- الخاتمة

أسفرت نتائج البحث أن المدرسة الجزائرية تساهم في إنتاج الانقطاع المدرسي بالشكل التالي:

- ففيما يخص التلميذ فكل عناصر بنود البعد بدون استثناء تساهم وبدرجات متفاوتة ويغلب عليها: مضيعة التلميذ الوقت مع الأنترنت، ولا يركز في القسم، وله صحبة سيئة، وأنه لا يُدرك أهمية الدراسة، وبالتالي يهتم بأعمال أخرى خارج المدرسة.

- وفيما يخص الأستاذ: نقص التكوين.

- أما فيما يخص سيّر المدرسة: كثرة عدد المتعلمين داخل القسم، وعدم التنسيق بين الأسرة والمدرسة، وكذلك عدم ممارسة النشاطات اللاصفية.

- وبالنسبة للمنهاج: صعوبة المحتوى الدراسي وتعقيده، وانعدام الوسائل المناسبة والجذابة، غموض الأهداف للمتعلمين وعدم مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم، وأن المعلومات المقدمة نظرية، وأن كذلك التقييم يقتصر على المعارف فقط، وفي الأخير عدم كفاية واضعي الكتاب المدرسي.

ولفهم العوامل التي تساهم في الانقطاع المدرسي في الجزائر، يجب أن تكون هناك أبحاث وطنية تمس المناطق الأربعة، تُمولها وزارة التربية ويديرها أساتذة باحثين في شتى المجالات التي تساهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة. بما أن للانقطاع المدرسي عوامل متعددة، فيظهر جليًا ومنطقيًا بأن تكون الإجابات متعددة لذا نقترح:

- أن يكون عدد التلاميذ قليل داخل الصف وأن يتراوح بين خمسة عشر وعشرون.

- إنشاء الوصايا (tutorat) بحيث تهدف إلى خلق علاقة مميّزة بين الأستاذ والطاقم البيداغوجي والتلميذ، ويوفر وقت للاستماع الفردي، والوقاية والتكفل بالتلميذ حين تبدأ بذرة الانقطاع قبل فوات الأوان، كما يساعد التلميذ على أن يكّون صورة ايجابية لذاته.

- تكثيف النشاطات اللاصفية لتحفيز المبادرات والاستقلالية.

- تفعيل وتحسين علاقة الأسرة بالمدرسة.

- التكوين المتواصل للأساتذة.

- توفير الوسائل التعليمية المناسبة والجذابة.

- تبسيط محتوى الدراسي، ومراعاة حاجات وميولات التلاميذ.

- إسناد تصميم الكتب المدرسية للمختصين والخبراء في المجال.

قائمة المراجع

- حديد يوسف، كفاءة النظام التعليمي وإشكالية الهدر المدرسي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 26، الجزائر، 2016.
- El Mahdi Khoudja et Stéphanie Moullet (2016) : le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. Revue française de sciences sociales. Formation emploi. http//formationemploi.revues.org/4713.
- Dominique Youf (2015) : Protection de l'enfance et éducation nationale : apprendre de l'autre contre le décrochage scolaire. htttps://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-4.htm.
- Catherine Blaya (2010) : Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? https ://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46.htm.
- Pierre-Yves Bernard (2011) : Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-4-page-75.htm
- حمد الله اجبارة، الهدر المدرسي الأسباب والعلاج، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.
- -Laurence Landès et Gwenaël Lefeuvre (2014) : Les pratique d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des missions de lutte contre le décrochage scolaire. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2014-2-page-95.htm
- Frédérique Weixler et Anne-Sylvie Soudoplatoff (2015) : Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-16.htm
- محمدي حمزة، التسرب المدرسي: دراسة حالة مديرية التربية لولاية النعامة، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان، الجزائر، 2015.
- Marie – Anne Hugon (2011) : Lutter contre le décrochage scolaire : quelques piste shttps://www.cairn.info/revue-specificites-2011-1-page.175.htm.
- ناصر الدين زبدي، فوزي ميهوبي، عبد النور أرزقي وامحمد العرابي، السيّر البيداغوجي والفشل الدراسي في المؤسسة التعليمية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية: دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 2009
- محمد مسلم، تمثل المعرفة والتسرب المدرسي، منشورات مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف شهرية، العدد 34، المغرب، 2007.
- Bastien Sueur (2013) : ce que le décrochage scolaire noud apprend de l'école. https ://www.cairn.info/revue-etudes-2013-12-page-605.htm.
- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات، المغرب: مطبعة ديجي للنشر، تمارة، 2006.
- عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات في التربية العلمية، ط1، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2001.

- محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية العامة أصولها وتطبيقاتها، ط1، مصر: عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- Catherine Blaya (2012) : Le décrochage dans les pays de l'OCDE. https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-69.htm.
- فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- رابح بن عيسى، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016.
- سعد بن محمد علي الهميم، الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيًا وعلاقتها بالتسرب الدراسي، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - السعودية
- Maryse Esterle - Hedibel (2006) : Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches recentres. https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm .
- -Jacques Tondreau (2014) : Sauver les élèves du décrochage scolaire. https://www.cairn.info/revue-travil-genre-et-sicietes-2014-1-page. 169.htm.
- آمنة ياسين، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي، أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، 2011.
- -Jessie Malet (2010) : Décrochage et scolarisation. https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-jeunes-2010-4-page-8.htm
- Valérie Melin (2010) : souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance ? https://www.cairn.info-le-sujet-dans-la-cité-2010-1-page-85.htm

الملحق:

الرقم	العبـــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	البعـــــــد الأول: المتعلـــــــــــــم					
1	قدرات المتعلم محدودة					
2	عدم وجود الدافعية للتعلم لدى المتعلمين					
3	عدم إعطاء التلميذ معنى للتعليمات					
4	اهتمام التلميذ بأعمال أخرى خارج المدرسة					
5	عدم إنجاز التلميذ للواجبات المدرسية					
6	كثرة الرسوب لدى التلميذ					
7	وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ					
8	مشكلات عقلية ونفسية لدى التلميذ					
9	عدم التركيز التلميذ في القسم					
10	عدم الثقة والخوف لدى التلميذ					
11	الصحبة السيئة					
12	تضييع التلميذ الوقت مع الأنترنت					
13	الغياب المتكرر لدى التلميذ					
14	عدم امتلاك التلميذ لاستراتيجية تعلمية					
15	عدم إدراك التلميذ أهمية الدراسة					
16	كثرة مشاهدة التلميذ للقنوات الفضائية					
	البعـــــــد الثاني: الأستـــــــــــــاذ					
17	نقص التكوين					
18	عدم مراعاة خصائص المتعلم					
19	عدم مراعاة الفروق الفردية					
20	إهمال المتعلمين الضعاف					
21	عدم تحسس لمشاكل المتعلم					
22	عدم استعمال طرق تدريس فعالة ونشطة					
23	عدم التحضير الجيّد					
24	عدم توضيح أهمية الدروس للمتعلم					
25	عدم استعمال وسائل الإيضاح جاذبة					
26	عدم استعمال الدعم لتذليل الصعوبات					
27	عدم مراعاة حاجات المتعلمين					
28	عدم إحساس بالمسؤولية اتجاه فشل المتعلم					
29	انعدام الحوار والمناقشة مع المتعلم					
30	استخدام العقاب البدني والنفسي					

31	عدم احترام شخصية المتعلم					
32	اقتصار التقييم على المعلومات فقط					
	البعـــــــد الثالث: سيّر المدرســـــــــــــة					
33	كثرة عدد المتعلمين داخل القسم					
34	غياب دور مستشار التوجيه التربوي					
35	سوء المعاملة من طرف الإدارة المدرسية					
36	عدم ممارسة النشاطات اللاصفية					
37	الضبط الزائد في المدرسة					
38	اللامبالاة بغياب المتعلم					
39	عدم التنسيق بين الأسرة والمدرسة					
40	ضعف الإدارة المدرسية					
41	عدم مراقبة نشاط الأستاذ					
42	عدم التنسيق بين الإدارة والأستاذ					
	البعـــــــد الرابع: المنهـــــــــــــاج					
43	عدم مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم					
44	صعوبة المحتوى الدراسي وتعقيده					
45	غموض الأهداف للمتعلمين					
46	عدم كفاية واضعي الكتاب المدرسي					
47	المعلومات المقدمة نظرية					
48	طرق التدريس تقليدية					
49	انعدام الوسائل المناسبة والجذابة					
50	التقييم يقتصر على المعارف فقط					
51	كثرة الواجبات المنزلية					
52	المواد الدراسية منفصلة					
53	التقييم غير موضوعي					