مجلة وعي للعلوم الإنسانية
Waai Journal for Hummanities
ISSN: 3104-9125
E-ISSN:3104-9117

مجلة وعي للعلوم الإنسانية

العدد الثالث/ ٢٠٢٦م، الصفحة: ١١٨١-١٢١٠

التسرب المدرسي وعلاقته بالتفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية

School Dropout and Relationship to Social Interaction at Preparatory Stage Students

م.د شهد صبيح حميد مرهون

shahadsbaeh@gmail.com

وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الكرخ/ ٣

الكلمات المفتاحية

التسرب المدرسي، طلبة المرحلة الأعدادية.

الملخص

يستهدف البحث الحالي التعرف على:- ١- التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الأعدادية . 2- التفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية. ٣- طبيعة العلاقة بين التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة بلغت (٦٠٠) طالب وطالبة أعدادية تم أختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصل البحث الى أن عينة البحث .

١-لديهم تسرب مدرسي بمستوى مرتفع .

٢- لَديهم تفاعل أجتماعي بمستوى منخفض .

٣- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين، وفي ضوء النتائج، توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات العملية.

KEY WORD

school dropout, preparatory stage students

Abstract

The current study aimed to investigate the following: 1- school dropout at preparatory stage students, 2- social interaction at preparatory stage students, 3- The nature of the relationship between school dropout and social interaction at preparatory stage students. To achieve these objectives, the researcher administered two scales to a randomly selected sample of 600 preparatory students. After statistically analyzing the collected data, the study reached the following findings. 1- The study sample has a high level of school dropout. 2- The study sample has a low level of social interaction.

3- An inverse relationship exists between the two variables, In light of the results, the researcher presented several recommendations and suggestions.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

مشـــكلة البحث وتساؤلاته:-

تُعد ظاهرة التسرب المدرسي (School Dropout) من أبرز التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التعليمية المعاصرة، لما لها من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في كفاءة النظام التعليمي ومخرجاته البشرية، إذ تمثل شكلاً من أشكال الهدر التربوي الذي ينعكس سلباً على الفرد والمجتمع على حد سواء، فالتسرب لا يعني فقط انقطاع الطالب عن الدراسة، بل يتجاوز ذلك ليؤثر في تكوينه النفسي والاجتماعي ويحد من فرص اندماجه الإيجابي في المجتمع، ويقلل من قدرته على الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (UNESCO, 2023).

وقد أشارت الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن التسرب المدرسي يرتبط بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية، ويُعد من المؤشرات الدالة على وجود خلل في التفاعل بين الطالب وبيئته المدرسية والاجتماعية، إذ إن الطالب المتسرب غالباً ما يعاني من ضعف في العلاقات الاجتماعية، وانخفاض في مستوى التفاعل الاجتماعي (Social Interaction)، الأمر الذي ينعكس على قدرته في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والتكيف مع متطلبات الحياة (**OECD, 2022,pp.220-223**).

كما بينت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي يُعد من المتغيرات الأساسية في تكوين شخصية الطالب، إذ يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، ويعزز من شعوره بالانتماء المدرسي، مما يقلل من احتمالية انسحابه من البيئة التعليمية، في حين أن ضعف هذا التفاعل قد يؤدي إلى شعور الطالب بالعزلة والاغتراب، ومن ثم زيادة احتمالية التسرب (**Wentzel, 2021,pp.45-49**).

وفي السياق المحلي، تشير التقارير التربوية الحديثة الصادرة عن وزارة التربية العراقية (قسم التخطيط/ شعبة الإحصاء) للعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥) إلى استمرار ظاهرة التسرب في المرحلة الإعدادية بنسب ملحوظة، وقد حصلت الباحثة على إحصائية من قسم التخطيط / شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / الثالثة، الخاصة بأعداد الطلبة المتسربين من الدراسة المتوسطة والإعدادية والثانوية للسنوات الأخيرة، إذ أظهرت البيانات النتائج الآتية كما في جدول (١)

جدول (١)

اعداد الطلبة المتسربين لتربية بغداد الكرخ / ٣ حسب السنوات

ت	السنة	الطلاب	الطالبات	المجموع
١	٢٠٢٠-٢٠٢١	١٢٨٠	١١٠٥	٢٣٨٥
٢	٢٠٢١-٢٠٢٢	٩٨٠	٨٧٠	١٨٥٠
٣	٢٠٢٢-٢٠٢٣	١١٥٠	٩٩٠	٢١٤٠
٤	٢٠٢٣ – ٢٠٢٤	١٣٢٠	١٠٨٠	٢٤٠٠
٥	٢٠٢٤ – ٢٠٢٥	٢٩٥٣	١٦٤٧	٤٦٠٠

إذ تُظهر البيانات وجود أعداد غير قليلة من الطلبة المتسربين من كلا الجنسين، مع تفاوت في النسب تبعاً للظروف الاقتصادية والاجتماعية، كما ان العراق أعاد (٢٦٠) ألف طالب متسرب خلال عام ٢٠٢٤–٢٠٢٥ ضمن حملات حكومية (العودة الى التعليم) وهذا يدل على حجم المشكلة، كما اشارت في العام نفسة ان تربية الكرخ / ٣ قامت بإعادة أكثر من (٩٦٠) طالباً الى المدارس ضمن الرقعة الجغرافية للمديرية ضمن حملة العودة الى التعليم مما يعكس أن الظاهرة ما زالت تمثل تحدياً قائماً يستدعي الدراسة والتحليل العلمي الدقيق.

ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة في المجتمع العراقي الذي شهد خلال السنوات الأخيرة تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية متسارعة، أثرت بدورها في طبيعة العلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل

بين الأفراد، ولا سيما فئة الشباب وطلبة المرحلة الإعدادية، الذين قد يجد بعضهم صعوبة في التكيف مع هذه التغيرات، مما ينعكس سلباً على استقرارهم الدراسي والاجتماعي.

ومن هذا المنطلق، لا يمكن النظر إلى التسرب المدرسي بوصفه مشكلة فردية تخص الطالب فحسب، بل هو ظاهرة متعددة الأبعاد ترتبط بعوامل نفسية واجتماعية معقدة، ويأتي في مقدمتها التفاعل الاجتماعي، إذ إن ضعف قدرة الطالب على التفاعل الإيجابي مع أقرانه ومعلميه وبيئته المدرسية قد يسهم في زيادة احتمالية انسحابه من المدرسة.

وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في السعي للكشف عن طبيعة التسرب المدرسي (School Dropout) بوصفه ظاهرة تربوية واجتماعية، والتعرف على علاقته بالتفاعل الاجتماعي (Social Interaction) لدى طلبة المرحلة الإعدادية، فضلاً عن تفسير هذه العلاقة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وصولاً إلى فهم أعمق لهذه الظاهرة بما يسهم في وضع معالجات تربوية وإرشادية تحد من انتشارها، وعلى حد علم الباحثة، هناك نقص نسبي في الدراسات العربية والمحلية التي تناولت العلاقة بين التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي بشكل مباشر، ولا سيما لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الأمر الذي يحد من قدرة المختصين في المجال التربوي والإرشادي على تصميم برامج تدخل فعّالة لمعالجة هذه المشكلة.

ومن هنا، تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

ما مستوى التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

ما مستوى التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

أهمية البـــحث:- يُعد التسرب المدرسي من الظواهر التربوية والاجتماعية المعقدة التي تواجه الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم، إذ لا يكاد يخلو واقع تربوي أو مجتمع من وجود حالات من التسرب، وإن اختلفت حدتها من بيئة إلى أخرى ومن مرحلة دراسية إلى أخرى. ويُنظر إلى التسرب المدرسي اليوم باعتباره من أخطر المشكلات التي تضعف من فاعلية النظام التربوي، بحيث لا تقتصر آثاره على الطالب المتسرب فحسب، بل تمتد لتشمل الأسرة والمجتمع بأسره. فعند انسحاب الطالب من المدرسة يتم تعطيل جزء كبير من طاقاته وقدراته، ويظهر ذلك في انخفاض مستوى المهارات

والمعارف التي كان من المفترض أن يكتسبها، مما يترك في نفسيته إحساساً بالقصور وخيبة الأمل، ويُعزز لدى الفرد شعوراً بالفشل وعدم الثقة في الذات، الأمر الذي قد يدفع به إلى الوقوع في سلوكيات سلبية تعيق تكيفه في المجتمع وتعيق مشاركته الفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (Fall & Roberts, 2012, pp. 788–790).

كما أن التسرب المدرسي يُعد أحد العوامل التي تُعيق تقدم المجتمعات، ولا سيما في البلدان العربية التي تتسم بمعدلات غير متوازنة في النمو الاقتصادي والديموغرافي، إذ يسهم التسرب في ارتفاع مستويات الأمية، وضعف مشاركة الأفراد في العملية التنموية، وهو ما يؤدي في المحصلة النهائية إلى تعثر المجتمعات في مواكبة التطورات العالمية في مجالات المعرفة والتكنولوجيا وإعداد الكفاءات المؤهلة. كما يرتبط التسرب المدرسي بانخفاض مستويات الدافعية التعليمية وضعف التفاعل الإيجابي بين الطالب والبيئة المدرسية، مما يزيد من صعوبة توافقه النفسي والاجتماعي داخل المدرسة وخارجها (Gao,2019,p.136).

وتُعد عملية التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة من أبرز العوامل المرتبطة بمعدلات التسرب، إذ يجمع الباحثون على أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطالب وأقرانه ومعلميه يعزز من شعوره بالانتماء والارتباط المؤسسي، ويمكّنه من مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية داخل البيئة التعليمية، بينما يؤدي ضعف هذا التفاعل إلى شعور الطالب بالعزلة والاغتراب عن بيئته المدرسية، ويضعف من مستوى مشاركته في الأنشطة الصفية وغير الصفية، مما يزيد من احتمالية انسحابه تدريجياً من المدرسة، ويتجاوز تأثير التسرب المدرسي البعد التعليمي ليشمل البعد النفسي، إذ تُظهر الدراسات أن الطلاب الذين يفتقرون إلى التفاعل الاجتماعي الإيجابي يكونون أكثر عرضة للشعور بالقلق والاكتئاب والعزلة، كما يتراجع لديهم الشعور بالقدرة على التحكم في المستقبل وتحقيق الأهداف، مما ينعكس على مستوى مشاركتهم في المجتمع وقدرتهم على الإسهام الفعّال في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية المستقبلية،وعلى المستوى الاقتصادي، فإن التسرب المدرسي ينتج عنه خسائر كبيرة في الموارد البشرية، إذ يمثل خروج الطلبة من المدرسة قبل إكمال تعليمهم خسارة للاستثمار الذي تقوم به الأسرة والدولة في التعليم، كما ينعكس سلباً على إمكانيات المجتمع في إنتاج قوى عاملة ذات كفاءة عالية، الأمر الذي يقلل من فرص النمو الاقتصادي ويزيد من احتمالات الفقر والبطالة داخل المجتمع، وهو ما انعكس بوضوح في العديد من الدراسات التي تؤكد أن التسرب المدرسي

يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعدلات الفقر وفرص التشغيل (Gubbels & et al., 2019, p.1638-1645).

ومن هذا المنطلق، يتضح أن دراسة العلاقة بين التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تحمل أهمية بالغة، إذ تسهم في الكشف عن طبيعة الاتصال بين السلوك الاجتماعي للطالب وميله إلى الاستمرار داخل المدرسة أو الانسحاب منها. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها توفر إطاراً علمياً يساعد المؤسسات التربوية والمرشدين النفسيين في فهم العوامل الاجتماعية المؤثرة في التسرب، مما يمكنهم من تطوير برامج تربوية وإرشادية قادرة على تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وتحسين بيئات التعلم، والحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١- الإثراء المعرفي:- تسهم الدراسة في إثراء المعرفة العلمية في مجال التربية وعلم النفس التربوي من خلال تقديم تحليل علمي دقيق للعلاقة بين التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي.

٢- الدعم المؤسسي:- تفيد المؤسسات التربوية في التعرف على العوامل الاجتماعية المؤثرة في استمرار الطلبة داخل المدرسة، مما يدعم جهودها في تحسين سياساتها وبرامجها التعليمية.

٣- التخطيط الإرشادي:- تساعد المرشدين التربويين في تصميم برامج تدخل إرشادية تُعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة، وتُخفف من مشاعر الانعزال التي تسهم في التسرب.

٤- التنمية المجتمعية:- تسلط الدراسة الضوء على أهمية التفاعل الاجتماعي كعامل وقائي من التسرب، مما يساهم في تحسين الاندماج الاجتماعي للطلبة وتقليل الفوارق التعليمية داخل المجتمع.

٥- البحوث المستقبلية:- توفر الدراسة قاعدة علمية يمكن الاستفادة منها في إعداد بحوث مستقبلية تستهدف تطوير استراتيجيات وقائية وعلاجية للتسرب المدرسي في سياقات تربوية واجتماعية مختلفة.

إهداف البحث:-أستهدف البحث الحالي التعرف الى:-

١- التعرف على التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٢- التعرف على الفروق في التسرب المدرسي وفق متغير الجنس .

٣- التعرف على التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٤- التعرف على الفروق في التفاعل الاجتماعي وفق متغير الجنس .

٥- تعرف العلاقة الارتباطية بين التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية .

حدود البحث:- تحدد البحث بِعدد من طلبة مدارس المرحلة الأعدادية ولكلا الجنسين لمديرية بغداد الكرخ / ٣ وللعام ٢٠٢٤- ٢٠٢٥ .

تحديد المصطلحات :-

أولاً:- التسرب المدرسي (School Dropout):- عرفه كُل من

١- **اغنيو (Agnew,1994):-** نهاية غير متوقعة للعملية التعليمية تتمثل في انسحاب الطالب من المدرسة قبل اكمال متطلبات المرحلة التعليمية، وينظر اليه كنتيجة تراكمية لعوامل شخصية واجتماعية وسلوكية وأكاديمية **(Agnew,1994,p.48).**

٢-**دوكان (Dogan,2024):-** مجموعة من الأسباب تتفاعل وتتراكم مع بعضها تصاعدا لتدفع الطالب أما برضا اسرته أو كأمر واقع الى خروج الطالب من النظام التعليمي قبل الانتهاء من المرحلة التعليمية **(Dogan,2024,p.61).**

ولقد تبنت الباحثة التعريف النظري لاغنيو (Agnew,1994) وذلك لانها تبنَت الأطار النظري له.

أما التعريف الإجرائي للتسرب المدرسي فهو مجموع الدرجات التي تمنح للطالب في مقِياس التسرب المدرسي .

ثانياً:- التفاعل الأجتماعي (Social Interaction):-عرف بتعريفات عدة منها.

١-**بانمستر وليري (Baumeister & Leary,2017):-** مهارة يتقنها الفرد الذي يكون على علاقة، سواء كانت بين شخصين او بين فرد وجماعة او بين جماعة واخرى، بصورة مباشرة او غير مباشر، ولها تأثير متبادل بينهما سواء كان سلباً او ايجاباً (**Baumeister & Leary,2017,p.450)**

٢- **شوارتز(Schwartz,٢٠٢٠):-** العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض خلال تبادل للافكار المشتركة،والمشاعر وردود الفعل **(Schwartz, 2020,p.131)** .

ولقد إعتمـــدت البـــاحثة تَعريف (عثمان،٢٠٢٠) وذلك لإنها قامت بتكييف مقياسه في الطموح الأكاديمي على البيئة العراقية لعينة الدراسة الحالية، والذي اعتمد بدروه على النظرية المتبناة في البحث وهي نظرية الدافع للأنجاز، والتي أُعتمدت عليها أغـــلب الدراسات السابقة .

ويُعرف الطموح الأكاديمي إجرائيًا على أنه مجموع الدرجات المحصلة التي يحصل عليهـــا الطـــالب فـــي مِـــقياس الطموح الأكـــاديمي .

الفصـــل الـــثاني / (الإطار النـــظري والدراسات الســـابـــقة)

أولاً:- التسرب المدرسي (School Dropout):-

١- نـــظـــريـــة الارتباط المدرسي (School Engagement Theory):-

تُعد نظرية الارتباط المدرسي من أهم النظريات التربوية التي تفسّر ظاهرة التسرب المدرسي، إذ تنطلق من أن استمرار الطالب في المدرسة أو تركه لها لا يُعزى فقط للقدرات الذهنية، بل يرتبط بمدى اندماجه وتفاعله مع البيئة التعليمية من جوانب سلوكية، انفعالية ومعرفية.

وقد تعود هذه النظرية الى العالم فريدريكس وزملائه (Fredricks& et.al,2004) لتشمل العلاقة بين الارتباط المدرسي والتسرب المدرسي والتحصيل والتكيف الاجتماعي، هذه النظرية تُقدم إطارًا متعدد الأبعاد يفسّر لماذا يفشل بعض الطلاب في البقاء ضمن نظام التعليم بينما يستمر آخرون، وذلك بتوضيح مصادر الانفصال المدرسي وتراجعه التدريجي **(Fredricks& et.al,2004,p.61)**.

ويُمكن تفسير التسرب المدرسي ضمن إطار هذه النظرية من خلال ثلاثة أبعاد، وهي:

أولاً:- البعد السلوكي (Behavioral Engagement):-يمثل هذا البعد السلوكيات العامة للطالب في المدرسة، مثل:

١- حضور الصفوص بانتظام

٢- المشاركة في الأنشطة الصفية

٣- الالتزام بالواجبات والمواعيد

٤- التعاون مع المعلمين والزملاء

وقد كشفت الدراسات أن انخفاض الالتزام السلوكي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة معدلات التسرب المدرسي، لأن الطلاب الذين لا يشاركون أو يتفاعلوا بفعالية يُصبحون أكثر عرضة للشعور بالغربة وعدم الانتماء، مما يجعلهم أقل استعدادًا للاستمرار في المدرسة. حيث أشارت دراسة لي ولينر (Li &

Lerner,2011) علاقة الارتباط السلوكي بالتسرب ووجدوا أن الطلاب ذوي الارتباط السلوكي الضعيف كانوا أكثر ميلًا للانسحاب من التعليم قبل إكماله (**Li & Lerner,2011,p.233**).

ثانياً:- البعد الانفعالي (Emotional Engagement):-يتعلق هذا البعد بمشاعر الطالب تجاه المدرسة، مثل:

١- شعور بالانتماء

٢- احترام الذات داخل البيئة التعليمية

٣- علاقة إيجابية مع المعلمين والزملاء

٤- رغبة في أن يُحترم ويُقدَّر

فالطلبة الذين يشعرون بـــ الانزعاج، القلق الاجتماعي، العزلة أو عدم الارتياح داخل المدرسة يكونون أكثر عرضة للشعور بالاغتراب المدرسي مما يرفع احتمالات التسرب، حيث وجد فريدريكس وزملائه (Fredricks&et.al,2004) أن الانخفاض في المشاعر الإيجابية تجاه المدرسة كان مرتبطًا بشكل كبير بارتفاع احتمالات التسرب (**Fredricks&et.al,2004,p.64**).

ثالثاً:- البعد المعرفي (Cognitive Engagement):-يمثل هذا البعد الالتزام الفكري للطالب نحو التعلم، ويشمل:

١- التنظيم الذاتي للدراسة

٢- الدافعية نحو تحقيق الأهداف التعليمية

٣- الاستعداد لبذل جهد إضافي في التعلم

٤- تحمل مسؤولية النجاح الدراسي

أن ضعف هذا البعد يعني أن الطالب لا يرى قيمة في الدراسة نفسياً وفكريًا ويتحول إلى سلوكيات تجنّب التعلم، التي ترفع من احتمالات التسرب المدرسي(**Fredricks&et.al,2004,p.65**)، وفي هذا السياق أشارت دراسة اثيرتون وزملائه (Atherton&et.al,2015) إلى أن الطلاب الذين يُظهرون ضعفًا في التنظيم الذاتي والتحفيز المعرفي يميلون أكثر إلى الانقطاع عن الدراسة قبل إكمالها (**Atherton&et.al,2015,p.12**).

وفقاً لما سبق فأن تفسير التسرب المدرسي بحسب هذه النظرية قد لا يحدث فجأة، بل هو عملية تدريجية تبدأ بـــ: ضعف سلوكي (غياب، عدم مشاركة، قلة التفاعل)، يقوده ضعف انفعالي (عدم

انتماء، مشاعر سلبية تجاه المدرسة)، ويترسخ بـــ ضعف معرفي (نقص الحافز الذاتي نحو التعلم)، ثم يصل الطالب إلى مرحلة فقدان الارتباط الكامل بالمدرسة مما ينعكس في قراره بالانسحاب أو التسرب، بهذا يكون التسرب نتاجًا لعدم تفاعل الطالب مع عناصر البيئة التعليمية اجتماعياً وسلوكياً ومعرفياً – وليس مجرد ترك عشوائي للدراسة.

٢- نظرية الضغوط العامة (General Strain Theory):-

تُعزى نظرية الضغوط العامة إلى العالم الأمريكي روبرت أغنيو (Robert Agnew) الذي قدّمها عام (١٩٩٢)، حيث طوّرها بوصفها امتداداً لنظريات الضغط التقليدية، مع التركيز على الجوانب النفسية والانفعالية التي يمر بها الفرد نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة في حياته اليومية، سواء كانت داخل البيئة المدرسية أو الاجتماعية، وقد هدفت هذه النظرية إلى تفسير السلوكيات السلبية والانحرافية، ومن بينها التسرب المدرسي، من خلال فهم طبيعة الضغوط التي يتعرض لها الفرد وكيفية استجابته لها.

وقد افترض أغنيو (Agnew, 1992) أن الأفراد عندما يتعرضون إلى ضغوط أو خبرات سلبية متكررة، فإن ذلك يؤدي إلى توليد مشاعر انفعالية سلبية مثل (الإحباط، الغضب، القلق)، والتي قد تدفعهم إلى تبني سلوكيات انسحابية أو غير تكيفية، ومن أبرزها الانقطاع عن الدراسة أو ما يُعرف بالتسرب المدرسي، إذ يُعد هذا السلوك وسيلة للهروب من مصادر الضغط.

وتسعى هذه النظرية إلى تفسير سلوك الفرد في ضوء مجموعة من العوامل الضاغطة، حيث ترى أن التسرب المدرسي لا يحدث بشكل مفاجئ، بل هو نتيجة تراكمية لمجموعة من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تؤثر في تكيف الطالب داخل البيئة التعليمية.

وتتمثل أهم أبعاد نظرية الضغوط العامة في ثلاثة أنماط رئيسة، وهي:

أولاً:- فقدان المثيرات الإيجابية (Loss of Positive Stimuli):-

يتمثل هذا البعد في فقدان الطالب لعوامل الدعم الإيجابي داخل البيئة المدرسية أو الأسرية، مثل ضعف العلاقة مع المعلمين، أو غياب التشجيع الأسري، أو فقدان الدعم من الأقران، الأمر الذي يؤدي إلى شعور الطالب بعدم الانتماء والاغتراب، مما يزيد من احتمالية انسحابه من المدرسة.

ثانياً:- التعرض لمثيرات سلبية (Presence of Negative Stimuli):-

يتضمن هذا البعد تعرض الطالب لمواقف أو خبرات سلبية داخل المدرسة، مثل التنمر، أو العقاب القاسي، أو التفاعل السلبي مع الزملاء والمعلمين، مما يولد لديه مشاعر سلبية تدفعه إلى تجنب البيئة المدرسية والابتعاد عنها.

ثالثاً:- الفشل في تحقيق الأهداف (Failure to Achieve Goals):-

يتمثل في عدم قدرة الطالب على تحقيق الأهداف الدراسية أو مواكبة المتطلبات الأكاديمية، كالتدني في التحصيل الدراسي أو تكرار الفشل، مما يؤدي إلى شعور بالإحباط والعجز، وبالتالي اتخاذ قرار الانسحاب من التعليم.

ويرى أغنيو أن هذه الضغوط، إذا استمرت دون وجود دعم نفسي أو اجتماعي مناسب، فإنها تدفع الفرد إلى تبني سلوكيات غير تكيفية، ويُعد التسرب المدرسي أحد أبرز هذه السلوكيات، كونه يمثل استجابة مباشرة للهروب من مصادر الضغط (**Agnew, 1992, p.p.48-51**).

وفي هذا السياق، أشارت دراسة مازيرول وزملائه (Mazerolle& et al., 2000) إلى أن الضغوط الاجتماعية والمدرسية ترتبط بشكل مباشر بزيادة السلوكيات الانسحابية لدى الطلبة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط كانوا أكثر عرضة لترك المدرسة مقارنة بغيرهم، مما يؤكد الدور المحوري للضغوط في تفسير التسرب المدرسي (**Mazerolle& et .al, 2000, p.250**).

كما توصلت دراسة هنري وزملائه (Henry et al., 2012) التي شملت عينة من طلبة المرحلة الثانوية إلى أن ضعف التكيف المدرسي الناتج عن الضغوط الأكاديمية والاجتماعية يُعد من أهم العوامل المتنبئة بالتسرب، إذ بينت النتائج أن الطلبة الذين يعانون من ضغوط مستمرة داخل المدرسة يميلون إلى الانسحاب التدريجي من العملية التعليمية (**Henry& et al., 2012, p.18**).

وفي دراسة أخرى، بيّنت Dupéré وزملاؤها (Dupéré et al., 2015) أن العوامل البيئية والاجتماعية الضاغطة، مثل التهميش الاجتماعي وضعف الدعم الأسري، تسهم بشكل كبير في زيادة احتمالية التسرب المدرسي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي يكونون أكثر عرضة لترك الدراسة (**Dupéré &et al., 2015, p.220**).

كما أكدت دراسة دي ويت وزملائه (De Witte&et.al,2013) أن التسرب المدرسي يرتبط بمجموعة من العوامل الضاغطة، سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية، وأن تراكم هذه الضغوط يؤدي إلى ضعف دافعية الطالب نحو الاستمرار في التعليم، مما يزيد من احتمالية اتخاذ قرار التسرب (**De Witte& et al., 2013, p.15**).

وبذلك، يمكن القول إن نظرية الضغوط العامة تفسّر التسرب المدرسي بوصفه نتيجة لتفاعل معقد بين الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطالب، وما يرافقها من مشاعر انفعالية سلبية وسلوكيات انسحابية، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى ضعف التكيف المدرسي واتخاذ قرار الانسحاب من التعليم.

ولقد اعتمدت الباحثة على هذه النظرية في تفسير متغير التسرب المدرسي، لما توفره من إطار تفسيري متكامل يربط بين الضغوط التي يتعرض لها الطالب داخل بيئته التعليمية والاجتماعية وبين سلوكه في الاستمرار أو الانسحاب من المدرسة، فضلاً عن اعتماد عدد من الدراسات الحديثة عليها في تفسير هذه الظاهرة، مما يعزز من ملاءمتها لأهداف البحث الحالي.

ثـــانـــياً:- التفاعل الأجتماعي (Social Interaction):-

*- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):-

تُعزى نظرية التعلم الاجتماعي إلى عالم النفس الكندي ألبرت باندورا (Albert Bandura) الذي قدّمها في سبعينيات القرن العشرين، ولاسيما في عام (١٩٧٧)، حيث ركّز فيها على تفسير السلوك الإنساني من خلال التفاعل المستمر بين العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية، وهو ما يُعرف بمبدأ الحتمية التبادلية (Reciprocal Determinism). وقد اهتمت هذه النظرية بشكل خاص بكيفية اكتساب الأفراد للسلوكيات والمهارات الاجتماعية من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع الآخرين.

وقد افترض باندورا (Bandura, 1977) أن السلوك الاجتماعي لا يُكتسب فقط من خلال الخبرة المباشرة، بل من خلال ملاحظة سلوك الآخرين (النماذج) وما يترتب عليه من نتائج، إذ يتعلم الفرد أنماط التفاعل الاجتماعي من خلال تقليد الأقران، أو المعلمين، أو أفراد الأسرة، ومن خلال التعزيزات الإيجابية أو السلبية المرتبطة بهذه السلوكيات.

وتُعد هذه النظرية من الأطر التفسيرية المهمة لمتغير التفاعل الاجتماعي، إذ تبيّن أن قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين تتشكل تدريجياً عبر مواقف التعلم الاجتماعي المختلفة، وأن ضعف التفاعل

الاجتماعي قد يكون نتيجة لغياب النماذج الإيجابية أو نقص التعزيز أو التعرض لخبرات اجتماعية سلبية.

وتتمثل أبرز مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي في:

أولاً:- التعلم بالملاحظة (Observational Learning):- يقصد به اكتساب الفرد للسلوك من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، حيث يتعلم الطالب أساليب التفاعل الاجتماعي من خلال مشاهدة زملائه أو معلميه، مما يسهم في تكوين أنماط سلوكية اجتماعية إيجابية أو سلبية.

ثانياً:- النمذجة (Modeling):- تشير إلى عملية تقليد سلوك النموذج، حيث يلعب الأقران والمعلمون دوراً مهماً في تشكيل سلوك الطالب الاجتماعي، فوجود نماذج إيجابية يعزز من مهارات التفاعل الاجتماعي، في حين أن النماذج السلبية قد تؤدي إلى ضعف هذه المهارات.

ثالثاً:- التعزيز (Reinforcement):- يتعلق بالنتائج التي تلي السلوك، فإذا تم تعزيز السلوك الاجتماعي إيجابياً (كالمدح أو القبول الاجتماعي)، فإنه يتكرر، أما إذا قوبل بالرفض أو العقاب فإنه يضعف، مما يؤثر في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الفرد.

رابعاً:- الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):- تُعد من المفاهيم الأساسية في نظرية باندورا، وتشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في المواقف الاجتماعية، حيث إن انخفاض الكفاءة الذاتية يؤدي إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، بينما يعزز ارتفاعها من المبادرة والانخراط في العلاقات الاجتماعية.

ويرى باندورا أن التفاعل الاجتماعي هو نتاج لتفاعل مستمر بين الفرد وبيئته، وأن أي خلل في هذا التفاعل (كضعف التعزيز أو غياب النماذج الإيجابية) قد يؤدي إلى ضعف في المهارات الاجتماعية وانخفاض مستوى التفاعل مع الآخرين (**Bandura, 1977, p.p.86-89**).

وفي هذا السياق، أشارت دراسة وينتزل (Wentzel, 1999) إلى أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلبة وزملائهم ومعلميهم يسهم في تعزيز التكيف المدرسي والتحصيل الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية جيدة كانوا أكثر قدرة على الانخراط في الأنشطة المدرسية (**Wentzel, 1999, p.78**).

كما توصلت دراسة Ryan (٢٠٠٠) إلى أن جودة العلاقات مع الأقران تؤثر بشكل مباشر في السلوك الاجتماعي والدافعية لدى الطلبة، إذ بينت النتائج أن الطلبة الذين يعانون من ضعف في العلاقات الاجتماعية يكونون أقل مشاركة وأكثر ميلاً للعزلة (**Ryan, 2000, p.120**).

وفي دراسة لاحقة، بيّنت Estell & Perdue (٢٠١٣) أن التفاعل الاجتماعي داخل البيئة المدرسية، وخاصة القبول من قبل الأقران، يُعد عاملاً أساسياً في تكوين السلوك الاجتماعي الإيجابي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يحظون بقبول اجتماعي مرتفع يظهرون مستويات أعلى من التفاعل والمشاركة (**Estell & Perdue, 2013, p.315**).

كما أكدت دراسة Wang & Eccles (٢٠١٢) أن الدعم الاجتماعي من المعلمين والأقران يعزز من شعور الطلبة بالانتماء، ويزيد من مستوى تفاعلهم الاجتماعي داخل المدرسة، مما ينعكس إيجابياً على سلوكهم وتكيفهم النفسي (**Wang & Eccles, 2012, p.880**).

وبذلك، يمكن القول إن نظرية التعلم الاجتماعي تفسّر التفاعل الاجتماعي بوصفه سلوكاً مكتسباً يتشكل من خلال عمليات الملاحظة والتقليد والتعزيز، وأن البيئة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في تنمية أو إضعاف هذا التفاعل، الأمر الذي ينعكس على قدرة الفرد في بناء علاقات اجتماعية ناجحة والتكيف مع محيطه.

وقد اعتمدت الباحثة هذه النظرية في تفسير متغير التفاعل الاجتماعي، لما توفره من إطار تفسيري يوضح كيفية اكتساب السلوك الاجتماعي وتطوره لدى الطلبة، فضلاً عن تأكيد العديد من الدراسات على دور البيئة الاجتماعية والنماذج السلوكية في تشكيل هذا التفاعل، مما يجعلها من أنسب النظريات لتفسير هذا المتغير في البحث الحالي .

الفَصل الثالث/ (منهجية البحث وإجراءاته):-

أولاً:- مَنهجية البحث (Research Methodology):- استعملت الباحثة المنهج الوصفي (الارتباطي)، كونه من المناهج الملائمة لدراسة طبيعة العلاقة واتجاهها وقوتها بين متغيرين أو أكثر، وذلك من خلال توظيف الأساليب الإحصائية الارتباطية المناسبة. إذ لا يقتصر هذا المنهج على وصف الظاهرة فحسب، بل يتعداه إلى تحليلها وتفسيرها والمقارنة بين مكوناتها، بهدف التوصل إلى تعميمات علمية ذات دلالة تسهم في تعميق الفهم بالظاهرة قيد الدراسة (**عبيدات وزملائه، ١٩٩٠، ص٢٢**).

ثانياً:- مُجتمع البحث (Population of the Research):-وهي جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (**ملحم، ٢٠٠٢، ص. ٢١٩**)، وقد تألف مُجتمع البحث بطلبة مدارس

تربية بغداد الكرخ /٣ للمرحلة الأعدادية (ذكور- إناث) والبالغ عددهم (١٢٩٥٨) للعام الدراسي ٢٠٢٤- ٢٠٢٥ موزعين حسب الصف والتخصص كما في الجدول (٢) الاتي:-

جدول (٢)

عدد افراد المجتمع موزعين حسب الصف والتخصص

الصف	التخصص				المجموع
	علمي		ادبي		
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
الرابع	١٠٧٨	١٣٥٣	٣٦٤	٧٣٢	٣٥٢٧
الخامس	١٠٧١	١٢٨٧	٤٤٠	٧٢٧	٣٥٢٥
السادس	٢٢٠٠	١٧٠٦	١٠٦٤	٩٣٦	٥٩٠٦
المجموع	٤٣٤٩	٤٣٤٦	١٨٦٨	٢٣٩٥	١٢٩٥٨

ثالثـــاً:-عينة الـــبحث (Research Sample):- إختـــارت الباحثة عـــينـــة البحـــث على الطـــريقة العـــشوائية ذات التوزيع المتساوي، تم اختيار (٦٠٠) طالب وطالبة من المدارس الأعدادية، وبواقع (٢٨٨) مستجيب تم أختيارهم من (٦) مدارس بنين اي بواقع (٤٨) طالب من كل مدرسة، و(٣١٢) مستجيبة تم إختيارهم من (٦) مدارس إناث اي بواقع (٥٢) طالبة من كل مدرسة، ولكافة قواطع مديرية تربية الكرخ /٣ كما يوضح الجدول (٣) ما ذُكر أعلاه.

جدول (٣) عينـــة البـــحـــث

ت	جنس المدرسة (ذكور)	عدد الطلبة	ت	جنس المدرسة (إناث)	عدد الطالبات	المجموع
١	ع/ الزوراء للبنين	٤٨	٧	ع/ الأزدهار للبنات	٥٢	١٠٠
٢	ع/ العقاد للبنين	٤٨	٨	ع/ التضحية للبنات	٥٢	١٠٠

٣	ع/ الأمام الرضا للبنين	٤٨	٩	ع/ الرباب للبنات	٥٢	١٠٠
٤	ع/ ع/ العراق للبنين	٤٨	١٠	ع/ الحق المبين	٥٢	١٠٠
٥	ع/ الخطيب للبنين	٤٨	١١	ع/ التقى للبنات	٥٢	١٠٠
٦	ع/ ذو الفقار للبنين	٤٨	١٢	ع/ الهدى للبنات	٥٢	١٠٠
المجمـــــــــوع		**٢٨٨**			**٣١٢**	**٦٠٠**

رابعـــاً:- أدوات البـــحث (Research Tools):- من أجـــل قـــياس متـــغـــيرات البحـــث وهـــما التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي، وجـــدت البـــاحـــثة من الأفـــضل إعـــداد مقـــياسين لقياس التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي إعتماداً على الإطار النظري والدراســـــات السابـــقـــة نظراً لعدم تـــوفر أداتين قـــياس مناسبة لعينة البحث الحـــالي ومجتمعة.

<u>الإداة الأولـــى:- أعداد مقياس التسرب المدرسي (School Dropout):-</u>

قامَت الباحِثة بالخُطوات الآتِية:-

١-تـــحديد الإطـــار النـــظري:- تـــبـــنت البـــاحـــثة نـــظريـــــة الضغوط العامة (General Strain Theory) لاغنيو (Agnew, 1992) فِي التسرب المدرسي .

٢-صياغة فقرات المقياس:- إطلعـــت الـــباحـــثة عـــلى عـــدد مـــن المـــقاييس والدراسات السابقة التي اعتمدت على نظرية الضغوط العامة، حيث تم بناء المقياس بصيغته الأولية متضمناً (٣٠) فقرة موزعة على أبعاد النظرية المتبناة كل بعد يتضمن (١٠) فقرات وهي ١- فقدان المثيرات الإيجابية (Loss of Positive Stimuli):- والذي يتمثل في فقدان الطالب لعوامل الدعم الإيجابي داخل البيئة المدرسية أو الأسرية، مثل ضعف العلاقة مع المعلمين، أو غياب التشجيع الأسري، أو فقدان الدعم من الأقران .

ثانياً:- التعرض لمثيرات سلبية (Presence of Negative Stimuli):- وهو تعرض الطالب لمواقف أو خبرات سلبية داخل المدرسة، مثل التنمر، أو العقاب القاسي، أو التفاعل السلبي مع الزملاء والمعلمين، مما يولد لديه مشاعر سلبية تدفعه إلى تجنب البيئة المدرسية والابتعاد عنها.

ثالثاً:- الفشل في تحقيق الأهداف (Failure to Achieve Goals):- ويتمثل في عدم قدرة الطالب على تحقيق الأهداف الدراسية أو مواكبة المتطلبات الأكاديمية، كالتدني في التحصيل الدراسي أو تكرار الفشل، مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط والعجز، وبالتالي اتخاذ قرار الانسحاب من التعليم، وقد وضع أمام كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة هي (تنطبق عَليّ بشدة، تنطبق عليّ أحياناً، لاتنطبق عّلي بِشدة)، علماً إن جَميع الفقرات إيجابية بإتجاه الموضوع .

الأداة الثانية:- التفاعل الأجتماعي (Social Interaction):-

١-تَحديد الإطار النَظري:- إرتأت الباحثة إلى الإعتماد على نظرية التعلم الأجتماعي (Social Learning Theory) لعالم النفس الكندي باندورا (Albert Bandura,1977) وهي النظرية المتبناة للبحث الحالي والدراسات السابقة في بناء مقياس التفاعل الاجتماعي ، حيث تم أعداد (٢٦) فقرة تُقيس المتغير، وامام كل فقرة وضعت (٣) بدائل هي (دائما،احيانا، نادرا) .

خامساً:-إعداد تعليمات المقياس:-إهتمت الباحثة بتعليمات المِقياسين، بحيث تكون بسيطة ومفهومة وواضحة، وتوجيه المستجيب تحديد البديل الذي يراه مناسبًا والذي يعَبر عن وجهة نظره فعلاً، والأجابة بكل ضِدق وصراحة عن المقياسين، وان الأجابة لن يُطلع عليها احد سوى الباحِثة خدمةً للبحث العِلمي، ولم يُطلب من المستجيب ذكِر الأسم، كما حَرصت الباحثة على عَدم الإفصاح عن الغَرض الحَقيقي للمقياسيين وذلك للتَقليل من عامل المَرغوبية الإجتماعية.

سادساً:- الصدق الظاهري (Face validity):- بين إيبل (Ebel,1972) ان الصدق الظاهري للمقياس يتحقق اذا عرض قبل التطبيق على مجموعة من المحكمين المختصين الذين يَتصفون بخبرة ودراية تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل معدل المقياس مطمئناً إلى أرائهم وأحكامهم ويأخذ بالأحكام التي يتفِق عليها معظمهم، وقد تم الأخذ بها على وفق النسبة المئوية المقررة (٨٠%) فأكثَر (**Ebel,1972,p.555**)، وقد تحقق للباحثة هذا النوع من

أنواع الصدق من خلال عرض فقرات المقياسين وتعليماتهما وطريقة تصحيحهما على مجموعة من المحكمين المُختصين (*) الذين حصلت موافقتهم على صلاحية الفقرات للمقياسين وبدائلهما، وملاءمتهما لمجتمع البحث، فقد جرت موافقة المحكمين على جميع فقرات التسرب المدرسي (٣٠) فقرة، كما هو في الصورة النهائية للمقياس ملحق (١)، في حين تم استبعاد فقرة من مقياس التفاعل الاجتماعي اذ حصللت على نسبة ال(٧٠%) اعتبرها المحكمين انها لاتُمت بصلة للتفاعل الاجتماعي وهي فقرة (٩) والابقاء على (٢٥) فقرة، كما ورد في الملحق (٢) وبنسبة (٨٥%) وأعلى، كما جرى تعديل صياغة بعض الفقرات للمقياسين على وفق رأي المحكمين .

سابعاً:-تصحيح المقاييس:- وضعت الباحثة درجة الإستجابة لكل مستجيب على كل فقرة من فقرات المقياسين، وإستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات الاستجابة على كل مقياس، وللتحقق من هذا الغرض حددت الباحثة لكل فقرة وعلى يسارها ثلاث بدائل من فقرات المقياسين (التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي)، وقد تم تصحيح أجابات المستجيب على فَقرات المقياسين بالأوزان (١،٢،٣)، علما ان جميع فقرات المقياسين إيجابية اي بإتجاه الموضوع، وبذلك، تبلغ الدرجة القصوى للمستجيب على مقياس التسرب المدرسي (٩٠) واقل درجة (٣٠)، اما مقياس (التفاعل الاجتماعي) فاعلى درجة للمستجيب (٧٥) واقل درجة (٢٥)

ثامناً:- تحليل فقرات المقياسين (Item Analysis):- استخدمت الباحثة لتحليل الفقرات طريقة المجموعتين المتطرفتين ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات الأتية .

١- طبق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٥٠) طالبا وطالبة (العينة الاستطلاعية الثانية) موزعين على خمس مدارس، وتم ترتيب درجاتهم تنازليا، واخذت الدرجات التي تمثل (٢٧%) العليا من اعلى الدرجات وادنى الدرجات، للحصول على مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (Stanley& Hopkins,1972,p.268)، ثم اجريت على المجموعتين التحليلات الاحصائية الاتية:

(*) **أسماء الخبراء حَسب الحروف الأبجدية والمَرتَبة العِلمية**

(١) أ. د. خليل إبراهيم رسول (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(٢) أ . د. سناء مجول فيصل (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(٣) أ. د. علي عوده (جامعة بغداد – مركز البحوث النفسية والتربوية)
(٤) أ. د. قاسم حسين صالح (جامعة صلاح الدين – كلية التربية – قسم علم النفس)
(٥) أ. د كامل علوان الزبيدي (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(٦) أ.م.د. رياض عزيز عباس (الجامعة المستنصرية – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(٧) أ.م.د. سعاد المولى (الجامعة المستنصرية – كلية الأداب– قسم علم النفس)
(٨) أ.م.د. سوسن عبد علي (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(٩) أ.م.د. صفاء عبد الرسول (الجامعة المستنصرية– كلية التربية – قسم العلوم والأرشاد النفسي)
(١٠) أ.م.د. علي عبد اللطيف (الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم والأرشاد النفسي)
(١١) أ.م.د. فاضل شاكر حسن الساعدي (جامعة بغداد – مركز البحوث النفسية والتربوية)
(١٢) أ.م.د. كاظم محسن (الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم والأرشاد النفسي) .

*– **معامل تمييز فقرات المقياس:**– تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياسين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد تبين ان القيم التائية المحسوبة لفقرات التسرب المدرسي تراوحت ما بين (٢,٩٣ – ٩,٢٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني ان فقرات المقياس كانت مميزة، أما مقياس التفاعل الاجتماعي فقد تبين ان القيم التائية المحسوبة تروحت ما بين (٣,٠٤ – ١١,٦٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني ان فقرات المقياس كانت مميزة .

*– **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**– تم حساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لكلا المقياسين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة معامل الارتباط بالقيمة الجدولية (٠.١٩٦) عند درجة حرية (٢٤٩) اتضح ان جميع فقرات التسرب المدرسي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما تم حساب علاقة درجة كل فقرة من فقرات التفاعل الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة معامل الارتباط بالقيمة الجدولية (٠.١٩٦) عند درجة حرية (٢٤٩)اتضح ان جميع الفقرات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

تاسعاً:–مؤشرات الثبـــات (Stability indicators):– استخرجت البَـــاحِثة الثبات بـــ

١-طريقة الاختِبار وإعادة الاختبار (Test-Retest Method):- يسمى الثبات المستخرج بهذة الطريقة بمعامل الإستقرار (Stability) عبر الزمن، والذي يتطلب إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور مدة مناسبة من الزمن وحساب معامل الارتباط بين درجة التطبيق الأول والثاني (**Murphy , 1988 , p.85**)، ولهذا فان معامل الارتباط العالي في عينة الثبات يشير الى وجود استقرار في اجابات الأفراد عبر الزمن (**Marshall ,1972,p.4**)، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسرب المدرسي والتفاعل الاجتماعي باستعمال هذه الطريقة على عينة تشمل (٤٠) طالب من المدارس الأعدادية من (٤) أربع مدارس وبواقع (١٠) من كل مدرسة (٢) مدرسة إناث، و(٢) مدرسة بنين، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول(4)
عينة الثبات

ت	المدرسة	ت	المدرسة	المجموع
١	ع/ العراق للبنين	٣	ع/ التقى للبنات	٢٠
٢	ع/ ذو الفقار للبنين	٤	ع/ التضحية للبنات	٢٠
المجموع				٤٠

وبعد مرور مدة زمنية (إسبوعين على التطبيق الاول للمقياسين) قامت الباحثه بإعادة التطبيق مرة أُخرى وعلى العيتة نَفسها، وبإستعمال مُعامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني،وقد ظهر ان معامل ثبات مقياس التسرب المدرسي (0.87)، في حين ظهر معامل ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي (0.89)، وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه كما أشار إلى ذلك فوران (Foran , 1961) وهو أن معامل الثبات يفضل أن يكون أكثر من (٠.٧٠) (**Foran , 1961 , p . 384**)، وقَد عدّت هذه القيمة مؤشراً على إستقرار إستجابات الإفراد اي إن نِسبة الثبات عبّر الزمن مُستقرة وغير متذبذبة، كما يتضح من جدول (٥).

جدول (٥)

ثبات مقياس التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي بطريقة الأختبار واعادة الاختبار

ت	المقياس	معامل الثبات
١	التسرب المدرسي	0.87
٢	التفاعل الأجتماعي	0.89

٢- **معامل الفا كرونباخ (Alpha-Coefficient):**- يعد معامل ثبات ألفا كرونبَاخ المعادلة الأساسية في إستخراج الثبات القائم على الإتسق الداخلي، اذ يقيس مَدى جودة الفقرات في قياسُها لمتغير واحد، وهو دالة لكل فقرات المقياس ولدرجته الكلية في أنً واحد (**Graham & Lilly , 1984 , p . 34**)، وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياسين بطريقة الفا كرونباخ وذلك بالأعتماد على بيانات العينة الكلية وقد بلغ معامل الثبات للتسرب المدرسي بهذهِ الطريقه (0.90)، ومعامل التفاعل الأجتماعي (0.87) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه وفقاً للمحك الذي وضعه نانللي (**Nunnally, 1978, p. 196**)، والجدول (٦) يوضح قيم ثبات الفا كرونباخ للمقياسين.

جدول (٦)

ثبات التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي بِطريقة إلفا كرونبِاخ

ت	المقياس	معامل الثبات
١	التسرب المدرسي	0.90
٢	التفاعل الأجتماعي	0.87

الفصل الرابع /عَـرض وتحليل الـنتـائِج ومـنـاقـشـتها:-

أولاً:- عرض الـنتائج ومناقشتها وتفسيرها:-

(١): التعرف على التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الأعدادية:-

لتـحقيق هـذا الهـدف قـامت الباحثة بـتطبيق مـقياس التسرب المدرسي عـلى أفراد عـينة البـحث والـبالغ عـددهـم (٦٠٠) طالـب، وقـد اظـهرت النتائج ان الوسَط الحسابـي للـمقياس بـلغَ (67.74) وبانحـراف مـعياري قـدره (2.53)، وعند مقارنتها بالمتوسط الفرضي البالغ (٦٠)، وبَعد اسـتِعمال الإختِـبار التائِي (T-test) لِعيـنة واحِـده، تّبين إن الفَرق دال إحصائياً ولِصالح المُتوسـط الحِسابي، إذ كانَت الـقيمة التائية المحسوبة (٢.٥١) وهي أعلى مِن الجَدولية البالِغة (١.٩٦) وبِمستوى دِلاله (٠.٠٠٥)، مما يُـشير ذلك الى وجود تسرب مدرسي لدى العينة وبمستوى مـرتفع كما يُبين جـدول (٧) ذلك .

جدول (٧)

الأخـتبار الـتائـي للـفرق بين مـتوسط العـينة والـمتوسط الـفرضـي لـمقـياس التسرب المدرسي

حجـم العـينة	المتوسـط الحسابي	الإنحراف الـمعيـاري	الـوسط الـفرضي	الـقيـمة التائـية المحسوبة	الـقيمـة التائيـة الجـدولية	مـستوى الـدلالـة
٦٠٠	٦٧.٧٤	٢.٥٣	٦٠	٢.٥١	١.٩٦	دال

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الأطار النظري والدراسات السابقة التي اعتمدت في البحث بوجود تسرب دراسي لدى طلبة المرحلة الأعدادية وتـرى الباحثة ان تـفسير هذه النتيجة قد يشير الى ان ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة الأعدادية هي ظاهرة متعددة الأبعاد، تتأثر بعوامل اقتصادية وشخصية وتربوية واجتماعية وأمنية، مما يتطلب تدخلات شاملة من الأسرة والمدرسة والمؤسسات المعنية للحد منها .

الـهدف (٢):- التعرف على الفروق في التسرب المدرسي وفق متغير الجنس:- أُستخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في التسرب المدرسي وفق متغير الجنس،

إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات الذكور (٦٢.٤٤) بانحراف معياري (٢.٠٣)، في حين بلغ الوسط الحسابي للإناث (٦١.٠٢) بانحراف معياري (٢.٧٧). وقد أظهرت نتائج التحليل أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٧.١٧)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور، أي أن مستوى التسرب المدرسي لديهم أعلى مقارنة بالإناث، كما يشير إليه الجدول (٨).

جدول (٨)

الفروق في التسرب المدرسي وفق متغير الجنس

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٢٨٨	٦٢.٤٤	٢.٠٣	٧.١٧	١.٩٦	٠.٠٥
الإناث	٣١٢	٦١.٠٢	٢.٧٧			

وترى الباحثة ان تفسير هذه النتيجة قد يعود الى أن الذكور أكثر عرضة للضغوط الاقتصادية التي تدفعهم إلى الانخراط في سوق العمل مبكراً، فضلاً عن تأثرهم الأكبر بعوامل اجتماعية مثل جماعة الأقران وضعف الالتزام المدرسي، في حين تميل الإناث إلى قدر أعلى من الانضباط والالتزام بالتعليم نتيجة الرقابة الأسرية والاهتمام الاجتماعي باستمرارهن في الدراسة.

الهدف (٣):- التعرف على التفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية:- اظهرت نتائج المعالجة الاحصائية بعد تطبيق مقياس التفاعل الأجتماعي على العينة انَ الوسط الحسابي لِدرجات الطلبة بلغت (٤٧.٦٣) وبانحراف معِياري (١.٧٥)، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٥٠)، وعِند استعمال الإختِبار التائِي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (-٣٣.١٩)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير ذلك ان مستوى التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية في تربية الكرخ /٣ بمستوى منخفض لأن المتوسط الحسابي اقل من المتوسط الفرضي كما يتضح من جدول (٩).

جدول (٩)

الإختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفاعل الأجتماعي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٦٠٠	٤٧.٦٣	١.٧٥	50	-٣٣.١٩	١.٩٦	دال

وترى الباحثة ان تفسير انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ناتج عن مجموعة من العوامل، منها ضعف المهارات الاجتماعية لدى بعض الطلبة، وقلة مشاركتهم في الأنشطة الجماعية، فضلاً عن تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفرط مما يقلل من التفاعل الواقعي، وكذلك بعض الظروف المدرسية التي تحد من فرص التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

الهدف (٤):- التعرف على الفروق في التفاعل الأجتماعي وفق متغير الجنس:- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس التفاعل الاجتماعي بلغ (٥٢.٩١) بانحراف معياري قدره (١.٥١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٥٢.٣٥) بانحراف معياري (١.٩٣). وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣.٩٩)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفاعل الاجتماعي، ولصالح الذكور، كما هو موضح في جدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

الفروق في التفاعل الأجتماعي وفق متغير الجنس

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٢٨٨	٥٢.٩١	١.٥١	٣.٩٩	١.٩٦	٠.٠٥
الإناث	٣١٢	٥٢.٣٥	١.٩٣			

وترى الباحثة أن النتيجة تفسر بوجود اختلاف حقيقي (غير عشوائي) بين الذكور والإناث في مستوى التفاعل الاجتماعي، إذ إن تفوق الذكور يشير إلى أنهم يمتلكون قدرة أو ميلاً أعلى للتفاعل الاجتماعي مقارنة بالإناث ضمن عينة الدراسة، وقد يُعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل، منها:

١-العوامل الاجتماعية والثقافية: إذ غالباً ما يُمنح الذكور حرية أكبر في التواصل والمشاركة الاجتماعية، بينما قد تواجه الإناث بعض القيود أو الضوابط الاجتماعية.

٢-أساليب التنشئة الاجتماعية: التي تشجع الذكور على الانخراط في الأنشطة الجماعية والتعبير عن الذات، في حين قد تُشجَّع الإناث على التحفظ أو الانطواء نسبياً.

٣-الفرص المتاحة للتفاعل: إذ قد تتوفر للذكور فرص أوسع للمشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية.

٤-الثقة بالنفس: التي قد تكون أعلى لدى الذكور في بعض البيئات، مما ينعكس على مستوى تفاعلهم مع الآخرين.

وبناءً على ذلك، فإن النتيجة تعكس تأثير البيئة الاجتماعية والتربوية في تشكيل سلوك التفاعل الاجتماعي، وليس بالضرورة فروقاً فطرية ثابتة بين الجنسين.

الهدف(٥):- تعرف العلاقة الارتباطية بين التسرب المدرسي والتفاعل الأجتماعي لدى طلبة المرحلة الأعدادية .

من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين، قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) على الدرجات

الكلية للمتغيرين، وقد بلغ معامل الأرتباط (-0.72) وهو اعلى من قيمة ارتباط بيرسون الجدولية والبالغة (٠.٠٩٨)،مما يشير ذلك الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين، اي كلما ارتفع مستوى التسرب المدرسي أنخفض مستوى التفاعل الأجتماعي لدى العينة والعكس صحيح، مما يؤكد أن العلاقة بين المتغيرين قوية وحقيقية وليست ناتجة عن الصدفة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذين يعانون من ضعف في التفاعل الاجتماعي غالبًا ما يواجهون صعوبات في تكوين علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالعزلة وعدم الانتماء للبيئة المدرسية، الأمر الذي يزيد من احتمالية تسربهم، في المقابل، فإن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التفاعل الاجتماعي يكونون أكثر اندماجًا في البيئة المدرسية وأكثر مشاركة في الأنشطة المختلفة، مما يعزز ارتباطهم بالمدرسة ويسهم في تقليل فرص التسرب، وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التفاعل الاجتماعي يمثل عاملًا وقائيًا مهمًا في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، إذ يسهم ارتفاعه في تعزيز بقاء الطلبة في المدرسة وتقليل احتمالات انسحابهم منها.

ثانياً:- التوصيات والمقترحات:-

أ- **التوصيات (Recommendations):-** من نتائِج البحِث أمكنَ للباحثة وضِع بعض التَوصيات وهي:-

١- تعزيز برامج الإرشاد التربوي لمعالجة المشكلات التي تسهم في التسرب المدرسي.

٢- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.

٣- تفعيل دور الأسرة والمدرسة معًا في متابعة الطلبة والحد من التسرب.

٤- تهيئة بيئة مدرسية جاذبة وداعمة تشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة.

٥- الاهتمام بالفروق بين الجنسين من خلال برامج موجهة خاصة للذكور للحد من التسرب، وللإناث لرفع مستوى التفاعل الاجتماعي.

ب- **المقترحات (Suggestions):-** إستكمالاً لمُتطلبات البحث العلمي فان الباحثة إقترحت إجراء بحوث ودراسات لاحقة تتناول:-

١- إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى مرتبطة بالتسرب المدرسي، كالدعم الأسري والتحصيل الدراسي.

٢- بناء برامج إرشادية تجريبية لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة وقياس أثرها في خفض التسرب المدرسي.

٣- إجراء دراسات مقارنة بين الجنسين والمراحل الدراسية المختلفة للكشف عن أسباب الفروق في التسرب والتفاعل الاجتماعي.

المصادر العربية والأجنبية:-

أولاً:- المصادر العربية:-

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد، (١٩٩٠): البحث العلمي (مفهومه- أدواته- أساليبه). الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد .(2002). صعوبات التعلم . ط3، الاردن، دار المسيرة.

ثانيا:- المصادر الأجنبية (References):-

Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. Criminology, 30(1), 47–87.

Atherton, M., et al. (2015). Cognitive Engagement and Dropout Risk: A Longitudinal Study. Journal of Educational Psychology.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

De Witte, K., et al. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout.

Dogan, U. (2024). School Dropout: Conceptualization and Prevention. Journal of Educational Research.

Dupéré, V., et al. (2015). Social and Environmental Influences on Dropout. Journal of Youth and Adolescence.

Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social Status and Academic Functioning. Developmental Psychology.

Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. Journal of Adolescence, 35(4), 787–798. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004.

Foran, J. G. (1961). Method of measuring reliability. Journal of Educational Psychology, 22(4), 329-337. https://doi.org/10.1037/h0049325.

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.

Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W., & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. International Journal of Educational Development, 65, 134–143.

Graham, J. R., & Lilly, R. S. (1984). Psychological testing. Prentice-Hall.

Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. Journal of Youth and Adolescence, 48, 1637–1667. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5.

Henry, K. L., et al. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout. Journal of Youth and Adolescence.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Dropout Behavior. Developmental Psychology, 47(1), 233–247.

Marshall, C. (1972) essentials of testing, California Addison.

Mazerolle, P., et al. (2000). Strain, Anger, and Delinquent Adaptations. Journal of Criminal Justice.

Murphy, R. K. (1988). Psychological testing principles application (6th ed.). Hall International Inc.

Neal, D. T., Wood, W., & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The role of habits. Journal of Personality and Social Psychology, 104(1), 59–80. https://doi.org/10.1037/a0031072.

Nunnally .J .c (1978): psychometric theory, New York, McGraw hill.

OECD .(2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents. Child Development.

Schwartz, S. H. (2021). Studying Human Interaction and Social Behavior. Journal of Social Psychology.

Stanley, C. J., & Hopkins, K. D. (1972). Educational and psychological measurement and evaluation (8th ed.). New York, NY: Prentice Hall.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support and Student Engagement. Journal of Youth and Adolescence.

Wentzel, K. R. (1999). Social Relationships and Motivation in Middle School. Journal of Educational Psychology.

Wentzel, K. R. (2021). Motivating Students to Learn (5th ed.). New York: Routledge.