

التسرب المدرسي الخفي (الأسباب - عوامل الخطر - الآثار)

١. م. د بشرى عثمان احمد

١. م. د بيداء هاشم جميل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ هيئة

هيئة البحث العلمي

البحث العلمي

مركز البحوث النفسية

مركز البحوث النفسية

Bushra.19742@gmail.com

baida.hashim2020@gmail.com

الملخص:

تناولت الدراسة مشكلة التسرب المدرسي، مع التركيز على التسرب الخفي كظاهرة تعليمية غير مرئية تؤثر في الطلاب والمجتمعات. اذ يُشير التسرب الخفي إلى انسحاب الطلاب تدريجياً من المدرسة دون تركها رسمياً، وغالباً ما يظهر ذلك من خلال الغياب المتكرر، ضعف المشاركة في الأنشطة، وتجنب التفاعل مع النظام المدرسي. وأوضحت الدراسات أن هذه الظاهرة قد تكون أكثر شيوعاً مما تشير إليه الإحصاءات الرسمية، وأنها تنتبأ بالعديد من الآثار السلبية مثل ضعف الأداء الأكاديمي، وسوء التكيف الاجتماعي، وزيادة احتمالات السلوكيات المنحرفة. ويمكن تعريف التسرب الخفي على أنه انقطاع نفسي وعاطفي للطلاب عن البيئة المدرسية، وقد استخدم الباحثون مصطلحات متنوعة له مثل التسرب العاطفي والنفسي لوصف هذه الظاهرة. تناولت الدراسة ايضا العوامل المؤدية للتسرب الخفي، مشيرة إلى أن هذه العوامل تشمل الأبعاد الأسرية مثل ضعف الدعم الأسري، والعوامل النفسية مثل تدني احترام الذات والقلق، فضلاً عن البيئة المدرسية الغير ملائمة. كما أشارت إلى تأثير الضغوطات الاقتصادية والاجتماعية، وضعف الانتماء المدرسي، ونقص الأنشطة التي تُعزز مشاركة الطلاب. وقد اعتمدت الدراسة على عدد من الأطر النظرية المفسرة لمفهوم التسرب المدرسي بشكل عام والتسرب الخفي بشكل خاص. ومنها نظرية الضغط البنائي، التي تفسر التسرب الخفي كنتيجة لضغوط ناتجة عن

الفجوة بين توقعات المجتمع وإمكانيات الأفراد. فضلا عن نظرية التحكم او الضبط الاجتماعي، التي تربط التسرب الخفي بضعف الروابط الاجتماعية بين الطلاب وأسرهم أو مدارسهم. أظهرت الدراسة أن للتسرب الخفي آثارًا متعددة تشمل الحد من فرص التعليم، تقليل جودة القوى العاملة، وزيادة مخاطر الانحراف والجريمة. فضلا عن ذلك، أوضحت الدراسة أن التسرب الخفي يؤدي إلى انحدار القيم الأخلاقية والاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على التنمية الاجتماعية والاقتصادية. في الختام، أكدت الدراسة على أهمية تطوير سياسات تعليمية تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب، وتوفير بيئات مدرسية داعمة تعزز الانتماء والمشاركة، مع التركيز على الكشف المبكر عن الطلاب المعرضين للتسرب المدرسي الخفي.

الكلمات المفتاحية: التسرب المدرسي، التسرب المدرسي الخفي.

Abstract:

The study addressed the issue of school dropout, with a particular focus on hidden dropout as an invisible educational phenomenon that affects students and communities. Hidden dropout refers to the gradual disengagement of students from school without formally leaving it, often manifesting through frequent absenteeism, low participation in activities, and avoidance of interaction with the school system. Studies have indicated that this phenomenon may be more prevalent than official statistics suggest and is predictive of several negative consequences, such as poor academic performance, social maladjustment, and increased likelihood of deviant behaviors. Hidden dropout can be defined as a psychological and emotional disengagement of students from the school environment. Researchers have used various terms to describe this phenomenon, including emotional and psychological dropout. The study examined the factors contributing to hidden dropout, identifying key influences such as family-related dimensions (e.g., lack of parental support), psychological factors (e.g., low self-esteem and anxiety), and an unsupportive school environment. Additionally, it highlighted the impact of

economic and social pressures, weak school belonging and the absence of activities that promote student engagement. The study relied on several theoretical frameworks explaining school dropout in general and hidden dropout in particular. These included Structural **Strain Theory**, which interprets hidden dropout as a result of pressures arising from the gap between societal expectations and individual capabilities, and **Social Control Theory**, which links hidden dropout to weak social bonds between students and their families or schools. The study revealed that hidden dropout has multiple consequences, including reduced educational opportunities, a decline in workforce quality, and increased risks of delinquency and crime. Furthermore, it demonstrated that hidden dropout contributes to the deterioration of moral and social values, negatively impacting social and economic development. In conclusion, the study emphasized the importance of developing educational policies that address students' psychological and social needs, as well as providing supportive school environments that foster a sense of belonging and engagement, it also stressed the necessity of early identification of students at risk of hidden dropout to implement effective preventive measures.

Keywords: school dropout, Hidden school dropout

أهمية البحث والحاجة اليه

يعد التسرب المدرسي من القضايا البارزة التي تواجه أنظمة التعليم عالمياً، إذ تظهر على الطلاب الذين يواجهون خطر التسرب بعض المؤشرات المبكرة قبل انسحابهم الفعلي من المدرسة. تتراوح هذه المؤشرات بين أعراض ظاهرة، مثل التأخر المتكرر والتغيب عن المدرسة، وأعراض خفية تشمل تجنب السلطة، والاعتراب عن البيئة المدرسية، وعدم المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية. في حين يسهل التعرف على العلامات الظاهرة ومعالجتها، فإن الأعراض الخفية غالباً ما تكون أكثر انتشاراً ويصعب تحديدها والتعامل معها بفعالية. إذ تشكل ظاهرة التسرب المدرسي الخفي محور اهتمام الباحثين والممارسين التربويين، فقد أشارت الأدبيات التربوية إلى تسميات متعددة لهذه

الظاهرة، منها "التسرب النفسي"، "التسرب العاطفي"، و"التسرب الخفي". وتبرز أهمية دراسة هذه الظاهرة نظراً لتأثيراتها السلبية بعيدة المدى على المجتمع، حيث تشير الدراسات إلى أن معدلات التسرب الفعلية قد تتجاوز التقديرات الحكومية بثلاثة أضعاف، وأن هناك فئة كبيرة من الطلاب غير المُبلَّغ عنهم قد ينتمون إلى فئة المتسربين خفياً. وقد أظهرت الدراسات أن التسرب المدرسي الخفي يعد مؤشراً رئيسياً لمجموعة من المشكلات الأكاديمية والسلوكية، بما في ذلك ضعف الأداء الدراسي، وزيادة احتمالات التسرب الفعلي، وتعاطي المخدرات، والانخراط في سلوكيات معادية للمجتمع. فضلاً عن ذلك، فإن تأثيرات تلك الظاهرة تمتد إلى مرحلة البلوغ، إذ تتنبأ بزيادة معدلات العنف، وعدم الاستقرار الوظيفي، والانخراط في الأنشطة الإجرامية، وذلك وفقاً لما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة كل من (Balfanz, Herzog & MacIver, 2007; Juvonen, 2006; Hallfors et al., 2002)

وفي إطار المشاركة الأكاديمية، يُستخدم مفهوم "الانفصال عن المدرسة" للإشارة إلى الطلاب الذين لا يشعرون بالانتماء إلى البيئة المدرسية ويميلون إلى الانسحاب من الأنشطة التعليمية. إذ ترتبط هذه الظاهرة ارتباطاً وثيقاً بانخفاض الدافعية للتعلم، وتراجع الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، حيث تتداخل غالباً مع ظاهرة التسرب المدرسي الخفي وتتشرك معها في عوامل خطر متعددة، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (Lan & Lanthier, 2003; Vitaro et al, 2001).

وأشارت دراسة كل من (Fredricks, Blumenfeld., & Paris (2004) إلى أن التسرب المدرسي الخفي يُعد مفهوماً متعدد الأبعاد، يشمل جوانب سلوكية، معرفية، وعاطفية. فالتسرب السلوكي يتجلى في التغيب المتكرر، ومقاومة الامتثال للقواعد، وعدم المشاركة في الأنشطة اللاصفية. أما التسرب المعرفي، فيشير إلى افتقار الطالب إلى الحافز للتعلم خارج الفصل الدراسي وتجنب المهام الأكاديمية الصعبة. بينما يتجسد التسرب العاطفي في مشاعر الطلاب تجاه المدرسة، مثل الشعور بالاغتراب، وكراهية البيئة المدرسية، وضعف تقديرهم لقدراتهم الأكاديمية.

بناءً على ذلك، يُعدّ فهم ظاهرة التسرب المدرسي الخفي وتحليل أبعادها المختلفة، بما في ذلك العوامل المؤثرة فيها وتأثيراتها على الطلاب والأسرة والمجتمع، من الأهداف الأساسية

لهذه الدراسة. كما أن تحديد إطار نظري مفسر لهذه الظاهرة يُعدّ أمراً ضرورياً للوصول إلى استنتاجات تساهم في تطوير استراتيجيات فعالة للحد من هذه الظاهرة والتخفيف من آثارها السلبية. وتعزيز اندماج الطلاب في البيئة التعليمية.

ويمثل المؤتمر الوطني حول ظاهرة التسرب المدرسي في العراق خطوة أولى نحو تعزيز الجهود البحثية المتعلقة بهذه المشكلة، وتسعى الدراسة الحالية الى تسليط الضوء على ظاهرة التسرب المدرسي الخفي. اذ لا تزال هناك فجوة معرفية كبيرة فيما يتعلق بطبيعة هذه الظاهرة ومدى انتشارها وعوامل الخطر المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية في العراق، لذا يعد البحث النظري الحالي محاولة أولية لتسليط الضوء على هذه القضية المهمة.

تحديد المصطلحات

التسرب المدرسي. عرفه كل من:

UNESCO(2018): الطالب الذي يترك المدرسة قبل اكمال المستوى التعليمي الذي التحق به، وخاصة قبل الحصول على مؤهلات التعليم الثانوي.

Fortin & et al (2006): الحالة التي يترك فيها الطالب المدرسة دون الحصول على درجة تتوافق مع الدورة التعليمية ولا يتم تسجيله في العام التالي.

Alexander & et al(2001): فك الارتباط او الانفصال المبكر وانهاء التعليم(Curelaru et al,2021:83).

Rumberger(1987): الطالب الذي يترك المدرسة دون اكمال المستوى التعليمي المطلوب ودون الانتقال الى مؤسسة أخرى(Rumberger,1987:6).

التسرب المدرسي الخفي كل من

Makarova & Herzog (2013):يشير الى حالة الطلاب الذين ينادون بأسمائهم فقط ولكن لا ترى شي من دراستهم.

Gao(2017): يشير إلى حالة التعلم التي يكون فيها الطلاب في الفصل، لكن قلوبهم

غائبة، وغالبا ما يكونوا غائبين عن المدرسة بينما تظهر سجلات المدرسة أنهم في

المدرسة (Bilige & Gan,2020:214)

عوامل خطر التسرب المدرسي الخفي:

تشير الأبحاث إلى أن التسرب المدرسي غالبًا ما يكون عملية تدريجية تتجلى في الانفصال الجسدي والعقلي والعاطفي عن البيئة المدرسية. وتظهر الأدلة أن هذه العملية قد تبدأ منذ سنوات رياض الأطفال وتمتد خلال المراحل الابتدائية والثانوية، مع تزايد احتمالية حدوثها في الصفوف الرابع والخامس والسادس. ويعد فهم طبيعة وأهمية التسرب المدرسي الخفي خطوة جوهرية لدعم الطلاب المعرضين لهذا الخطر. وقد حددت الدراسات عددًا من العوامل التي تزيد من احتمالية التسرب المدرسي الخفي، ومن بينها:

١. **الأداء الأكاديمي الضعيف**: يرتبط انخفاض التحصيل الدراسي، الناجم عن تدني

مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة أو ضعف القدرات اللفظية، بزيادة خطر التسرب

وفقًا لدراسة. (Alexander, Entwistle & Kabba, 2001)

٢. **عوامل مرتبطة بدعم الأسرة**: يشمل ذلك عدم كفاءة الأداء الأسري وضعف

الروابط الاجتماعية داخل الأسرة، كما ورد في دراسة كل من (Harachi et al.,

1996; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Maguin &

Loeber, 1996).

٣. **عوامل مجتمعية**: يتأثر الطلاب سلبًا بالانتماء إلى أقران منحرفين أو ذوي

سلوكيات غير مقبولة، وفقًا لدراسة (Hymel et al., 1996; Gilmore et al.,

1992).

٤. **العوامل الشخصية والتوجه المستقبلي**: يشمل ذلك محدودية الأهداف الشخصية

ونقص الخبرات الإيجابية في المدرسة، وفقًا لدراسات (Cairns, Cairns &

Neckerman, 1989; Janosz et al., 1997). (Wai et al, 2012: 90)

تأثيرات التسرب المدرسي الخفي

يؤدي التسرب المدرسي الخفي إلى تداعيات متعددة الأبعاد تؤثر في الطالب، وأسرته،

والمجتمع ككل، حيث تتداخل هذه التأثيرات بشكل ديناميكي وتتعاكس على مختلف جوانب

الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

١. التأثير على الطلاب:

○ يعوق التسرب المدرسي الخفي عملية اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية،

مما يؤدي إلى انخفاض جودة التكوين المعرفي والثقافي للطالب. ويؤدي

ضعف التعليم إلى الحد من تطور القدرات الفكرية، مما يعيق قدرة الطلاب على تلبية متطلبات المجتمع الحديث من حيث التوظيف والمهارات الحياتية.

- من منظور التطور المهني، يؤدي التسرب الخفي إلى تضيق نطاق الفرص المهنية المتاحة للطلاب، مما يقلل من إمكانية حصولهم على وظائف ذات مستقبل مستقر، ويضعف قدرتهم على تحقيق التقدم الوظيفي، مما يجعلهم أكثر عرضة لصعوبات سوق العمل في المستقبل.
- يرتبط التسرب المدرسي الخفي أيضاً بتراجع الصحة النفسية للطلاب، حيث يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات وزيادة مشاعر الإحباط والانعزال، مما يرفع من احتمالية تعرضهم لمشكلات سلوكية أو نفسية طويلة الأمد.

٢. التأثير على الأسرة:

- يسبب التسرب الخفي خيبة أمل لدى العائلات، حيث يشعر الآباء بالإحباط والقلق تجاه مستقبل أبنائهم، مما قد يؤدي إلى تدهور العلاقات الأسرية وزيادة التوترات الداخلية.
- من الناحية الاقتصادية، يؤثر التسرب المدرسي الخفي على الوضع المالي للأسرة، حيث تقل فرص الطلاب المتسربين في تحقيق استقلال اقتصادي، مما ينعكس سلباً على دخل الأسرة واستقرارها المعيشي.

٣. التأثير على المجتمع:

- يؤدي انخفاض مستويات التعليم إلى تراجع جودة القوى العاملة، مما يحد من القدرة التنافسية للمجتمع ويؤثر على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- يزيد التسرب المدرسي الخفي من معدلات الانحراف الاجتماعي، حيث يكون الطلاب غير المتعلمين أكثر عرضة للانخراط في أنشطة غير قانونية أو تبني سلوكيات مضادة للمجتمع.
- يساهم في تفاقم الفجوة الطبقية وتعزيز عدم المساواة الاجتماعية، حيث يؤدي افتقار بعض الفئات للفرص التعليمية إلى ترسيخ الانقسامات

الاجتماعية وتقييد الحراك الاجتماعي، مما يؤثر بدوره على الانسجام والاستقرار الشاملين للمجتمع (Zhu,2004:203-205).

التسرب المدرسي الخفي: إطار نظري وتحليلي

يمكن إرجاع الأطر النظرية الكامنة وراء ظاهرة التسرب المدرسي الخفي إلى نظرية الضغط البنائي، التي تركز على تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها المراهقون. تفترض هذه النظرية أن عدم التوافق بين المعايير الشخصية والمعايير المجتمعية الأوسع قد يؤدي إلى الشعور بالاغتراب وانخفاض الطموحات المشروعة. استناداً إلى هذه الفرضية، قام باحثون، من بينهم (Nussbaum & Steel,2007; Crocker & Wolfe,2001)، بتطوير نظرية المشاركة المدرسية، حيث قدموا تصوراً للتسرب المدرسي الخفي وقسموه إلى نوعين رئيسيين: التسرب المزمن والتسرب الظرفي.

١. التسرب المدرسي الخفي المزمن

يتسم هذا النوع من التسرب بفك الارتباط الأكاديمي، حيث يلعب فقدان الهوية دوراً جوهرياً في تقليل قيمة الأداء الأكاديمي لدى الطالب. يرتبط هذا المفهوم بالنظرية التفاعلية الرمزية، التي تؤكد أن الأفراد يتأثرون بالتغذية الراجعة التي يتلقونها من بيئتهم، والتي يتم إدراكها وتفسيرها وفقاً لمصادقيتها بالنسبة لهم. فعندما يكون المدرس عنصراً أساسياً في تكوين مفهوم الذات لدى الطالب، فإن أي تغييرات في هذا التصور تؤثر على تقدير الطالب لذاته. بناءً على ذلك، فإن الطلاب الذين لا يتماهون مع مدرسيهم يميلون إلى امتلاك دافع ضعيف لتحقيق النجاح الأكاديمي، نظراً لغياب العلاقة بين الأداء الدراسي وتقدير الذات لديهم (Osborne, 2004).

٢. التسرب المدرسي الخفي الظرفي

يستند هذا النوع إلى نظريتي التحكم الاجتماعي والهوية الاجتماعية، حيث يتمثل في فك الارتباط الذي يلعب فيه التفاعل الاجتماعي دوراً رئيسياً، مع استبعاد تأثير تعليقات الأقران كآلية لحماية احترام الذات. تشير هذه النظرية إلى أن هوية المجموعة والعلاقات الشخصية توفر دعامة أساسية للطلاب في بناء تقديرهم لذاتهم. حتى في حال ضعف ارتباط الطالب بالمدرسة، فقد تستمر حاجته إلى الانتماء لمجموعات اجتماعية مثل الأصدقاء أو العلاقات

المهمة، لتلبية حاجته إلى الهوية. وبالتالي، فإن الطلاب الذين يشعرون بالكراهية تجاه المدرسة قد يجدون سبباً للبقاء فيها بسبب استمرار وجود أصدقائهم ضمن النظام التعليمي. ومع ذلك، فإن الطلاب الذين يعانون من ضعف المهارات الاجتماعية أو يتعرضون للسخرية والتمتر من قبل أقرانهم يكونون أكثر عرضة للانعزال عن مجموعات الأقران والعلاقات الاجتماعية، مما يزيد من احتمالية تسربهم خفياً من العملية التعليمية. يُنظر إلى التسرب المدرسي الخفي على أنه تحدٍ تربوي ناتج عن الضغوط والعوامل الاجتماعية التي قد تدفع الطلاب إلى فك ارتباطهم بالمدرسة، حيث يعكس هذا المفهوم استجاباتهم العاطفية تجاه البيئة المدرسية. يمكن تصنيف هذه الاستجابات ضمن بعدين رئيسيين:

البعد الأكاديمي: يشمل ضعف التحصيل الدراسي وعدم الرضا عن المدرسة.

بعد العلاقات الشخصية: يتضمن العزلة الاجتماعية والتعرض للإيذاء.

بناءً على ذلك، يُعرّف الطلاب الذين يعانون من التسرب المدرسي الخفي بأنهم أولئك الذين يشعرون بالانفصال عن العملية التعليمية وعن الشبكة الاجتماعية داخل المدرسة. علاوة على ذلك، تفترض الدراسات أن هؤلاء الطلاب أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات خطيرة تتعلق بالصحة النفسية أو الجسدية (Paulhus, Fridhandler & Hayes, 1997). ويُعد هذا الفهم للتسرب المدرسي الخفي ذو أهمية واضحة، إذ يتطلب تطوير مجموعة من المؤشرات الدقيقة والموضوعية لتحديد الطلاب المعرضين لهذه الظاهرة، مما يساهم في تصميم استراتيجيات تدخل فعالة للحد منها.

نموذج المشاركة - التحديد:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن مجموعة متنوعة من الأبعاد تؤدي دوراً محورياً في التأثير على نتائج الطلاب الأكاديمية، ومن أبرزها المشاركة النشطة في الأنشطة المدرسية والفصول الدراسية، بالإضافة إلى الشعور بالانتماء والتحديد بالمدرسة. ويُنظر إلى هذه العوامل على أنها تساهم في تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأفراد والأماكن ضمن سياق التطور البشري.

وتشير الأدبيات إلى أن الروابط الاجتماعية القوية مع المؤسسات التقليدية، مثل المدرسة، تساهم في الحد من احتمالية الانحراف، بينما يؤدي ضعف هذه الروابط إلى زيادة احتمالية السلوكيات المنحرفة. وقد حدد الباحثون عاملين رئيسيين في هذا السياق:

١. **العامل الداخلي:** الالتزام بالمدرسة، والذي يعكس ارتباط الطالب بالعملية التعليمية ورغبته في تحقيق النجاح الأكاديمي.

٢. **العامل الخارجي:** تعزيز دور الطالب، والذي يتجسد في تشجيع المدرسة للطلاب على لعب دور فاعل داخل المجتمع المدرسي.

ويُنظر إلى مبدأ الترابط على أنه ذو صلة بمجموعة واسعة من السلوكيات المشككة، مما يجعل الاهتمام بتعزيز ارتباط الطلاب بالمدرسة محوراً أساسياً في البحوث التربوية. ورغم أن هذه الفكرة ليست جديدة، إلا أنها تظل محور اهتمام متكرر في مختلف النماذج النظرية، بما في ذلك نموذج الإحباط-تقدير الذات (Finn, 1989:123).

التماهي مع المدرسة

تُطرح فكرة أن الطلاب الناجحين يطورون شعوراً قوياً بالتماهي مع المدرسة، في حين أن الطلاب الأقل نجاحاً لا يحققون هذا التماهي بنفس الدرجة، وذلك تحت مسميات متعددة مثل "الانتماء"، "المشاركة"، "التعلق"، "الالتزام"، و"الترابط". وعلى النقيض، يُعبر عن غياب هذا التماهي بمصطلحات سلبية مثل "الاغتراب" و"الانسحاب". ويتجسد مفهوم التماهي مع المدرسة في بُعدين رئيسيين:

١. **الشعور بالانتماء:** إدراك الطالب لكونه جزءاً أساسياً من البيئة المدرسية، حيث تلعب المدرسة دوراً مهماً في تجربته الحياتية.

٢. **تقدير النجاح الأكاديمي:** ارتباط الطلاب بقيم المدرسة وسعيهم لتحقيق الأهداف الأكاديمية.

وفي هذا السياق، أجرى (Polk and Halferty (1972، دراسة تحليلية استهدفت أكثر من ١٨٠٠ مراهق، حيث تضمنت المقاييس المستخدمة في الدراسة عوامل متعددة مثل الخلفية الأسرية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ومستوى الأداء الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن أحد العوامل المميزة بين الأفراد يتمثل في مجموعة من الطموحات والأنشطة والقيم المدرسية، إلى جانب السلوكيات الجانحة. وقد استنتج الباحثون أن الانحراف

السلوكي لدى بعض المراهقين يرتبط بعدم الالتزام بالمدرسة، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على المدى الطويل في مرحلة البلوغ. وفي دراسة أجراها كل من Firestone and Rosenblum (1988)، حول الالتزام المدرسي، حدد الباحثان بعدين أساسيين لهذا المفهوم، وذلك استنادًا إلى مقابلات أجريت مع طلاب المدارس الثانوية:

١. **الالتزام بالتعلم**: ويمثل رغبة الطالب في تحقيق النجاح الأكاديمي والمثابرة في الدراسة.

٢. **الالتزام بالمكان**: ويشير إلى مدى ارتباط الطالب بالمدرسة كموقع اجتماعي، حيث يمكنه التفاعل مع زملائه والمشاركة في أنشطة غير أكاديمية. رغم أن الطلاب لم يتحدثوا كثيرًا عن الالتزام بالمكان، إلا أن الدراسة كشفت عن أهمية المدرسة كبيئة اجتماعية تتجاوز الوظيفة التعليمية، مما يبرز الحاجة إلى تعزيز الشعور بالانتماء داخل المجتمع المدرسي. وقد تم توسيع مفهوم الالتزام لاحقًا ليشمل عناصر إضافية مثل الانتماء والتقدير. وفي ستينيات القرن العشرين، أصبح مفهوم الاغتراب محورًا مهمًا في الأدبيات الاجتماعية، حيث استُخدم لفهم آليات عدم المشاركة أو التعلق بالمدرسة. وفقًا لـ Seeman (1975)، يتضمن الاغتراب ستة أبعاد رئيسية:

١. **العجز**: الشعور بعدم القدرة على التأثير في البيئة المدرسية.
٢. **انعدام المعنى**: غياب الوضوح بشأن أهداف العملية التعليمية.
٣. **انعدام المعايير**: الشعور بعدم وجود قواعد واضحة توجه سلوك الطلاب.
٤. **الغربة الذاتية**: الشعور بعدم التوافق مع القيم المدرسية.
٥. **العزلة الاجتماعية**: الانفصال عن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.
٦. **الغربة الثقافية**: الشعور بأن القيم المدرسية لا تتناسب مع القيم الشخصية (Finn, 1989: 123-124).

وقد أظهرت دراسة أجراها Reid (1981)، وجود فروق جوهرية بين الطلاب الذين يتغيّبون عن المدرسة بانتظام مقارنة بالمجموعات الأخرى في ستة من تسعة مقاييس تعكس الاغتراب المدرسي. كما وجدت دراسة طويلة أجراها Elliot & Voss (1974)، على عينة مكونة من ٢٦١٧ طالبًا في الصف التاسع أن النجاح الأكاديمي يرتبط عكسيًا مع العزلة الاجتماعية وانعدام المعايير، وأظهرت النتائج أن ارتفاع مستويات انعدام المعايير والعزلة

الاجتماعية يزيد من احتمالية السلوك الجانح والتسرب من المدرسة، مما يعزز فرضية أن "السلوك الجانح والتسرب من المدرسة يمثلان استجابتين بديلتين للفشل الأكاديمي والاغتراب."

وفي مراجعة للأدبيات ذات الصلة، أشار Newmann(1981) إلى ضرورة تصميم المدارس بطريقة تقلل من مستويات الاغتراب، مؤكداً أن مشاركة الطلاب تُعد عنصراً أساسياً في تحقيق التعلم الفعال. وقد حدد الباحث ستة مبادئ توجيهية للحد من الاغتراب المدرسي:

١. ضمان مشاركة الطلاب الطوعية في الأنشطة التعليمية.
 ٢. وضع أهداف تعليمية واضحة ومتسقة.
 ٣. تقليل حجم المدارس لتعزيز التواصل الاجتماعي.
 ٤. إشراك الطلاب في عمليات صنع القرار داخل المدرسة.
 ٥. تعزيز العلاقات التعاونية بين الطلاب والمعلمين.
 ٦. تقديم محتوى تعليمي يُشعر الطلاب بجدواه وأهميته.
- رغم فعالية بعض هذه الاستراتيجيات، خلص نيومان إلى أنه "لا يوجد إصلاح واحد يمكن أن يكون متسقاً مع أكثر من ثلاثة مبادئ التوجيهية"، مشيراً إلى أن العديد من الإصلاحات التعليمية قد تؤدي إما إلى تقليل أو تفاقم مستويات اغتراب الطلاب.
- نظرية التحكم الاجتماعي ودورها في تفسير السلوك المدرسي**
- تقوم نظرية التحكم الاجتماعي على فرضية أن الروابط بالمؤسسات التقليدية تعمل على ضبط السلوك الفردي وتنشيط التعبير عن الدوافع المنحرفة. ووفقاً Harachi (1969)، تتكون هذه الروابط من أربعة عناصر رئيسية:

١. **التعلق**: ويعكس مدى اهتمام الأفراد بآراء الآخرين وأهميتهم في حياتهم.
 ٢. **الالتزام**: وهو اتخاذ قرارات عقلانية تتماشى مع المعايير المقبولة اجتماعياً.
 ٣. **المشاركة**: أي استثمار الوقت والجهد في الأنشطة التي تشجعها المؤسسات.
 ٤. **الاعتقاد**: تبني المبادئ والقيم التي تدعمها المؤسسات التقليدية.
- تشير النظرية إلى أن ضعف هذه الروابط يزيد من احتمالية انخراط الأفراد في السلوكيات المنحرفة، مما يجعل تعزيز التفاعل بين الطلاب والمدرسة استراتيجية ضرورية للحد من

الظواهر السلوكية السلبية. وتبرز أهمية هذه النظرية في سياق البحث عن حلول لتعزيز الارتباط المدرسي والحد من السلوكيات الجانحة بين المراهقين.

نموذج الإحباط -تقدير الذات:

غالبا ما يُنظر إلى الفشل الدراسي غالباً على أنه عامل رئيسي يساهم في ظهور السلوكيات المشككة لدى الطلاب. ووفقاً لنموذج شائع، فإن (أ) الأداء الأكاديمي الضعيف يؤدي إلى (ب) ضعف النظرة الذاتية، مما يدفع الطالب إلى (ج) معارضة البيئة المدرسية التي يُنظر إليها على أنها مسؤولة عن هذا الفشل. وعلى الرغم من اختلاف أساليب قياس هذه المفاهيم بين الدراسات، فإن هذه المكونات الثلاثة تظل محورها ثابتاً في البحث. حيث يتم قياس الأداء المدرسي الضعيف من خلال عدة مؤشرات، مثل الدرجات في الاختبارات القياسية، أو تقييمات المعلمين، أو السجل الأكاديمي المنخفض، وأحياناً حتى من خلال درجات الذكاء، رغم الجدل حول مدى مناسبتها. وفي بعض الحالات، لا يتم تحديد الجهة المسؤولة عن الأداء الضعيف، ولكن غالباً ما يُعزى ذلك إلى إخفاق المدرسة في تهيئة بيئة تعليمية وعاطفية داعمة. ومن جهة أخرى، يُنظر إلى ضعف النظرة الذاتية كنتيجة مباشرة للإحباط والحرَج الناجم عن الفشل الأكاديمي. وتُعد النظرة الذاتية مفهوماً دينامياً يتجلى في عدة أبعاد، تشمل تقدير الذات العام، ومفهوم الذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومعتقدات القوة الشخصية. وعندما يفشل الطالب في تحقيق النجاح الأكاديمي، قد يُظهر سلوكاً معارضاً يتمثل في تعمد تعطيل العملية التعليمية، أو التغيب المتكرر عن الحصص، أو حتى الانخراط في أنشطة إجرامية.

يستخدم كل من (Bernstein and Rulo, 1976) هذا الإطار النظري لتفسير التداخليات المحتملة لمشاكل التعلم غير المشخصة. فعندما يواجه الطالب صعوبات دراسية دون تلقي الدعم الكافي، فإنه يشعر بالإحباط والحرَج، مما يؤدي إلى تصاعد سلوكيات غير مناسبة تتفاقم مع مرور الوقت. ومع تركيز البالغين على ضبط هذا السلوك بدلاً من معالجة المشكلات التعليمية الأساسية، يتخلف الطالب أكاديمياً بشكل أكبر، مما يزيد من احتمال انسحابه من المدرسة أو طرده منها، وبالتالي تزداد احتمالية انخراطه في سلوكيات منحرفة (Bernstein and Rulo, 1976:44).

ويشير Bloom (1976)، إلى أن تقدير الذات الإيجابي وقوة الأنا يتعززان عندما يتلقى الطالب تغذية راجعة إيجابية حول كفاءته من خلال تجارب النجاح المدرسي. فالحصول على درجات جيدة والتفاعل الإيجابي مع المدرسين قد يوفران نوعاً من "الحصانة" ضد الاضطرابات النفسية لفترة غير محددة. وعلى النقيض، فإن الطلاب الذين يتلقون باستمرار مؤشرات على عدم كفاءتهم خلال سنوات الدراسة المبكرة، خاصة في الثلث الأدنى من التوزيع الأكاديمي، نادراً ما يحصلون على دعم إيجابي سواء من المدرسين أو أولياء الأمور. ونتيجة لذلك، تزداد لديهم احتمالية المعاناة من الضيق النفسي، والاعتراب عن المدرسة والمجتمع، وتطوير سلوكيات معارضة للبيئة المدرسية (Bloom, 1976: 158). ويُفترض أن جميع الطلاب يسعون إلى تحقيق النجاح الأكاديمي، إلا أن البعض قد لا يتمكن من تحقيقه بسبب قصور في القدرات الفردية، أو استراتيجيات الدراسة غير الفعالة، أو عدم كفاءة النظام التعليمي. ويُعرف هذا التفاوت بين الطموح والفرصة بأنه أكثر حدة بين المراهقين من ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، وهي فئة ممثلة بشكل مفرط في إحصاءات التسرب المدرسي.

كما يقدم كل من Ford and Nichols (1987) إطاراً نظرياً يوضح كيف يؤدي فشل الطلاب في تحقيق أهدافهم إلى الإحباط والانسحاب. وتشمل الفئات الرئيسية للأهداف التعليمية في هذا النموذج:

- الأهداف العاطفية: الارتياح الشخصي والرضا عن الذات.
- الأهداف المعرفية: الاستكشاف والفهم والتقييم الذاتي.
- أهداف التنظيم الذاتي: تطوير المهارات الشخصية والانضباط الذاتي.
- أهداف العلاقات الاجتماعية: تكوين الروابط مع الأقران والمعلمين.
- أهداف المهمة: تحقيق معايير الإنجاز والإتقان الأكاديمي.

ويفترض هذا النموذج أن الأهداف المعرفية وأهداف المهمة هي الأكثر بروزاً بالنسبة لمعظم الطلاب (Ford & Nichols, 1987: 295).

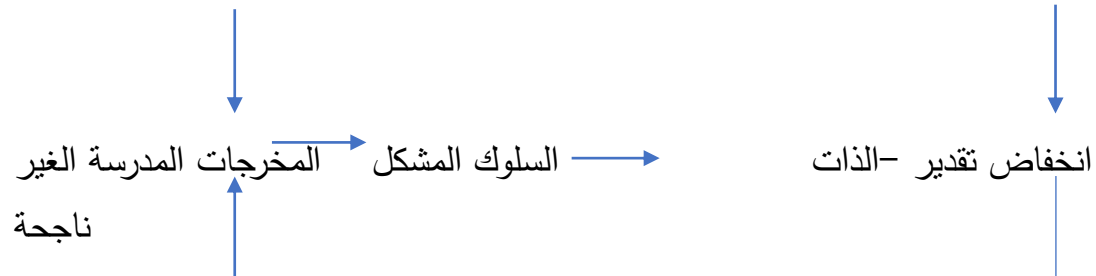
ووفقاً ل Ford (1987)، إن معتقدات القوة الشخصية تلعب دوراً حاسماً في تحديد الأولويات السلوكية، حيث يعتمد إدراك الطالب لإمكانية تحقيق الأهداف على مدى شعوره بالكفاءة الشخصية. وعندما يواجه الطالب إحباطاً مستمراً في المواد الدراسية، قد يطور

تصورًا ذاتيًا يعكس العجز وعدم الفعالية، مما يفسر انسحاب بعض الطلاب من البيئة المدرسية، خاصة في المراحل الدراسية المتقدمة (Ford,1987:214).

ووفقا لهذا الانموذج فان تقدير الذات هو المتغير الوسيط الرئيسي بين الفشل الأكاديمي والسلوك المشكل. إذ يؤدي الفشل الدراسي المستمر إلى تراجع تقدير الذات، مما يدفع بعض الشباب إلى البحث عن بدائل تعوضهم عن هذا الإحساس بالفشل، حتى لو كانت هذه البدائل غير مقبولة اجتماعيًا. ووفقاً لجولد ومان (١٩٨٤)، عندما يكون هناك ضعف في الضبط الاجتماعي، يلجأ المراهقون إلى السلوكيات المنحرفة كوسيلة لرفع تقديرهم لذواتهم. وتدعم الأبحاث هذه الفرضية إلى حد كبير، حيث أظهرت دراسة أجراها Reid (1984)، على ٢٣١ شابًا بريطانيًا أن الطلاب الذين يتغيبون باستمرار عن المدرسة لديهم مستويات أقل من التقدير الأكاديمي والذات العام مقارنة بزملائهم الأكثر التزامًا بالحضور. كما وجدت دراسة Kaplan (1980)، أن المراهقين ذوي التقدير الذاتي المنخفض أكثر عرضة لإظهار ٢٦ من ٢٨ سلوكًا منحرفًا تم فحصها، بما في ذلك الغش في الامتحانات، والانخراط في الشجارات، والسرقة. ووفقاً للنموذج التقليدي للإحباط وتقدير الذات، فإن السلوك المشكل يمثل آلية تكيفية لمواجهة الوصمة الاجتماعية والضغط النفسية المرتبطة بالفشل الأكاديمي. فيبحث الطالب عن بدائل تتيح له تحقيق النجاح، سواء من خلال الانخراط في أنشطة غير مقبولة اجتماعيًا أو من خلال الارتباط بأقران يتبنون سلوكيات مشابهة. مثل المتسربين من المدرسة أو الأفراد ذوي السلوكيات الجانحة. وقد اكدت عدة دراسات، على الدور المركزي للأقران في تعزيز هذه السلوكيات. و أن الارتباط بأفراد آخرين تركوا المدرسة لا يؤدي فقط إلى تبني هذا البديل، بل قد يوفر أيضًا دعمًا جماعيًا أو حتى ضغطًا اجتماعيًا لاتخاذ هذا المسار. وأن الطلاب الذين يواجهون الفشل الأكاديمي غالبًا ما يميلون إلى تكوين علاقات مع أقران لديهم تجارب مماثلة، مثل المتسربين من المدرسة أو الأفراد ذوي السلوكيات الجانحة. وبذلك، يصبح هذا البديل متاحًا بسهولة للمراهق، ويُنظر إليه على أنه خيار مشجع للهروب من مشاعر الإحباط والإذلال الناتجة عن الفشل الدراسي. و فيما يأتي مخطط للمكونات الرئيسة لانموذج الإحباط- تقدير الذات انظر الشكل رقم (١)

الإجراءات المدرسية المنقوصة

تأثيرات الاقران السلبية



الشكل (١)

انموذج الإحباط - تقدير الذات

تشير الدراسات، وفقاً لـ (Bernstein and Rulo 1976)، إلى أن السلوكيات الإشكالية لدى الطلاب غالباً ما تصبح محور اهتمام متزايد، مما يؤدي إلى تقليل فرصهم في التعلم. ومع تصاعد هذه السلوكيات، قد يصل الأمر إلى انسحاب الطالب أو استبعاده من البيئة المدرسية بشكل كامل. وعلى الرغم من أن نموذج الإحباط وتقدير الذات لا يتضمن ممارسات التدريس بشكل مباشر، فإن القصور في البرامج التعليمية يُنظر إليه عادةً كعامل أساسي في الفشل الأكاديمي الأولي. ويعتمد هذا التفسير في كثير من الأحيان على افتراضات غير مؤكدة، مثل مشكلات التعلم غير المشخصة، أو يستند إلى أدلة ارتباطية بدلاً من أدلة سببية مباشرة. فعلى سبيل المثال، أجرى كل من Wehlage and

(Rutter, 1986)، مقارنة بين الطلاب المتسربين وأولئك الذين استمروا في الدراسة، وذلك في سياق دراسة حول "تقدير الذات ومركز السيطرة دليل إضافي على فشل المدرسة". ويؤكد الباحثون أن من الأفضل عدم الاختصار على هذا النوع من الإسناد، بل ينبغي تحليل تفاعلات الطلاب مع بيئاتهم المدرسية وخارج المدرسة بعمق أكبر، لفهم العوامل المؤثرة في سلوكهم الأكاديمي والاجتماعي بشكل أدق (Finn, 1989:122)

ولتجنب استمرار هذه الدورة السلبية، يتحمل المعلمون والإداريون مسؤولية كبرى في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وتعزيز تقديرهم لذواتهم، رغم التحديات المرتبطة بذلك. فقد أظهرت دراسة (Gold & Mann 1984)، حول المدارس البديلة أن الطلاب الذين تم

وضعهم في بيئات تعليمية أكثر دعمًا شهدوا تحسنًا في سلوكهم داخل المدرسة، رغم عدم وجود تغييرات ملحوظة في مستويات الجنوح خارجها أو في مهاراتهم الأكاديمية. لا يحدد نموذج الإحباط وتقدير الذات ممارسات مدرسية بعينها كأهداف للتغيير، ولكن الباحثين اقترحوا عدة استراتيجيات للحد من تأثيرات الفشل الأكاديمي، مثل:

- إنشاء مدارس منفصلة للطلاب المعرضين للخطر.
 - تطوير إجراءات تأديبية أكثر تكيفًا مع احتياجات الطلاب.
 - تصميم مناهج تعليمية مرنة تتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة.
 - تعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب.
 - تبني أساليب تدريس تفاعلية تركز على مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.
- ويمكن القول ان البحث في العلاقة بين الفشل الأكاديمي والسلوك المشكل ضروريًا لفهم التحديات التي تواجه الطلاب وتطوير سياسات تعليمية أكثر فعالية للحد من تسرب الطلاب والسلوكيات السلبية في المدارس (Finn,1989:123).

الاستنتاجات حول العوامل المؤدية إلى التسرب المدرسي الخفي

في ضوء كل ما تقدم، يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات التي تسلط الضوء على الأسباب الجوهرية للتسرب المدرسي الخفي، والتي تنقسم إلى عدة محاور رئيسية تشمل الدافعية للتعلم، والصحة النفسية، والعوامل الأسرية والبيئية، بالإضافة إلى العوامل المدرسية والمجتمعية.

أولاً: غياب الدافعية للتعلم كعامل رئيسي للتسرب الخفي

يُعد انخفاض الدافعية نحو التعلم السبب المباشر والأكثر تأثيرًا في التسرب المدرسي الخفي، حيث يعاني العديد من الطلاب من غياب فهم واضح لأهمية التعلم وتأثيره على مستقبلهم الشخصي والمهني. فعدم امتلاك أهداف تعليمية محددة يؤدي إلى تراجع الاهتمام الدراسي وفقدان الحافز الداخلي، مما يجعلهم أكثر عرضة للانسحاب التدريجي من العملية التعليمية دون ترك المدرسة رسميًا. كما أن عدم قدرتهم على استيعاب الدور الذي يلعبه التعليم في تحسين فرصهم المستقبلية يؤدي إلى شعورهم بعدم الجدوى، مما يعزز سلوكيات الانفصال الأكاديمي غير المعلن أو الخفي (Zhu,2004:205).

ثانيًا: الأثر السلبي للحالة النفسية على ارتباط الطلاب بالتعلم

تشكل الصحة النفسية عاملاً حاسماً في استمرارية الطالب في العملية التعليمية، حيث يمر طلاب المرحلة الإعدادية بمرحلة نمو حرجة يتعرضون خلالها لضغوط نفسية مختلفة، مثل القلق، والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات. وتتبع هذه المشكلات من عدة مصادر، بما في ذلك العوامل الوراثية، والبيئة الأسرية، والتجارب المدرسية. على سبيل المثال، قد يؤدي التوتر الأسري، مثل الصعوبات المالية أو ضعف الدعم العاطفي، إلى تفاقم الضغوط النفسية للطلاب، مما يضعف قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية. كما أن غياب الدعم النفسي داخل المدارس يعزز الشعور بالعزلة ويفاقم الميل نحو الانفصال التدريجي عن التعلم.

ثالثًا: الكفاءة الذاتية المنخفضة وعلاقتها بالتسرب المدرسي الخفي

تشير الكفاءة الذاتية إلى مدى ثقة الطالب في قدرته على إكمال المهام الدراسية بنجاح. وعندما يواجه الطلاب صعوبات أكاديمية مستمرة، فإن ضعف ثقتهم بقدراتهم على التغلب على هذه التحديات يؤدي إلى الاستسلام والتراجع عن التعلم. فالطلاب الذين يعانون من تدني الكفاءة الذاتية يميلون إلى الاعتقاد بعدم قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، مما يعزز لديهم مقاومة التعلم ويؤدي إلى انسحابهم بشكل خفي من الدراسة. ويؤدي تكرار الفشل الأكاديمي إلى تكوين حلقة مفرغة من الإحباط وانعدام الحافز، مما يزيد من احتمالية التسرب المدرسي الخفي (Zhu,2004:205).

رابعًا: العوامل الأسرية والبيئية وتأثيرها في استمرارية التعلم

■ المفاهيم النفسية المحدودة للتعليم داخل الأسرة

تؤثر النظرة الأسرية للتعليم بشكل مباشر على دافعية الطالب واستمراره في المدرسة. ففي بعض البيئات، يقتصر مفهوم التعليم على كونه وسيلة للحصول على وظيفة فقط، دون التركيز على دوره في تنمية مهارات التفكير النقدي والاستقلالية. كما أن بعض الأسر تتبنى نهجاً متساهلاً أو مفرطاً في التدليل، مما يؤثر على قدرة الطالب على تحمل المسؤولية التعليمية، ويؤدي إلى ضعف التزامه الدراسي.

▪ القيود الاقتصادية وتأثيرها على الوصول إلى الموارد التعليمية

تمثل الظروف الاقتصادية للأسرة عاملاً رئيسياً يؤثر على إمكانية حصول الطلاب على بيئة تعلم ملائمة. فالطلاب الذين ينتمون إلى أسر منخفضة الدخل غالباً ما يواجهون تحديات في الحصول على المواد التعليمية الإضافية، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي. علاوة على ذلك، فإن الضغوط المالية قد تدفع بعض الطلاب إلى تحمل مسؤوليات اقتصادية داخل الأسرة، مما يقلل من تركيزهم على التعليم ويزيد من احتمالية انفصالهم التدريجي عن الدراسة.

▪ عدم استقرار البيئة الأسرية وأثره في التحصيل الأكاديمي

يُعد الاستقرار الأسري عنصراً مهماً في تحقيق نجاح أكاديمي مستدام، حيث تؤدي المشكلات الأسرية مثل الطلاق أو التوترات بين الوالدين إلى خلق بيئة غير مستقرة نفسياً للطلاب. وتؤثر هذه الأوضاع على التوازن العاطفي للطلاب، مما قد يؤدي إلى ضعف التركيز الدراسي وانخفاض الدافعية للتعلم. وتساهم هذه العوامل مجتمعة في زيادة الميل نحو الانفصال الخفي عن المدرسة (Zhu,2004:205).

خامساً: العوامل المدرسية ودورها في تعزيز التسرب الخفي

▪ ضعف جودة التعليم وعدم تكافؤ الموارد الدراسية

تواجه العديد من المدارس مشكلات تتعلق بنقص الكوادر التعليمية المؤهلة، وغياب الأساليب التدريسية المتنوعة، وضعف البنية التحتية التعليمية، مما يؤدي إلى انخفاض جودة التعليم. وعندما يشعر الطلاب بعدم تحقيق تقدم أكاديمي بسبب غياب بيئة تعليمية محفزة، فإنهم يفقدون الثقة في التعليم الرسمي، مما يعزز لديهم الميل إلى التسرب الخفي.

▪ تأثير أساليب إدارة المدرسة في انخراط الطلاب أكاديمياً

يمكن أن تؤدي الإدارة المدرسية الصارمة إلى خلق بيئة تعليمية قمعية تزيد من مشاعر القلق والتوتر لدى الطلاب، مما يقلل من استمتاعهم بالتعلم. وعلى النقيض، فإن الإدارة المتساهلة بشكل مفرط قد تؤدي إلى غياب الانضباط الأكاديمي، مما يعزز من فقدان الطلاب للحافز الدراسي. ويعد تحقيق التوازن بين الانضباط والمرونة عاملاً أساسياً في الحفاظ على بيئة تعليمية صحية تدعم استمرارية الطلاب في التعلم.

▪ نقص التعليم الموجه وفق الفروق الفردية

تعتمد العديد من المدارس على نماذج تعليمية موحدة تفشل في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، مما يؤدي إلى شعور بعضهم بالإهمال وعدم التقدير. وعندما لا يتلقى الطالب التوجيه والدعم المناسب وفقاً لاحتياجاته الفردية، فإنه يصبح أكثر عرضة للانسحاب العاطفي والفكري عن العملية التعليمية، مما يسهم في تفاقم ظاهرة التسرب الخفي (Zhu,2004:206).

سادساً: تأثير البيئة الاجتماعية في تفاقم التسرب المدرسي الخفي

تؤدي العوامل الاجتماعية والبيئية دوراً مهماً في ظهور ظاهرة التسرب الخفي بين الطلاب على مستوى المدارس اثنوية و كالاتي:

▪ تأثير المفاهيم التقليدية حول التوظيف

في بعض المجتمعات وفي مناطق متعددة من المجتمع العراقي، لا يزال الاعتقاد سائداً بأن التعليم ليس الوسيلة الوحيدة للنجاح، وأن الانخراط المبكر في سوق العمل يمكن أن يكون بديلاً مجدياً. وتؤثر هذه المفاهيم التقليدية على توجهات الطلاب وأسرهم تجاه التعليم، مما يقلل من التزامهم بالعملية الدراسية ويزيد من احتمالية التسرب غير المعلن.

▪ التأثير السلبي للاتجاهات الاجتماعية السائدة

يمكن أن تؤدي القيم الاجتماعية المرتبطة بالمتعة الفورية والاستهلاك المفرط إلى تغيير أولويات الطلاب بعيداً عن التعليم، مما يدفعهم إلى التقليل من أهمية التعلم الأكاديمي. كما أن التعرض لهذه الاتجاهات قد يؤدي إلى انخفاض الالتزام الدراسي وزيادة الانخراط في أنشطة غير بناءة، مما يسهم في تصاعد ظاهرة التسرب المدرسي الخفي.

▪ نقص أنظمة الدعم الاجتماعي والتربوي

تعاني بعض المجتمعات من ضعف البنية التحتية الداعمة للطلاب، على سبيل المثال، هناك نقص نسبي في مؤسسات التدريس وبعُد المدرسة، ومؤسسات استشارات الصحة النفسية والتربوية. وعندما يواجه الطلاب مشكلات أكاديمية أو نفسية دون وجود نظام دعم فعال، فإنهم يشعرون بالعجز وعدم القدرة على مواجهة التحديات التعليمية، مما يزيد من ميلهم إلى الانفصال التدريجي عن المدرسة (Zhu,2004:206).

الخلاصة

يتضح من التحليل السابق أن التسرب المدرسي الخفي هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل الفردية، والأسرية، والمدرسية، والاجتماعية. وللدخول من هذه الظاهرة، لا بد من تبني استراتيجيات شاملة تعزز الدافعية الداخلية للطلاب، وتوفر بيئة مدرسية داعمة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي اللازم، بما يساهم في تحقيق تكامل أفضل بين الطالب ونظامه التعليمي ولا بد من الإشارة هنا الى ان التسرب المدرسي الخفي اكثر خطورة من التسرب المدرسي الفعلي (الذي يتخذ اشكالا مختلفة على الوجود البدني للطلاب اثناء غيابهم نفسيا وعقليا) ويتطلب تدخلات اكثر كثافة مقارنة بالتسرب الفعلي.

Bibliography

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>.

Balfanz, Robert & HERZOG, LIZA & Mac Iver, Douglas. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle–Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist – EDUC PSYCHOL*. 42. 223–235. 10.1080/00461520701621079

Bernstein, S., & Rulo, J. H. (1976). Learning disabilities and implications for the juvenile justice system. *learning problems: Their Juvenile Justice* 27(4), 43–47.

Billige, Sude & Gan, Yongtao. (2020). Hidden School Dropout Among Adolescents in Rural China: Individual, Parental, Peer, and School Correlates. *The Asia–Pacific Education Researcher*. 29. 213–225 <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00471-3>.

- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Catalano, F.R., Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Berglund, L., & Olson, J.J. (1998). Comprehensive community- and school-based interventions to prevent antisocial behavior. In Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. NY: Oxford University
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Ford, M. E. (1987). Processes contributing to adolescent social D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-competence*. In M. E. Ford & work (pp. *constructing living systems: Putting the framework to* 199-233). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ford, M. E., & Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of human goals applications. In M. E. Ford & D. H. Ford (Eds.), and some possible *Putting the framework Humans as self constructing living systems: to work* (pp. 289-311). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- General Psychology*, 8 (3), 147-162. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.147>.

Hallfors, D., Van Dorn, R. A. (2002). Strengthening the role of two key institutions in the prevention of adolescent substance abuse. *Journal of adolescent Health* 30(1):17-28.

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd edition (pp. 255-674). Erlbaum, Mahwah, NJ

Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self before Dropping out of Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 309-332.

https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_2

Osborne, J.W. (2004). Identification with academics and violence in schools. *Review of*
Press.

R. Locher & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, pp.248-283.

Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

UNESCO institute for statistics(UIS)(2018). "Education and Dropout Datas".

Wai, Frank & Tam, Ming & Zhou, Huazhen & Harel-Fisch, Yossi. (2012). Hidden School Disengagement and Its Relationship to Youth Risk Behaviors: A Cross-Sectional Study in China. *International Journal of Education*. 4. 10.5296/ije.v4i2.1444.

Zhu, Yunfei. (2024). Study on Hidden Dropout of Students in Junior High Schools in Rural Areas of China. *International Journal*

of Global Economics and Management. 3. 202-209.
.10.62051/ijgem.v3n2.22