وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أثر استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب
فوضيل محمد فؤاد

تحت إشراف
الأستاذ الدكتور / مسعود بوطاف

السنة الجامعية: 2017/2016

الشكر

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد (ص)

الشكر لله عز و جل على كل النعم التي أنعم بها علي وعلى والدي وعلى أسرتي.

الشكر للوالدين الكريمين لما قدماه من جزيل النعم.

أشكر مشرفي الأستاذ الدكتور / مسعود بوطاف على كل ما قدمه من إرشادات وتوجيهات ساهمت في إتمام هذا البحث المتواضع.

أشكر زوجتي التي تحملت معي أعباء هذه الأطروحة وأدعو الله أن يجازيها خير جزاء.

أشكر أخوتي وأخواتي على كل ما قدموه لأجلي.

أشكر أم زوجتي التي سهرت على راحة أسرتي.

كما أشكر الدكاترة الأفاضل الذين ساعدوني وتفضلوا بتحكيم أدوات البحث المتواضع.

كما أشكر لجنة المناقشة على تفضلها وقبولها مناقشة رسالة الدكتوراه.

كما أشكر مديرية التربية لولاية الطارف ومدير المؤسسة التربوية

ومستشاري التربية والطاقم الإداري والتربوي وأخص بالذكر مستشارة التوجيه

بثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" "الطارف مركز" لما قدموه من مساعدة وتسهيلات.

كما أشكر كل أصدقائي الذين ساندوني لإتمام هاته الرسالة وأخص بالذكر

صديقي المرحوم ميهوب محزم

الذي مازلت أدعو له الله كل سجود

فوضيل محمد فؤاد

F O U D I L

فهرس المحتويات

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

المقدمة.....1
1- الإشكالية.....4
2- فرضيات الدراسة.....8
3- أهمية الدراسة.....10
4- أهداف الدراسة.....11
5- تحديد التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.....11
6- الدراسات السابقة.....12

الفصل الأول: التخلي عن الدراسة

مدخل.....29
1- مفهوم التخلي عن الدراسة.....30
2- تصنيف المتخلين عن الدراسة.....36
3- مراحل التخلي عن الدراسة.....44
4- العوامل المسببة لظاهرة التخلي عن الدراسة.....49
5- بعض النظريات المفسرة لظاهرة التخلي عن الدراسة.....62
6- الاستراتيجيات العلاجية والوقائية.....64
7- الحلول والمقترحات للحد من ظاهرة التخلي عن الدراسة.....72
خلاصة.....73

الفصل الثاني: الاتجاهات

مدخل.....74
1- مفهوم الاتجاهات.....75
2- مكونات الاتجاهات.....79
3-تكوين الاتجاهات.....81
4- خصائص الاتجاهات.....84
5- وظائف الاتجاهات.....85
6- تصنيف الاتجاهات.....86
7- العوامل المساعدة على تشكيل الاتجاهات.....88
8- النظريات المفسرة لتنظيم الاتجاهات وتغييرها.....92
9- قياس الاتجاهات.....97
10- طرق قياس الاتجاهات 98
11- تغيير الاتجاهات.....106
12- تعديل الاتجاهات.....111
13- مقاومة الاتجاهات للتغيير.....111
خلاصة.....113

الفصل الثالث: الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

مدخل.....114
1- الإقناع المنطقي.....115
1-1- مفهوم الإقناع المنطقي.....115
1-2- التفكير العقلاني واللاعقلاني.....118
1-3- علاقة الأفكار بالانفعال والسلوك.....123
1-4- عناصر العملية الإقناعية..... 125
1-5- مراحل العملية الإقناعية.....128
1-6- الاستراتيجيات المستخدمة لتعديل الأفكار اللاعقلانية 129

2- الإرشاد بالمناقشة الجماعية GROUPE DE DISCUSSION.....133

2-1- مفهوم المناقشة الجماعية.....133

2-2- علاقة المناقشة الجماعية بالحوار.....135

2-3- أهمية المناقشة الجماعية.....136

2-4- مزايا المناقشة الجماعية من خلال آراء الباحثين.....137

2-5- متطلبات عملية المناقشة الجماعية.....139

3- أهم الأساليب المعرفية المعتمدة على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية 141

4- دور المرشد القائم على عملية الإقناع والمناقشة الجماعية.....145

خلاصة 150

الجانب الميداني

I- الإجراءات المنهجية للدراسة

مدخل.....151

1- الدراسة الاستطلاعية.....152

2- تحديد مجالات الدراسة و إجراءاتها المنهجية.....163

3- الاستبيان 168

4- التصميم التجريبي.....184

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....186

6- البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.....197

خلاصة.....219

II- عرض النتائج ومناقشتها

مدخل.....220

1- النتائج العامة للدراسة.....221

2- تحليل ومناقشة نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية على ضوء

الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الفرعية 244

3- عرض نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لعينة الدراسة الميدانية.....247
4- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها
على ضوء الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الفرعية.....256
5- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة ومناقشتها
على ضوء الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الفرعية.....265
6- عرض وتحليل نتائج اختبار المتابعة للمجموعة التجريبية ومناقشتها
على ضوء الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الفرعية.....277
7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية
على ضوء الفرضية العامة الخامسة.....287
8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية
على ضوء الفرضية العامة السادسة.....290
9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية
على ضوء الفرضية العامة السابعة.....293
مناقشة النتائج العامة للدراسة من خلال الدراسات السابقة.....296
التوصيات و الاقتراحات.....300
الخاتمة.....301
ملخص الدراسة.....302
المراجع.....308
الملاحق

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

المقدمة

لقد انتشرت ظاهرة التخلي عن الدراسة بين المتمدرسين بشكل خطير فلم تسلم منها أية مرحلة تعليمية إبتداءا من الطور الابتدائي إلى غاية المرحلة الجامعية، الأمر الذي يفرض على الجميع تحمل المسؤولية ومواجهة هذه المشكلة الخطيرة والتصدي لها.

هناك العديد من العوامل التي تساهم في استفحال هذه الظاهرة، بعضها قد يرد إلى ظروف المعيشية والصراعات الأسرية، وبعضها قد يرجع إلى الجانب التربوي كعدم ملائمة المنهج المدرسي مع المستوى العمري والقدرات العقلية والمعرفية للمتمدرسين وإهماله للجانب النفسي والاجتماعي والثقافي، ناهيك عن تقصير الأساتذة في أداء واجبهم المهني والتربوي وتقصيرهم أو عجزهم عن إيصال المعلومة بالشكل الذي يسمح باستيعابها، يضاف إلى ذلك نقص الوسائل البيداغوجية المطلوبة. وبالمقابل قد تكمن المشكلة في إدارة المدرسة كعجز أفراد طاقمها الإداري والتربوي وافتقارهم للطرق البيداغوجية الناجعة في تعاملهم مع الطلبة، كما لا يسلم المتمدرس نفسه أن يكون في موضع الاتهام، فالجانب النفسي منه أو العقلي أو الجسمي من شأنه خلق صعوبات وإعاقات تحول بينه وبين تلقيه للعلوم وفهمها وإدراكها إدراكا جيدا.

إن ظاهرة التخلي عن الدراسة توصف على أنها من بين أخطر المشكلات الدراسية التي يشكو منها القطاع التربوي، ينقطع فيها الفرد المتمدرس إراديا عن دراسته مستندا لإقناع نفسه وغيره إلى أفكار ومعتقدات واتجاهات غير عقلانية تبرر إقدامه فيما عزم عليه من هجران وترك لمقاعد الدراسة واستبدالها بالتوجه إلى أحضان الشارع حيث المصير المبهم.

من هنا كان ولابد من التصدي لهذه الأفكار اللامنطقية والمعتقدات الخاطئة واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية من خلال اللجوء إلي تصميم وإعداد استبيان الدراسة للكشف عن اتجاهات الطلبة المحبذة للتخلي عن الدراسة، ومن تم استخدام البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية الذين يعتبران من بين أنجح الطرق والأساليب التي أثبتت فعاليتها للتصدي للأفكار والمعتقدات غير المنطقية واستبدالها بأفكار واتجاهات جديدة أكثر عقلانية تتوافق مع قيم المجتمع وأخلاقه.

من هذا المنطلق نكون قد عمدنا إلى تناول ظاهرة الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة من جانبين:

* الجانب التشخيصي من خلال استبيان الدراسة لتحديد اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

* الجانب الوقائي من خلال البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية بهدف تعديل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

ويلاحظ بأننا ركزنا بشكل كبير في الجانب الميداني على الأساليب الإحصائية التي ارتأينا لتكون قاعدة وانطلاقة جديدة لمن يرون في ذلك عبئا ثقيلا، فالاعتماد على الدلالة الإحصائية تعطي للبحث نكهة علمية ومصداقية للنتائج المتحصل عليها.

وقد سعينا لأن يكون هذا البحث نبراسا ومقدمة لبحوث لاحقة من شأنها البحث بعمق في اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة و كيفية مواجهتها.

وقد تضمنت الدراسة فصولا موزعة على جزأين نظري و ميداني.

الجزء النظري منه يضم 4 فصولا وهي:

الفصل التمهيدي خصص لعرض **مشكلة البحث**

تم التطرق إلى إشكالية البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته وتحديد مصطلحاته ودراساته السابقة.

الفصل الأول خصص لدراسة ظاهرة التخلي عن الدراسة بصفة خاصة والتسرب المدرسي بصفة عامة.

تم التطرق فيه إلى مفهوم التخلي عن الدراسة وأهم تصنيفاته المعتمدة، إلى جانب العوامل المسببة له سواء المرتبطة بالأسرة أو بالمدرسة أو بالطالب نفسه. لتعرض بعدها أهم النظريات المفسرة لها ومن بعدها أنجع الاستراتيجيات العلاجية منها أو الوقائية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.

الفصل الثاني تم تخصيصه لدراسة **الاتجاهات**

تم التطرق لمفهوم الاتجاهات وتكوينها وخصائصها ووظائفها وتصنيفاتها المختلفة، إلى جانب العوامل والنظريات المفسرة لتنظيمها وتعديلها. ثم كان التركيز على جانبين أحدهما طرق قياس الاتجاهات خاصة طريقة "ليكرت" المعتمدة في البحث الميداني، والآخر أهم الأساليب المستخدمة في تعديل الاتجاهات إبتداءا من تحديد مفهوم تغيير الاتجاه وأهم العمليات والعوامل المساعدة في تغييره إلى غاية توضيح طرق تعديلها وتغييرها، تم تفسير ظاهرة المقاومة التي قد تبديها الاتجاهات تجاه العمليات التي تهدف إلى تغييرها.

الفصل الثالث تم تخصيصه لدراسة **أسلوب الإقناع المنطقي وأسلوب المناقشة الجماعية.**

تضمن شقين أحدهما لدراسة أسلوب الإقناع المنطقي والثاني لدراسة أسلوب المناقشة الجماعية.

فبالنسبة **للإقناع المنطقي**، تم التركيز على إيضاح مفهومه وإبراز الفروق ما بين التفكير العقلاني واللاعقلاني ومميزات وأساليب كل منهما، لتصل إلى تقريب فهم العلاقة التي تربط ما بين التفكير والانفعال والسلوك، وشرح كيفيات تعديل السلوك الإنساني وانفعالاته من خلال تعديل أفكاره ومعتقداته، حيث عرضت خلالها عناصر ومراحل العملية الإقناعية والاستراتيجيات المستخدمة لتعديل الأفكار والاتجاهات.

أما الشق الثاني فتمثل في ، تم تخصيصه لإبراز مفهومه وأهميته من خلال عرض أهم آراء الباحثين فيه، إلى جانب ذكر **المناقشة الجماعية** متطلباته وآثاره ومزاياه والخطوات المتبعة حين اعتماده كأسلوب.

ولعل أبرز ما في الفصل هو ذكر أهم الأساليب المعرفية التي تعتمد على كلا الأسلوبين معا، والتي أهمها أسلوب أو نموذج (ABC) الإرشادي، ليختم بعد ذلك بعرض دور المرشد والخطوات الواجب إتباعها في عملية الإقناع المنطقي وأسلوب المناقشة الجماعية.

أما **الجزء العملي** فيضم فصلين هما:

الفصل الرابع تم تخصيصه **لتحديد مجالات الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية.**

تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، تم خلالها الكشف عن الاتجاهات المحبذة للتخلي عن الدراسة وإبراز أهم العوامل المسببة لها ليتم اعتمادها فيما بعد كمتغيرات في تصميم استبيان الدراسة الميدانية.

كما تم تحديد مجالات البحث وضبط أدواته من خلال بيان صدق وثبات استبيان الدراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة، إضافة إلى تحديد المنهج شبه التجريبي المعتمد في الدراسة الميدانية، مع تحديد المتغيرات ومجتمع الدراسة وتصميم العينة، إضافة إلى خطوات إجراء التجربة والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات، لتختم بعرض البرنامج الإرشادي الذي سيتم تطبيقه خلال الدراسة الميدانية بهدف تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

الفصل الخامس: تم تخصيصه **لعرض البيانات الميدانية وتحليلها ومناقشة النتائج.**

تم خلاله عرض مفصل لخصائص عينة الدراسة الميدانية، إلى جانب عرض لأهم النتائج العامة لاتجاهات أفراد مجتمع الدراسة، إلى جانب النتائج العامة المتعلقة بنتائج الاختبار القبلي والبعدي واختبار المتابعة لمجموعتي عينة الدراسة الميدانية التجريبية والضابطة المتكافئتين، ليتم بعدها تحليل كل هاته النتائج باستخدام أساليب إحصائية أهمها " الاختبار–ت–" لتحديد دلالة الفروق مابين الاختبارين البعدي والقبلي من جهة، واختبار المتابعة والاختبار البعدي من جهة أخرى، وما بين نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ليتم بعدها مناقشة كل ذلك على ضوء فرضيات البحث.

ولتقدم بعدها أهم التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة للحد من ظاهرة التخلي عن الدراسة. ولتتضح عندها المرامي السامية من الرسالة بأن "لا رقي لأمة ولا حضارة ترتجى لها وشعبها لا يقرأ"، لا يقوى على جلب الخير لنفسه، ولا عن دفع الضر عنها.

1- الإشكالية

تعتبر ظاهرة التخلي عن الدراسة من بين أخطر مظاهر التسرب المدرسي الذي تعاني منها معظم مدارس العالم وبشكل خاص البلدان النامية كالجزائر، وأصبحت مع الوقت مصدر انشغالات العديد من المهتمين والقائمين على القطاع التربوي ومحور الكثير من الدراسات والبحوث لدى الباحثين التربويين الذين أظهروا بأن هذه الظاهرة لا تأتي اعتباطيا هكذا دون تفكير مسبق من قبل الطلبة الراغبين في التخلي عن دراستهم، فهي تتكون نتيجة لأحداث أو كما وصفها (Nattriello) [1] (1988) " أنها تشكل سياقا يتطور مع الزمن ينمي خلالها المتمدرس سلوك الغياب المتكرر، فيتطور شيئا فشيئا حتى يبلغ مرحلة التخلي النهائي"

وبهذا فظاهرة التخلي عن الدراسة ليست صدفة، والاعتقاد بذلك يمثل هروبا من تحمل المسؤولية في مواجهة الأسباب المؤدية إليها، والتي يترتب عليها تحطيم جيل بأكمله وتحويله إلى مجموعة من أفراد عديمي النفع سواء لأنفسهم أو لأسرهم أو لمجتمعهم ، ناهيك عن تدني مستوى التعليم من جميع نواحيه .

نجد ما يميز ظاهرة التخلي عن الدراسة عن باقي أنواع التسربات الأخرى وهو طابع الإرادة الذي يميز المتمدرس المتخلي، حيث يكون هو صاحب القرار القاضي بإنهاء مشواره الدراسي سواء أكان ذلك تدريجيا أو دفعة واحدة في وسط السنة الدراسية أو آخرها، لأسباب متعددة قد تكون اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية أو بيئية أو تربوية بيداغوجية. فهذا ما ذهب إليه محمد خليفة في تفسيره للتخلي عن الدراسة بأنها ظاهرة لا تأتي هكذا اعتباطيا دون تفكير[2] وحالة وجدانية تتكون بناء على ما يوجد لدى هؤلاء الراغبين في ترك الدراسة من معتقدات أو معارف نحو الدراسة (موضوع الاتجاه)، لتدفعهم في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات حيالها في موقف معيّن، وتتحدّد من خلال هاته الاستجابة درجة رفضهم أو قبولهم لهذا الموضوع أي الدراسة.

إن خطورة الاتجاهات السلبية المتبناة من قبل المتمدرسين نحو الدراسة تفضي في أغلب الأحوال إلى آثار مدمرة بدايتها التخلي عن مواكبة طريق العلم والمعرفة[3]، وتتطلب تدخلا عاجلا من خلال اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة التي من شأنها الحد من تفاقمها وإنقاص الشباب من الأمية والجهل وحرمانهم حقهم من اكتساب تعليم قاعدي واكتساب الكفاءات التي تهيئهم لتحمل مسؤولياتهم في حياتهم المستقبلية

---

[1] عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، مراجعة مصطفى بن حبيلس، التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2001، ص28.

[2] عبد اللطيف محمد خليفة، دراسة في علم النفس الاجتماعي، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998، ص17.

[3] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، ،دار الفكر، الأردن، 2003، ص184.

هذا من جهة ومن جهة أخرى تساهم في بلوغ الأهداف التربوية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، لكن فعالية هذه التدابير المتخذة للتصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة لا يمكن لها أن تتحقق إلا إذا تضافرت وتناسقت جهود كل من المدرسة والأسرة والمجتمع خاصة وأن ظاهرة التخلي عن الدراسة كما وصفتها – الوثيقة الوزارية الصادرة عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية – بأنها حالة من التخلي التلقائي والإرادي والعزوف عن التمدرس وتستدعي التدخل العاجل قبل ازدياد خطورتها[1]، فالمسؤولية بذلك لم تعد حكرا على الدولة أو المنظومة التربوية لوحدها بقدر ما هي أمانة ومسؤولية الجميع.

إن ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر قد مست 440 تلميذا خلال سنة 2006 وحدها، وقرابة مليوني طفل عامل و20 ألف طفل متشرد أغلبهم منحرفين ومن الطور الثانوي المصادف لمرحلة المراهقة[2].

وتشير إحصائيات رسمية المتعلقة بالتسرب المدرسي إلى أن نحو 7.73% من تلاميذ التعليم الابتدائي تخلوا عن تعليمهم و8% من تلاميذ مختلف أقسام التعليم المتوسط، فيما تبلغ حدود 23% بالنسبة للتعليم الثانوي، فيما يقدر إجمالي عدد المتسربين من التعليم النظامي ب500 ألف تلميذ سنويا، وحسب نفس التقديرات يتجه كثير منهم إلى العمل لإعالة أسرهم و الجريمة في حالات أخرى[3].

فمن أجل هذا شرعت وزارة التربية لمواجهة ظاهرة التسرب المدرسي التي استفحلت في الجزائر ابتداء من (يوم الأحد 10 يناير 2010) في تطبيق قانون يفرض عقوبات مالية تصل إلى 5 ملايين سنتيم على الأولياء الذين لا يلتزمون بواجب تعليم أولادهم من سن السادسة إلى غاية السادسة عشرة وهي الفترة التي توافق مرحلة التعليم الإلزامي الذي يدوم تسع سنوات. كما سيمنع طرد أي تلميذ لم يبلغ بعد سن 16 سنة كاملة[4]. وتأتي هذه الإجراءات القانونية تدعيما للإجراءات السابقة التي يحددها المرسوم المؤرخ في (1976/04/16) "إن عدم مراعاة إجبارية التعليم من قبل الآباء أو الأوصياء يكون مخالفة يترتب عنها تقديم إنذار للآباء أو الأوصياء. وفي حالة العودة عقوبة غرامية مدنية"[5].

---

[1] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2000، ص3

[2] نشرت جريدة الفجر بتاريخ 12 / 05 / 2008 حسب أرقام كشف عنها البروفسور خياطي رئيس الهيئة الوطنية لترقية الصحة و تطوير البحث في الجزائر (فورام).

[3] نشرت جريدة النصر بتاريخ 12 / 12 / 2010 حسب إجراءات وزارية جديدة لمنع التسرب المدرسي في الجزائر.

[4] نشرت جريدة النصر بتاريخ نشرت جريدة الجزائر المغاربية بتاريخ 14 / 01 / 2010 إجراءات وزارية للتصدي لظاهرة التسرب المدرسي في الج 12 / 12 / 2010 حسب إجراءات وزارية جديدة لمنع التسرب المدرسي في الجزائر.

[5] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، 1993، ص32.

من أجل كل ذلك كان لزاما التصدي ومحاربة هذه المعضلة الشائكة عبر دراسة هذه الاتجاهات التي تولد لدى المتمدرس شعورا وأحاسيس بعدم قدرته على الدراسة والتعلم والنجاح، لينتهي به المطاف إلى آثار مدمرة بدايتها التخلي هؤلاء الطلبة العازمين على التخلي عن الدراسة وتفنيد معتقداتهم وأفكارهم غير المنطقية التي يسعون عبرها إقناع أنفسهم والآخرين بسلامة قرارهم وبأنهم محقين فيما عزموا أو أقدموا عليه من هجر لمقاعدهم الدراسية متذرعين بأسباب واهية وإن كانت تظهر للذين ينظرون من زاوية واحدة ذاتية بأنها واقعية إلا أنها لا ترتقي إلى درجة تدفع فيها الطالب للتخلي عن دراسته، فمن بين هذه الأسباب الواهية الداعية لإنهاء التمدرس الحالة التي آل إليها بعض حاملي الشهادات البطالين أو مشكلة المواصلات أو حالات العوز والفقر أو عجز أولياء الأمور عن تأمين وتوفير متطلباته العملية التعليمية أو إيجاد صعوبات في فهم مادة من المواد الدراسية أو سوء المعاملة من قبل بعض المعلمين أو بعض أفراد الطاقم الإداري، ورغم هذا ومهما تكن من مشاكل ومعاناة فهي لا ترتقي إلى درجة تحول الطالب فيها إلى شخص ضعيف فتدفعه إلى التخلي عن دراسته وتحطيم مستقبله.

من هذا المنطلق سعينا إلى استخدام أساليب تربوية إرشادية فعالة وناجعة لدراسة هذه الأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي يتبناها هؤلاء المتمدرسين في سبيل دحضها وتغييرها أو على الأقل تعديلها، فلا تنعكس سلبا لا على مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه الدراسة، ولا تؤول إلى استجابات وسلوكيات غير مقبولة كالغيابات المتكررة والنزاعات المفتعلة مع الزملاء والمتمدرسين والطاقم الإداري وغيرها من التصرفات غير المرغوب فيها الممهدة للسلوك النهائي الحاسم القاضي بإيقاف المسار الدراسي والابتعاد عن المدرسة نهائيا.

وقد سعينا في هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب الإقناع المنطقي وهو أسلوب تربوي إرشادي فعال قادر على تعديل الأفكار والمعتقدات غير المنطقية، حيث يصفه"حامد زهران" بأنه إجراءا يتضمن تدخلا معرفيا سلوكيا هدفه مساعدة الفرد لتصحيح أفكاره ومعتقداته غير المنطقية أو غير العقلانية التي يصحبها خلل انفعالي واضطراب سلوكي إلى أفكار ومعتقدات منطقية وعقلانية يصحبها ضبط انفعالي و سلوك سوي[1].

كما تم اللجوء إلى جانب هذا الأسلوب الإقناعي إلى أسلوب المناقشة الجماعية الذي يعتبر أسلوب جماعي تربوي تطلق عليه "سوزان فيني Finney" (1991) باسم "دائرة المشاركة" ، ويطلق عليه "ديبوراه ريكساتش Reixach" (1996) باسم "جماعة المحادثة". فمن خلال هذا الأسلوب المرافق لأسلوب الإقناع المنطقي

[1] محمد حامد زهران ،الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 2000، ص 40.

تتاح الفرصة للمتمدرسين بالتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشكلاتهم و طرح أفكارهم وتصوراتهم، مما يفسح المجال لمناقشة هذه المعتقدات ومن تم تفنيدها وتعديلها باستخدام أسلوب الإقناع المنطقي.

وفي هذا الصدد يذكر "جورج دينجر Denger" (1998) بأن المناقشة الجماعية طريقة هامة وفعالة في إثراء إستراتيجيات التعلم وتكثيف الفائدة الإيحائية الإقناعية في اتخاذ القرارات[1].

إن نجاح هذه العملية الوقائية من خلال تعديل اتجاهات المتمدرسين الايجابية نحو التخلي عن الدراسة عبر استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية ستحقق للمتمدرسين الاستقرار والتوافق النفسي والمدرسي والأسري والاجتماعي، إلى جانب اكتساب مناعة تحصنهم وتقيهم من مغبة الوقوع مرة أخري بين براثن الأفكار والمعتقدات اللامنطقية وغير الموضوعية، وبالتالي يصبحون أكثر قدرة على تحمل ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية.

وقد سعينا من خلال هذه الدراسة الإجابة على جملة من التساؤلات التي تمكننا من معرفة أثر استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي و المناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة وهي:

- هل هناك اتجاهات إيجابية يتبناها المتمدرسون محبذة للتخلي عن الدراسة ؟
- إذا ما تبين وجود اتجاهات محبذة لهجر الدراسة، فما طبيعة وخصائص العوامل المؤدية إليها ؟
- هل الاتجاهات المحبذة للتخلي عن الدراسة قابلة للتعديل إذا ما خضعت للمعاملة التجريبية باستخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية ؟
- إذا ما تم التأكد من تأثير أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة ، فهل هذه الاتجاهات المعدلة تحافظ على ثباتها لمدة أطول ؟
- ما مدى إمكانية محافظة هذه التعديلات الحاصلة على ثباتها ؟

[1] محمد حامد زهران، المرجع السابق، ص 62.

2- فرضيات الدراسة

الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الفرضية الفرعية1 من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد المعرفي.

الفرضية الفرعية2 من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد الانفعالي.

الفرضية الفرعية3 من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد السلوكي.

الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية الفرعية1 من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد المعرفي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية الفرعية2 من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد الانفعالي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية الفرعية3 من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد السلوكي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الفرعية1 من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد المعرفي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الفرعية2 من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد الانفعالي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الفرعية3 من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد السلوكي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة في الاختبارين البعدي والمتابعة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

الفرضية الفرعية1 من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد المعرفي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

الفرضية الفرعية2 من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد الانفعالي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

الفرضية الفرعية3 من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد السلوكي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

الفرضية العامة الخامسة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الطالب" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الفرضية العامة السادسة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الأسرة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

الفرضية العامة السابعة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل المدرسة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

3- أهمية الدراسة

تعتبر ظاهرة التخلي عن الدراسة وبشكل خاص الاتجاهات الداعية إلى ذلك من المواضيع ذات الأهمية البالغة في الميدان التربوي لارتباطها ليس فقط بتحقيق أو عدم تحقيق الأهداف التربوية بقدر ارتباطها بمصير ومستقبل جيل بأكمله دراسيا ومهنيا واجتماعيا.

إن أهمية الدراسة تصبح أكثر جدية وقتما تصبح هذه الاتجاهات نابعة من قرارات المتمدرس وقناعاته الذاتية، متحججا بأسباب واهية غير موضوعية يداري بها ما يريد الإقدام عليه من هجران لمقاعد الدراسة وإنهاء لمشواره الدراسي.

لابد عدم الإغفال عما يتحجج به المتمدرس من أسباب غير موضوعية لتبرير تخليه عن الدراسة، حيث يجب التصدي لها عبر شتى الأساليب المتاحة الملائمة مع طبيعة المشكلة كأسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية الذين يعينان على مواجهة الأفكار والمعتقدات المؤيدة لهجر الدراسة، لتستبدل بأخرى أكثر عقلانية مع تزويد المتمدرس بنظام معرفي منطقي عقلاني يرتقي به إلى مستويات راقية من الوعي الفكري والضبط الانفعالي المتزن والأداء السلوكي المقبول والمتوافق مع البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية، وبما يحقق له السعادة والصحة النفسية والجسمية والعقلية.

4- أهداف الدراسة

لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نتجاهل شبابنا وهو يضيع بين أفكار ومعتقدات تتناقض مع كل ماهو عقلاني ومنطقي، فلا بد من إسعافهم من هذه الأفكار ووقايتهم منها طوال مشوارهم الدراسي، ومساعدتهم على التكيف مع بيئتهم المدرسية والأسرية والاجتماعية وتوجيههم نحو الطرق الفعالة التي تقيهم من الأفكار المستقبلية غير الموضوعية، وتحقق لذاتهم التوافق الجسمي والنفسي والعقلي والمدرسي والاجتماعي.

فمن جملة الأهداف التي نسعى لتحقيقها:

- الكشف عن اتجاهات المتمدرسين نحو التخلي عن الدراسة والأسباب والآثار السلبية الناجمة عنها.
- التعرف على المكونات والعوامل المحددة لاتجاهات المتمدرسين نحو التخلي عن الدراسة.
- التعرف على مدى فعالية أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات المتمدرسين الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.
- تحسيس المتمدرسين والأسرة التربوية والأولياء بضرورة التصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال تعديل الاتجاهات المحبذة لها عبر استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

5- تحديد التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة

تعتبر عملية تحديد مفاهيم مصطلحات الدراسة من العمليات الهامة في مجال البحث العلمي، لتمكينها القارئ من استيعابها وإدراكها إدراكا صحيحا، مما سيساهم في الفهم الجيد لموضوع البحث.

لأجل هذا ارتأينا إلى تحديد التعاريف الإجرائية لبعض المصطلحات المعبرة عن متغيرات الدراسة.

5-1 التعريف الإجرائي للتخلي عن الدراسة

انقطاع المتمدرس وتخليه إراديا عن دراستة لأسباب و مبررات غير منطقية وغير موضوعية.

5-2- التعريف الإجرائي للاتجاه

الإتجاه هي تكوينات ثابتة نسبيا، من أفكار ومعتقدات الفرد ومشاعره وسلوكاته القابلة للتعديل، تتحدد من خلالها استجابات الفرد بالسلب أو الإيجاب تجاه موضوعات معينة محسوسة أو معنوية.

5-3- التعريف الإجرائي للاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة

الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة هي محددات ودوافع للتخلي عن الدراسة الذي ينوي الطالب القيام به، تتدخل فيها عدة عوامل مرتبطة بالطالب وبالأسرة وبالمدرسة.

ويمكن الاعتماد على درجة هذه الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة كمؤشر للتمييز بين الراغبين وغير الراغبين في الانقطاع عن الدراسة.

5-4- التعريف الإجرائي للإقناع المنطقي

أسلوب إرشادي يسعى من خلالها المرشد النفسي لجعل الفرد يتقبل فكرة محددة أو تغييرها من أجل توليد مشاعر محددة أو كفها، وقد يتعدى ذلك لأجل القيام بسلوك معين أو تثبيطه.

5-5- التعريف الإجرائي للمناقشة الجماعية

المناقشة الجماعية أسلوب إرشادي يتيح الفرصة لأفراد نفس المجموعة لحل المشكلات التي يعانون منها عبر مناقشة أفكارهم وتحديد علاقتها بانفعالاتهم المضطربة وسلوكهم غير السوي.

5-6- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي

البرنامج الإرشادي مخطط منظم مبني على أسس عملية موجه لمساعدة الفرد أو الجماعة على مواجهة وحل مشكلاتهم بهدف تحقيق الصحة والتوافق النفسي.

6- الدراسات السابقة

6-1- الدراسات المتعلقة بالتخلي عن الدراسة

6-1-1- دراسة محمد بن حمودة 2008

تهدف الدراسة التي قام بها محمد بن حمودة بعنوان " الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية" حيث تطرق للتسرب المدرسي في الجزائر الذي يصنفه إلى صنفين وهما:

- التخلي التلقائي عن الدراسة أي ترك المتمدرس لدراسته بمحض إرادته لأسباب اجتماعية واقتصادية.
- الطرد من المدرسة ويشمل المتمدرسين المجبرين على ترك الدراسة.

ولقد قدم الباحث بعض المعطيات العددية المتعلقة بطاهرة التخلي عن الدراسة قي التعليم الثانوي بالجزائر، حيث أظهرت التقارير بأن:

- الوضعية الإجمالية لجميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي عند نهاية سنة 1999 بلغت فيها نسبة التخلي عن الدراسة يضاف إليها الطرد من المدرسة (6.74%).

– بينما بلغت هذه النسبة المئوية بالنسبة للمتسربين في التعليم الثانوي عند نهاية نفس السنة نسبة تقدر بـ (08.60%) ما يقابله (93454) متمدرس متخل عن دراسته وهذا بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي، أما بالنسبة للسنة الأولى ثانوي فبلغت النسبة (3.93%) ما يقابله (42739) متمدرس متخل، أي بمجموع إجمالي قدره (1086226) متمدرس قد أصبح خارج المسار الدراسي.

وعند القيام بمقارنة تطور ظاهرة التسرب المدرسي بصفة عامة والتخلي عن الدراسة بصفة خاصة خلال سنوات (1996– 1997)، (1997–1998)، (1998–1999)، تبين ارتفاع النسبة المئوية خلال هذه الأعوام الدراسية، حيث بلغت على الترتيب (14.80%)، (14.91%)، (15.12%)، مما يوضح استفحال الظاهرة ولابد من مواجهتها والتصدي لها.

وقد أورد الباحث أهم الأسباب المؤدية لظاهرة تخلي المتمدرسين عن دراستهم في مستوى التعليم العام، قد لخصها في النقاط التالية:

أ– ضعف المستوى العلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام.

وقد أورد في هذه النقطة إشكالية اضطرار تخلي المتمدرسين المتفوقين عن دراستهم بمحض إرادتهم لأسباب غير ضعف في مستواهم التحصيلي.

ب– سوء التوجيه المدرسي، حيث يوجه أحيانا لشعبة لا تناسب ميولهم وقدراتهم.

ج– عدم ملائمة الوسط المدرسي بمختلف مكوناته المادية والإدارية والتربوية، مما ينفر المتمدرس عن الدراسة وتعزف نفسه عنها ويزهد فيها.

وقد أشار الباحث إلى أن النفور من الدراسة والزهد فيها لا يكون لوحده سببا كاف، بل توجد عوامل أخرى مساعدة للتخلي التلقائي عن الدراسة من أهمها:

د– التحمل المبكر للمسؤولية العائلية بسبب وفاة أحد الوالدين أو كليهما.

هـ– تخلي الوالدين عن دورهما التربوي وعدم المبالاة بتعليم أولادهما بسبب الجهل وقلة الوعي وعدم الشعور بالمسؤولية.

و– انخفاض المستوى المعيشي للأسرة وارتفاع نفقات التمدرس المتمثلة في مصاريف الكتب الأدوات المدرسية والملابس والإطعام والنقل.

ز– خطوبة أو زواج بعض المتمدرسات في وقت مبكر.

وقد أصبح هذا السبب نادرا حسب ذات الباحث بسبب صعوبات الحياة ومتطلباتها المتزايدة.

ح- استحواذ النزعة المادية على كثير من النفوس وعدم إعطاء قيمة للعلم وأهله.

وقد خلص بعد ذلك إلى ما ورد في الوثيقة الوزارية التي نصها "إن التذبذب الذي أصاب سلم القيم الأخلاقية جعل بعض الأسر تشجع التخلي عن الدراسة لصالح أعمال هامشية مريحة.

ولعل هذا السبب يأتي في مقدمة العوامل الرئيسية المؤدية لظاهرة العزوف عن الدراسة "الربح السهل والسريع الناتج عن ممارسات تجارية بطرق غير شرعية" قد ساعد أيضا على بروز هذه الظاهرة غير الطبيعية[1].

6-1-2- دراسة هادية محمد أبو كليلة 2001

الدراسة التي قامت بها هادية أبو كليلة بعنوان" مشكلة الإهدار التربوي" كشفت عن حجم التسرب والرسوب في بعض الدول العربية والذي يصطلح عليه باسم الإهدار التربوي.

وتوصلت الباحثة إلى وجود نسب تختلف باختلاف المراحل التعليمية وباختلاف الدول العربية.

ومن أهم العوامل والأسباب المؤدية لظاهرة الهدر المدرسي المتضمن التسرب المدرسي الذي يشمل بدوره ظاهرة التخلي عن الدراسة التي توصلت الباحثة إلى الكشف عنها من خلال الدراسة الوثائقية المعتمدة على جمع البيانات والإحصائيات[2]، نذكر:

- عوامل اجتماعية كالخلافات الوالدية.
- عوامل اقتصادية كانخفاض المستوى المعيشي للأسرة.
- عوامل مدرسية كتدني مستوى المنهج الدراسي، وتدهور الظروف البيئية المدرسية.
- ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- استمرارية بعض المعتقدات الخاطئة لدى بعض الآباء كمكوث البنات في البيت إلى حين زواجهن.

6-1-3- دراسة المهنا 2001

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن عوامل التسرب والتخلي عن الدراسة لدى المنحرفين من مدارس المراحل المتوسطة في إصلاحيات الأحداث لكل من (الرياض، جدة، الدمام)، حيث تضمنت عينة الدراسة (300) طالبا متوسط أعمارهم (م=28.71) وانحراف معياري (ع= 7.65).

لقد تم في الدراسة استخدام استبيان يكشف عن عوامل التسرب الدراسي، إلى جانب اعتماد أسلوبي الملاحظة والمقابلة الحرة.

---

[1] محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، الجزائر، 2008، ص 75-78.

[2] هادية محمد أبو كليلة، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2001، ص89.

وقد أسفرت الدراسة عن وجود عوامل متداخلة مسببة للتسرب الدراسي نذكر منها:

- عوامل شخصية مثل (المرض النفسي، المرض العضوي، تعاطي المخدرات...).
- توتر العلاقة مابين المشرفين والطلب.
- ضعف العلاقة مابين الطلاب بعضهم ببعض.
- المشكلات الأسرية مثل(الطلاق، تعدد الزوجات).
- انخفاض المستوى الإقتصادي والاجتماعي للأسرة [1].

6-1-4- دراسة السرور ناديا 1997

تهدف الدراسة إلى معرفة وتحديد الأسباب المؤدية إلى تسرب طلبة مرحلة التعليم الأساسي سواء في مدارس المدن أو الأرياف في الأردن، فاستخدم لتحقيق هذا المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أسباب التخلي عن الدراسة لعينة دراسة تضم (1319 فردا)، وقد توصل الباحث إلى إن:

- فمن أسباب تسرب فئة البنات نجد:

*الرسوب المتكرر. * الغياب. * الأسباب الشخصية.

* الزواج المبكر. *المساعدة في أعمال المنزل.

- ومن أسباب تسرب فئة الذكور نجد:

*كره المدرسة. *التعرض للعقاب البدني. * إهمال الوظائف المنزلية.

*ضعف التحصيل. *عصبية المزاج. *المشاكسة. *العمل خارج البيت.

*البيئة المدرسية غير المشجعة. *تدني مهارات التعليم الأساسية.

- وقد تشابهت الأسباب في كلا الجنسين في مايلي:

*كثرة الوظائف المنزلية *سوء التدريس *استخدام المعلمين للعقاب

*الفقر *تدني مستوى تعليم الأسرة *كبر حجم الأسرة.

[1] عبد المريد عبد الجابر، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية الآداب، جامعة حلوان، 2000، ص10.

كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب التسرب في مدارس الأرياف، هي:

* فقر الأسرة. *بعد المدرسة. *المساعدة في الأعمال الزراعية والرعي.

*تفشي الأمية بين الأسر. *الظروف الفيزيائية للمدرسة.

*فقر البيئة المحلية. *تدني خبرات المعلمين.

أما بالنسبة مدارس فكانت الأسباب:

* الرسوب المتكرر. *التعرض للاعتداءات في المدرسة.

*العمل مقابل أجر. *ازدحام الصفوف.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تشابها في بعض أسباب التسرب في مدارس الأرياف والمدن وهي:

*كره المدرسة وتدني استعداد الطلبة للدراسة. *عدم تدريس المعلمين لتخصصاتهم. *العقاب البدني.

*دفع الأسرة أبنائها لهجر الدراسة. *ارتفاع معدل عدد أفراد الأسرة وصغر المسكن.

كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف دال في أسباب التسرب مابين مدارس الأرياف والمدن.

وقد أوصت بمايلي:

- توفير برامج لمحو الأمية.
- برامج علاجية وتثقيفية.
- تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين.
- إجراء دراسات أكثر خصوصية لعلاج ظاهرة التسرب[1].

6-1-5- دراسة عبيدات أحمد 1994

الدراسة هدفت إلى التعرف على أسباب هجر التلاميذ للمدارس من وجهة نظر المدراء في كل من المرحلتين الأساسيتين الأولى والثانية في محافظة إربد. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (175) مديرا ومديرة، من بينهم (92 مدير) و(83 مديرة) يديرون (58) مدرسة من مدارس المدن و(117) مدرسة من مدارس الريف.

[1] السرور ناديا، أسباب تسرب الطلبة من الجنسين في كل من مدارس المدن والأرياف، مجلة دراسات، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (24)، العلوم التربوية، العدد (1)، 1997، ص144-174.

وقد استخدم الباحث استبانه تتألف من جزأين حيث:

- الجزء الأول يضم (36 فقرة) صممت للكشف عن أسباب التسرب في المرحلة الأساسية الأولى (من الصف الأول إلى غاية الصف الرابع).

- الجزء الثاني يضم (37 فقرة) صممت للكشف عن أسباب التسرب في المرحلة الأساسية الثانية (من الصف الخامس إلى غاية الصف العاشر).

وضمن المنهج الوصفي التحليلي استخدم الباحث اختبار (T- test) لمعرفة أثر العوامل المستقلة المتمثلة في (الجنس ونوع المدرسة (مدن ، أرياف)).

وأسفرت الدراسة عن مايلي:

- العوامل كبير الأثر في تسرب الطلبة من المدارس:

* رفاق اللعب * البيت * الطالب *المدرسة.

وأسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أسباب التسرب تعزى لمتغير الجنس ولمتغير نوع المدرسة.

وقد علل الباحث النتائج المتحصل عليها لتشابه الظروف والاهتمام بالتعليم في المدينة والريف

وقد أوصت الدراسة على القيام بالمزيد من الأبحاث حول ظاهرة التسرب المدرسي من أجل التعرف أكثر على عوامل وأسباب التسرب من وجهة نظر الطلبة أنفسهم[1].

6-1-6- فاغنير Wagner 1991

أظهرت الدراسات التي أجريت على المتخلين عن دراستهم من أجل الكشف عن المراحل التي يمرون بها، إلى جانب تحديد نسبة ارتباط مشكلة التخلي عن الدراسة بالصعوبات التي يواجهها المتمدرس.

فوجدت نسب تخلى المتمدرسين عن دراستهم متفاوتة ومختلفة باختلاف الصعوبات التي يعانون منها كما يوضحه الجدول رقم (01):

[1] عبيدات أحمد، أسباب تسرب الطلبة في المرحلة الأساسية في محافظة أربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد (11)، عدد (14)، الجامعة الأردنية، عمان، 1994، ص39-70.

الجدول رقم (01): الصعوبات التي يواجهها المتمدرس ومدى مساهمتها في التخلي عن الدراسة

الصعوبات التي يواجهها المتمدرس	نسبة التخلي عن الدراسة
اضطرابات اجتماعية ووجدانية	%49.5
صعوبات التعلم	%32.2
التخلف العقلي	%29.9
اختلالالات في النطق	%28.3
عوائق صحية	%25.2
ضعف البصر	%15.2
نقص سمعي	%14.5
عوائق مختلفة	%14.5
إعاقة جسدية	%14.4
صمم	%09.4
صمم/عمى	%07.8

ومن الجدول يتبين بأن المشكلات الوجدانية تمثل (50%) من المتمدرسين المتخلين عن دراستهم قبل تحصلهن على الشهادة.

كما أظهرت الدراسة أنه بالرغم من النتائج المتحصل عليها إلا أن ممن هجروا مقاعد الدراسة لديهم قدرات تؤهلهم للنجاح في مشوارهم الدراسي.

6-1-7- دراسة محمد أرزقي بركان 1991

قام محمد أرزقي بركان بدراسة بعنوان "التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه، حيث اقتصر فيها على دراسة عينة من تلاميذ التعليم المتوسط وذلك في الفترة الممتدة من السنة الدراسية 1974/1973 إلى غاية السنة الدراسية 1983/1982 من التعليم بالجزائر.

وللكشف عن حجم وجود ظاهرتي التسرب والرسوب بصورة حقيقية خلال السنوات اعتمد الباحث على بيانات إحصائية صادرة عن وزارة التربية، ليتوصل من خلال هذه الدراسة إلى أهم العوامل المؤدية لرسوب وتخلي التلاميذ عن دراستهم تتمثل فيما يلي:

- المعاملة السيئة من قبل إدارة المدرسة وبعض الأساتذة للتلاميذ.
- صعوبة المناهج وعدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ العقلية و العمرية.
- قصور نظام الامتحانات لاعتماده على الحفظ والاسترجاع، ويهمل جانب الفهم والتحليل والتركيب...الخ.
- رداءة طرق التدريس التي يستعملها بعض الأساتذة.
- اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
- الحالة المادية السيئة للآباء التي تجبرهم على إقحام أبنائهم عالم الشغل وتخليهم عن الدراسة.

وتتجلى أهمية النتائج التي توصل إليها محمد أرزقي بركان في كشفها بصورة حقيقية عن حجم وجود ظاهرتي التسرب والرسوب إلى جانب تحديد أهم الأسباب الكامنة وراء ظهورهما، وذلك من خلال دراسة وثائقية قام خلالها بجمع بيانات حول نسب الرسوب والتسرب في مجموعة من السنوات المتوالية من التعليم[1].

6-1-8- دراسة عمر محمد صبري 1989

قامت الدراسة بتحديد الأسباب المؤدية للتسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم أبها. وقد استخدم المنهج المسحي، حيث قام الباحث بتطبيق استبيان يكشف عن العوامل المسببة للتسرب في المرحلة الابتدائية وذلك على عينة مختارة من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية[2].

فأظهرت نتائج الدراسة نسب أسباب التخلي عن الدراسة كما يظهره الجدول رقم (02):

---

[1] محمد أرزقي بركان، التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه، مقال منشور بمجلة الرواسي، عدد3، أكتوبر 1991، باتنة، ص27.

[2] عمر محمد صبري، أسباب تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم أبها، مقدمة في ندوة الطفل والتنمية، من قبل وزارة التخطيط (22-24 ربيع أول 1407هـ)، مجلة التوثيق التربوي، العدد 30، وزارة المعارف السعودية، الرياض، 1989، ص ص 161-163.

الجدول رقم (02): أسباب التخلي عن الدراسة ومدى تأثيرها

أسباب التخلي عن الدراسة	النسب المئوية
عدم اهتمام الأسرة بتعليم أبنائها	%72.9
خوف التلميذ وكراهيته للمدرسة	%93.02
مبالغة المعلمين باستخدام أساليب العقاب والقهر والقسوة	%81.4
عدم متابعة إدارة المدرسة غيابات الطلبة	%69.77
ضعف المنهج من عوامل التشويق	%72.09
قيام التلميذ بأعمال تجارية ومهنية	%67.44

6-1-9- صالح عبد الواحد عبود 1988

تهدف الدراسة إلى التعرف على أسباب وعوامل تسرب الطلبة من المدارس الثانوية في محافظة البصرة، والتأكد من الفروق مابين جنسي الذكور والإناث وبين قاطني الريف والمدينة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، فقام بتصميم استبانه مكونة من (90 فقرة) موجهة لعينة عشوائية من أساتذة المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين والطلبة المتسربين من عام (1979) حتى سنوات (1983).

فكانت أهم أسباب التسرب التي أسفرت عنها نتائج الدراسة:

- كثرة وصعوبة بعض المواد الدراسية.
- مركزية إعداد المناهج الدراسية.
- فقدان التشويق في الكتب المدرسية.
- قلة عدد المعلمين أو عدم كفاءتهم أو عدم اهتمامهم بشرح الدروس. .
- العقاب البدني والتوبيخ.
- صعوبة وكثرة الامتحانات.
- الرسوب المتكرر.
- عدم متابعة مشكلات الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها[1].

[1] صالح عبد الواحد عبود، أسباب تسرب الطلبة من المدارس الثانوية بمحافظة البصرة ،مجلة الخليج العربي، العدد 2، جامعة البصرة العراقية، البصرة، 1988، ص ص 169-189.

6-1-10- دراسة عمر محمود أحمد 1987

استهدفت هذه الدراسة التعرف أسباب الغياب المدرسي لدى طلبة المدرسة الثانوية بمدارس الدوحة القطرية، إلى جانب التعرف على الجوانب النفسية المتعلقة بظاهرة الغياب مع تحديد العلاقة بين الغياب ومتغير التحصيل الدراسي.

لتحقيق لأهداف الدراسة تم تطبيق الاستبيان على (706) طالب ثانوي من السنوات الأولى والثانية في الشعب العلمية والأدبية اختيروا عشوائيا من المدارس الثانوية بالدوحة، حيث بلغ منهم (302) طالب منهم (65.1%) من القطريين و(34.9%) من غير القطريين (فلسطينيين، مصريين، أردنيين، سوريين، صوماليي، وباكستانيين) في حين بلغت عدد الطالبات(404 طالبة) منهن (69.31%) من القطريات و(30.69%) من غير القطريات (فلسطينيات، مصريات، أردنيات، بحرينيات، سوريات).

أما عينة الإداريين والمعلمين والمشرفين الاجتماعيين من الذكور كانت (2 مدراء، 3 وكلاء، مشرفان اجتماعيان، 30 مدرسا)، أما من الإناث كانت (مديرة واحدة، ومشرفتين اجتماعيتين و28 مدرسا).

وبعد تجليل ومعالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* اشتراك الطلبة في (33) سببا للغياب المدرسي، تم تحديد الأسباب الأكثر أهمية فكانت:

- مرض الطالب.
- المشكلات الأسرية.
- وعدم الرغبة في الدراسة.
- الملل من الدراسة.
- عدم احترام المدرسين للطالب.
- التعب والإرهاق والعمل في إثناء الدوام المدرسي.
- السهر أمام التلفاز والستلايت إلى ساعة متأخرة من الليل.
- الحديث في الهاتف إلى ساعة متأخرة من الليل.

ومن جهة أخرى كشفت النتائج عن وجود علاقة متبادلة بين الغياب والتحصيل الدراسي[1].

[1] عمر محمود أحمد، غياب طلاب وطالبات المدرسة الثانوية القطرية أسبابه وجوانبه النفسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، العدد (117), 1987، ص510.

6-2- الدراسات المتعلقة بالاتجاهات والتفكير اللاعقلاني

6-2-1- دراسة الأستاذ الدكتور أحمد عبد المجيد الصمادي ومحمد حسن معايرة 2006

هدفت الدراسة للكشف والتعرف على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وقد اهتمت بالإجابة عن سؤالين هامين هما:

- ما طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو المدرسة.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة تعزى لجنس الطلبة أو الصف أو نوع المدرسة والتفاعل بينهما.

لهذا الغرض قام الباحثان بتصميم استبيان مكون من (35 فقرة) من نوع (ليكرت ثنائية التدريج) (نعم، لا) لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو المدرسة وهي موزعة على ثلاثة مجالات هم:

*مجال العلاقات الاجتماعية. * مجال التفاعل بين الطلبة. * التعليم ومجال هيئة المدرسة.

كما تم التأكد من صدق الاستبيان من قبل مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين والمدرسين، ليتم بعدها حساب معامل الارتباط بين أبعادها مع بعضها ومع الدرجة الكلية، حيث بلغ نسبة العلاقات الاجتماعية (0.81) و(0.80) للتفاعل بين الطلبة والتعليم و(0.74) بالنسبة لمهنة التدريس.

كما استخرج معامل كرونالد للاتساق الداخلي للمقياس ككل الذي بلغ (0.88) وهو معامل ثبات مناسب لمثل هذه الدراسات، أما بالنسبة لمجالات المقياس كل على حده فقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.87) للبعد الأول و(0.86) للبعد الثاني و(0.89) للبعد الثالث وهي معاملات ثبات مقبولة.

كما تم حساب معامل الثبات بإجراء الاختبار وإعادته على عينة مكونة من (50 طالب)، فكان معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي الدرجات (0.86) للعلاقات الاجتماعية و(0.87) للتفاعل بين الطالب والتعليم و(0.89) لهيئة التدريس و(0.88) للمقياس ككل.

وقد تم توزيع الاستبيان على مجتمع دراسة الذي يضم جميع طلبة المرحلة المتوسطة المنتمين إلى الصفوف الخامسة والسادسة والسابعة للعام الدراسي 2001/ 2002م.

فمن بين(39687 مدرسة) اختيرت بطريقة عشوائية (110 مدرسة) للذكور و(127 مدرسة) للإناث، وتكونت عينة الدراسة من (808 طالب وطالبة) ما يمثل نسبته (2%) من مجتمع الدراسة، من بينهم (406 ذكور) موزعين على (14 شعبة) و(402 إناث) موزعات على (14 شعبة)، وقد اختيرت عينة الدراسة من (28 مدرسة) للذكور والإناث بالطريقة العنقودية العشوائية.

وقد استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة البالغ عددهم (808 طالب)، ليستخرج بعدها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبيان، ليتم بعدها استخدام اختبار (T-test) لإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية.

وفي ضوء المتغيرات ذات المستويين للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لإجراء المقارنات بين متوسطات درجات الطلبة في ضوء المتغيرات ذات المستويات المتعددة للإجابة عن السؤال الثاني.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

- اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بجميع عناصرها تتصف بأنها سلبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى إلى الصف وذلك لصالح الصف السادس مقارنة مع الصف الخامس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى إلى نوع المدرسة وذلك لصالح المدارس الخاضعة للمعايير الدولية من حيث المواصفات والمتابعة وتوفير الاحتياجات وتطوير المناهج والرقابة.
- عدم وجود أية فروق ذات دلالة يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس.

وقد اقترح الباحثان إجراء المزيد من البحوث من أجل تسليط الضوء على هذه الظاهرة مع الأخذ بالحسبان متغيرات أخرى لم تعالجها هذه الدراسة.

كما اقترحا تطوير مجموعة من البرامج لتعديل اتجاهات الطلبة نحو المدرسة[1].

6-2-2- دراسة منى البنوي (2005)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التسرب الدراسي بالأفكار اللاعقلانية وذلك من خلال:

- معرفة وتحديد الأفكار اللاعقلانية الشائعة لدى المتسربين والمتخلين عن دراستهم.
- المقارنة مابين المتخلين وغير المتخلين في الأفكار اللاعقلانية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (300 طالب) منهم (150 طالب) متسرب و(150 طالب) منتظم.

[1] أحمد عبد المجيد الصمادي، محمد حسن معابرة، اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة، دراسة ميدانية في مدارس مدينة إربد الحكومية والخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (22)، العدد الثاني، 2006، ص169-191.

واستخدم لأجلهم اختبار الأفكار اللاعقلانية " للريحاني" (1985)، لتتم المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المتخلين عن دراستهم بمتوسطات متقاربة تراوحت مابين (6.1) و(6.4)، في حين متوسطات الذين لازالوا مزاولين الدراسة كانت مشتته وتراوحت بين (5.2) و(6.3).
- متوسط أداء المتسربين على مقياس الأفكار اللاعقلانية أعلى من متوسطات غير المتسربين باستثناء الفكرة المرتبطة بابتغاء الكمال الشخصي حيث لا توجد فروق بين المجموعتين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
- متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على الفكرة المرتبطة بابتغاء الكمال الشخصي.
- متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث على الفكرة المرتبطة بتجنب المشكلات.
- متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث على الفكرة المرتبطة بالانزعاج لمشاكل الآخرين[1].

6-2-3- دراسة حسن والجمالي 2003

لقد هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية، وفيما إذا كانت درجة هذا الانتشار تختلف باختلاف الجنس أم لا.
- التعرف على العلاقة بين طبيعة الأفكار اللاعقلانية وبعض الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب، سمة القلق، قلق الاختبار، الاغتراب).
- إمكانية التنبؤ بحدوث الأفكار اللاعقلانية عند الطلب.
- عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير لجنس.
- العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاضطرابات الانفعالية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).
- كشف تحليل الانحدار المتعددة عن إمكانية التنبؤ بحدوث الاضطرابات الانفعالية من خلال الأفكار اللاعقلانية[2].

---

[1] البنوي منى إبراهيم، التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن،جامعة مؤتة ، 2005، ص1.

[2] حسن عبد الحميد الجمالي فوزية، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد4، يونيو، 2003، ص231.

6-3- الدراسات المتعلقة بالبرامج الإرشادية القائمة على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

6-3-1- دراسة انتصار زين العابدين 2012

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل مادة التربية الإسلامية وذلك بالنسبة لطالبات الصف الرابع الإعدادي.

في ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن باستعمال المناقشة الجماعية ومتوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي في مادة التربية السلامية.

وقد تم اختيار ثانوية الزهراء للبنات بصورة قصدية من بين المدارس الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد.

وقد قدرت عينة الدراسة (67 طالبة) بواقع (33 طالبة) للمجموعة التجريبية و(34 طالبة للمجموعة الضابطة)، وكوفئت المجموعتان التجريبية والضابطة إحصائيا في المتغيرات الآتية:

*المعلومات السابقة.

*درجات التربية الإسلامية لنصف السنة للعام الدراسي (2009- 2010).

*العمر الزمني محسوبا بالأشهر.

*التحصيل الدراسي للأبوين.

وقد تم تحديد المادة العلمية المتضمنة موضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام

كما صيغت لأهداف السلوكية للموضوعات فكانت (125 هدفا سلوكيا)، إلى جانب إعداد الخطة النموذجية للموضوعات المقرر تدريسها في التجربة، لتعرض على مجموعة من والمتخصصين لمعرفة صدقها وملائمتها.

وبعد انقضاء المعاملة التجريبية تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات المجموعتين.

وللحصول على نتائج البحث استخدمت عدة أساليب إحصائية منها:

*مربع كاي (كا^2). *الاختبار التائي T– test *معامل ارتباط بيرسون.

*معادلة سبيرمان. *معادلة الصعوبة. *معادلة التمييز.

وبعد التحليل الإحصائي كانت النتائج كالتالي:

– تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت الدراسة باستعمال طريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند م1ستوى دلالة (0.05).

وقد أوصت الدراسة باعتماد طريقة المناقشة الجماعية بدلا من الطريقة التقليدية في تدريس مادة التربية الإسلامية، لما لها من أثر فاعل في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي[1].

6-3-2- دراسة محمود محمد محمود مصطفى 2012

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي القائم على فنيات وأساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لتعديل الاتجاهات السالبة نحو المدرسة لدي التلاميذ متكرري الغياب (الهروب من المدرسة) بالمرحلة الإعدادية الممثلة في:

* الاتجاه نحو المعلمين. * الاتجاه نحو الأقران.

* الاتجاه نحو المناهج والكتب الدراسية . * الاتجاه نحو إدارة المدرسة.

وقد أشارت النتائج إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأفراد الذكور والإناث في القياس البعدي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة مما يعني استمرار التحسن[2].

[1] انتصار زين العابدين شهباز، أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، الأستاذ، العدد (203)، بغداد، 2012، ص769.

[2] محمود محمد محمود مصطفى، إشراف أ.د .محمد درويش محمد، فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، 2012، ص (د).

6-3-3- دراسة أ. د. محمد نزيه حمدي ود. محمد أحمد شاهين 2006

الدراسة تهدف للتعرف على درجة تقدير الذات وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسينها.

تمت الدراسة في منطقة رام الله والبيرة التعليمية لجامعة القدس المفتوحة، حيث تألفت من جانبين أحدهما وصفي والآخر تجريبي.

فالدراسة الوصفية سعت إلى معرفة علاقة درجة تقدير الذات بالتفكير اللاعقلاني لدى عينة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من (249) طالب، منهم (119) ذكور و(130).

أما الدراسة التجريبية فهدفت إلى تأكيد فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين درجة تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة. وقد تكونت العينة الدراسية من (60) طالبا النصف منهم ذكور، والآخر إناث، وقد اختيروا من بين عينة الدراسة الوصفية (249) طالب الذين درجاتهم من بين أعلى الدرجات على اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس تقدير الذات.

وقد تمت المعالجة التطبيقية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في (12 جلسة) بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، تتراوح مدة كل منها (75-90) دقيقة،

ثم طبق مقياسي الدراسة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، لتعاد مرة أخرى بعد انقضاء أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج وهي فترة متابعة.

ولقد أظهرت النتائج:-

- وجود ارتباط إيجابي بين درجة التفكير العقلاني ودرجة تقدير الذات لدى الطلبة من الجنسين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي.
- عدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة تقدير الذات في القياس البعدي.
- استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي بعد المتابعة[1].

[1] محمد نزيه حمدي ود .محمد أحمد شاهين، درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين :علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين، 2007، ص2.

6-3-4- دراسة الفهداوي 2005

تهدف الدراسة للتأكد من أثر فعالية استعمال طريقة الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث معهد إعداد المعلمات ببغداد.

لقد اعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي يضم مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة.

- مجموعة تجريبية أولى تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه.
- المجموعة الثانية تدرس بطريقة المناقشة الجماعية.
- المجموعة الثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية التقليدية.

عينة البحث ضمت (83) طالبة بواقع (25) طالبة للمجموعة الأولى و(28) طالبة للمجموعة الثانية و(30) طالبة للمجموعة الثالثة.

وقد استغرقت مدة المعاملة التجريبية فصلا دراسيا، قام خلالها الباحث بنفسه بتدريس مجموعات البحث الثلاثة، وهذا بعد بناء اختبار للتفكير الناقد، ليتم بعدها إجراء الاختبار القبلي والبعدي على عينة البحث.

وقد استخدم (تحليل التباين) و(اختبار T.test) لتحليل النتائج التي أسفرت عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في تنمية الناقد بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية وبين طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكيرٌ الناقد بين المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية.

وبذلك فالدراسة أظهرت بأن التدريس بطريقة المناقشة الجماعية يكون أكثر فعالية سواء من التدريس بطريقة الاستقصاء الموجه أو من التدريس بالطريقة الاعتيادية التقليدية[1].

[1] الفهداوي محمد شلال، أثر طريقة الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث لمعهد إعداد المعلمات , رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2006، ص49--69.

الفصل الأول

التخلي عن الدراسة

مدخـل

لقد شدت ظاهرة التخلي عن الدراسة التي تعتبر نوع من أنواع التسرب المدرسي انتباه معظم الباحثين والعاملين في ميدان التربية والتعليم، الذين تعاملوا معها خلال دراساتهم على أنها من بين أخطر المشكلات الدراسية التي تعاني منها غالبية مدارس العالم بما في ذلك مدارسنا الجزائرية.

فبالرغم من المجهودات المبذولة والتدابير المتخذة من قبل هذه الدول للتصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة والحد من تزايد عدد التلاميذ المتخلين عن دراستهم، إلا أن الواقع التربوي أظهر استمرارية المعضلة وتفشيها وعدم اقتصارها على مرحلة دون أخرى من مراحل التعليم، إلى جانب الانعكاسات السلبية التي من الممكن أن تنجر عنها سواء على مستوى العملية التعليمية من جهة أوعلي مستوى الجانب الاجتماعي والاقتصادي لهذه البلدان من جهة أخرى، مما يستدعي تدخلا سريعا من قبل الباحثين للحيلولة دون انتشار هذه الظاهرة استفحالها من خلال دراستها دراسة علمية و موضوعية.

وفي هذا الفصل سنسعى إلى إلقاء الضوء على ظاهرة التخلي عن الدراسة والإلمام بكل ما يمكن أن يمت لها بصلة من خلال إيضاح مفهومها وتحديد الأسباب والعوامل المؤدية إليها، الكشف عن النتائج ومن تم تقديم الحلول الناجعة لمواجهتها والوقاية منها.

1- مفهوم التخلي عن الدراسة

لقد ارتبط مصطلح التخلي عن الدراسة بالعديد من المصطلحات التربوية (كالهدر والتسرب والرسوب). فالهدر المدرسي يشمل كلا من التسرب والرسوب المدرسي[1]الذي يدل على إعادة السنة وتكرارها.

والتسرب هو "كل من يترك التعليم في أي مستوى، ويقصد بذلك ترك سلك التعليم بغض النظر عن أسباب ذلك، سواء كانت صحية أو اقتصادية أو اجتماعية"[2]. وبذلك فهو انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معنيةٍ دون إتمام هذه المرحلة "[3]. كما أن لفظ التسرب يشير إلى " التلاميذ المجبرين على الإقطاع عن دراستهم (حالة المطرودين) وعلى أولئك الذين يتخلون عنها بمحض إرادتهم"[4].

يتبين من خلال هذه التعاريف مفهوم التخلي عن الدراسة على أنه يمثل نوع من أنواع التسرب المدرسي الذي يعتبر بدوره إحدى صنفي الهدر المدرسي إلى جانب الرسوب المدرسي.

وبالرغم من بروز عدة تفسيرات لإيضاح مفهوم التخلي عن الدراسة التي ينظر إليه في كثير من الأحيان كمرادف للتسرب المدرسي، إلا أنها اتفقت جميعها مبدئيا في دلالتها على هجر المتمدرس وتخليه إراديا عن دراستة لأسباب و مبررات غير منطقية وغير موضوعية.

ومن بين أهم التعاريف نذكر ما يلي:

1-1- التعريف القاموسي

إن التعريف اللّغوي للتخلي من خلال "القاموس الجديد للطلاب" تعني الهجر، والتخلي عن الشيء يقصد به هجره وتركه، وهو مصدر للفعل تَخَلّى يَتَخَلّى تَخَلَّ تَخَلِّياً[5].

---

[1] محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى1998 ، ص65.

[2] أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة، الطبعة الثانية 1999، ص ص87 -88.

[3] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي – أصولها وتطبيقاتها –، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى، 2001 ، ص309 .

[4] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المرجع السابق، ص5.

[5] علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، جويلية 1979، ص178.

وقد اتفق هذا التعريف مع ماهو مثبت "بالمنجد في اللغة والإعلام"[1] الذي ذكر فيه مفهوم التخلي، فتخلي الشخص عن الشيء معناه لغة تركه.

المفهوم نفسه نجده في "القاموس الفرنسي"[2]، إذ يتفق معنى التخلي مع معنى الفعل "ABANDON"، إلى جانب حملها معان أخرى كالهجر والإهمال والاستسلام والتنازل.

1-2- تعريف مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية بالجزائر

جاء في الوثيقة* المؤرخة خلال شهر جويلية 1996م والمرفقة مع المنشور الوزاري رقم (06) المؤرخ في 1996/09/03 و الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية ما نصه:

تعتبر ظاهرة التخلي عن الدراسة جزء من مفهوم التسرب المدرسي الذي هو شكلا من أشكال الهدر المدرسي إلى جانب الرسوب المدرسي، وقد استخدم مصطلح "الهدر المدرسي" أو ما يسمى أيضا بمصطلح "الفاقد المدرسي" للدلالة على كل ما يمكن أن يترتب عليه من خفض للكفاءة التعليمية وما ينجر عن ذلك من ضياع في المال أو الوقت أو الجهد المبذول في التعليم.

بهذا اعتبرت نسبة الهدر المدرسي (التسرب بما فيه التخلي عن الدراسة، الرسوب) في النظام التعليمي مقياسا لكفاءة النظام الداخلية، فانخفاض النسبة يدل على فعالية النظام و نجاعته، والعكس بالعكس[3].

ومن خلال ذات الوثيقة الوزارية يقصد بالتسرب المدرسي "التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية. كما يشمل التلاميذ الذين يلفظهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مراحل التعليم" [4].

1-3- تعريف التقويم والتوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية بالجزائر

حسب دراسة قامت بها عن مديرية التقويم والتوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية ونشرتها خلال شهر فيفري 2000م ضمن كتيب بحمل عنوان " التسرب المدرسي في التعليم الأساسي و الثانوي ".

---

[1] المنجد في اللغة والإعلام، الطبعة الحادية والثلاثون، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1991، ص194.

[2] Dictionnaire Larousse, Larousse paris pour l'édition originale, paris, France, 1980, P9.

* مديرية التعليم الثانوي، "الاستدراك والدعم" وثيقة صادرة عن وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية، 2000م، ص3.

[3] محمد بن حمودة، المرجع السابق، ص73، 74.

[4] محمد بن حمودة، المرجع السابق، ص75.

تم استخدام لفظ " التسرب المدرسي " للدلالة على التلاميذ الذين يتخلون عن دراستهم بمحض إرادتهم (المتخلون عن الدراسة)، وعلى أولئك المجبرين على الانقطاع عنها (المطرودين).

أي أن التسرب يشمل حالتين:-

أ- حالة التخلي التلقائي عن الدراسة.

ب- حالة الفصل النهائي أو الإقصاء أو الطرد من المدرسة [1].

1-4- تعريف المركز الوطني للوثائق التربوية (CNDP)

لقد تم الفصل خلال دراسة أجراها المركز الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية الجزائرية بين مفهومي التخلي عن الدراسة والتسرب المدرسي حيث أن:

"التخلي عن الدراسة يقصد به تخلي المتعلم تلقائيا عن الدراسة لأسباب قد تكون موضوعية في اعتقاده مع أنها في حقيقة الأمر ليست موضوعية [2] ".

فالمتمدرس من خلال التعريف بالرغم من تمتعه بالإمكانات التي قد تؤهله للنجاح في مشواره الدراسي إلا أنه قد يتخذ قرارا حاسما بهجر مقاعد الدراسة متحججا بذرائع واهية يقنع بها نفسه ويسعى ليقنع بها غيره، كالتحجج بمن سبقوه من طلاب العلم في عدم تحقيقهم لما يصبون إليه، أو غياب الولي الذي من المفروض أن يوفر له مستلزمات الدراسة ومتطلباتها، وغيرها من المبررات الواهية اللامنطقية التي يتذرع بها تبرير إقدامه على وضع حد لمستقبله الدراسي.

أما التسرب المدرسي فهو أعم، ويقصد به عدم إكمال الدراسة ومغادرة مقاعد الدراسة قبل الوقت لأي سبب كان، وقد يكون مصحوبا بنوع من التمرد على المدرسة، وفي مثل هذه الحالة قد لا يكون راجعا إلى النقص في قدرات المتعلم بل يكون راجعا لأسباب أخرى[3].

---

[1] مديرية التقويم ولتوجيه والاتصال، المرجع السابق، ص5.

[2] عائشة بلعنتر، المرجع السابق، ص14.

[3] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

1-5- تعريف معجم علوم التربية

لقد استخدم – معجم علوم التربية – مصطلحي الانقطاع الدراسي والتسرب المدرسي للدلالة على ظاهرة التخلي عن الدراسة (ABANDON SCOLAIRE)، حيث عرفها على أنها "توقف عن متابعة الدراسة من طرف المتعلم وعدم التحاقه بأي مدرسة أخرى لأي سبب (باستثناء الوفاة)"، وهذا التوقف قد يكون قبل إتمام أو نهاية مرحلة من مراحل التعليم.

ويصنف المعجم الانقطاع الدراسي إلى ثلاثة أصناف تبعا للأسباب المؤدية إليه كمايلي:

*الانقطاع عن رغبة وطواعية.

*الانقطاع لظروف أسرية.

*الانقطاع بقرار من المؤسسة.

كما يشير كذلك إلى أن الانقطاع الدراسي المبكر عن الدراسة معضلة، وبمفهومها اللغوي تعني: "الامتناع والرفض والعزوف عن الدراسة في وقت ما زال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه".

ومن جهة أخرى نجد العزوف الكلي أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية مرتبطة بالمستهدف (التلميذ) أو بمحيطه رغم إلحاح الإدارة على تكملة تعليمه ومواكبة البرامج التربوية.

ويوضح ذات المعجم بأن الانقطاع الدراسي المبكر لا يقصد به ذلك الفعل الجماعي أو الفردي الذي تعاني منه العديد من المؤسسات التعليمية بالمناطق القروية والذي تكون الغاية منه الهروب المبكر من مقاعد الدراسة وفي غير وقت قانوني، كما لا يقصد بالانقطاع الدراسي الفشل الدراسي (ECHEC SCOLAIRE) الذي أعطيت له عدة تسميات كالتخلف الدراسي أو التخلف الناتج عن التكرار[1].

1-6- تعريف وزارة التعليم في الكبيك(MEQ)

إن تواجد العديد من الآراء حول تعريف التخلي عن الدراسة تزيد من صعوبة المقارنة بين مختلف البلدان، ففي (الكبيك/ كندا QUEBEC/CANADA) القانون المعتمد لديها فيما يخص التعليم الإجباري يقسم المتخلي عن دراستهم بصفة خاصة والمتسربين بصفة عامة إلى "شرعيين" و"غير شرعيين"، وهؤلاء الأخيرين هم أولئك الذين قد تركوا مقاعد الدراسة قبل حلول السن القانوني المحدد ب (16 سنة).

[1] معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك . علوم التربية، ص 7، 81.

ولقد استخدم المجلس الأعلى للتربية مصطلح التخلي عن الدراسة (DROP OUT) للدلالة على تخلي المتمدرسين الأقل من 20 سنة عن دراستهم قبل حصولهم على الشهادة بالرغم من قدرتهم على نيلها، في حين تم استخدام مصطلح التسرب المدرسي (DROP IN)ليدل على الذين يواصلون دراساتهم دون فائدة ترتجى، لأنهم لا يبذلون المجهودات اللازمة التي تمكنهم من النجاح.

ففاعلية النظام التربوي يمكن قياسها من خلال تحديد نسبة التسرب المدرسي حسب المجلس الأعلى للتربية التي بالَإمكان بلوغها عبر حذف المتمدرسين الذين لا يملكون الإمكانات اللازمة للحصول على شهاداتهم.

وقد أصدرت (وزارة التعليم في الكبيك) تعريفا[1] للطالب المتخلي عن الدراسة على أن:

"المتمدرس المسجل في قطاع الشباب منذ بداية العام الدراسي، لم يعد كذلك في العام المقبل،غير حائز على شهادة (دبلوم) دراسي ثانوي، وما زالوا يقطنون الكبيك، ويستثنى من هذا المفهوم تلك التسربات المرتبطة بالظواهر خارج نطاق المدرسة (كالوفاة، مغادرة الكبيك)".

1-7- تعريف وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي بالمملكة المغربية

حسب دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي بالتعليم الابتدائي في المملكة المغربية* يعتبر "منقطعا عن الدراسة كل طفل ابتدأ مرحلة تعليمية ولم يتممها بنجاح"[2] .

والانقطاع نوعان :

- انقطاع إرادي ويرجع لأسباب ذاتية ومرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة وهو ما يعبر عنه بالتسرب.

وهذا النوع مرتبط باتجاهات هؤلاء المتمدرسين نحو الدراسة التي تعبر عن استعداداتهم العقلية وتهيئتهم العقلية نحو قبول أو رفض الدراسة[3].

---

[1] Martin Benny, Jean-Yves Frappier, septembre, (1997), L'abandon scolaire, Extraits du PRO-ADO, vol 6#3, Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents, Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC), p8,9.

[2] قطاع التعليم المدرسي، التصدي للهدر المدرسي، *مصوغة تكوينية (المرحلة التجريبية)* لتكوين رؤساء المؤسسات التعليمية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي – المملكة المغربية، الوثيقة رقم :1، مايو 2008، ص5.

[3] أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، الطبعة الثامنة جامعة الإسكندرية المكتب المصري الحديث، 1970، ص 115.

– انقطاع غير إرادي من طرف التلميذ، ويكون التلميذ فيه مرغما على مغادرة المدرسة إثر الفشل أو التأخر الدراسي. ويحدث هذا الانقطاع على إثر قرار إداري وهو ما يعبر عنه " بالفصل عن الدراسة ".

1-8- تعريفات أخرى لظاهرة التخلي عن الدراسة

من بين التعريفات تعريف "بيار BIER" الذي يرى بأن " التسرب المدرسي بما فيها التخلي عن الدراسة تتحدد خلافا لما تقدمه التفسيرات الأحادية الجانب للظواهر الواقعة في خضم العوامل المتفاعلة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إلى جانب العوامل البيئية الأسرية منها والمدرسية، إضافة إلى الحوادث الناجمة عن الاتجاهات الفردية"[1].

وبذلك فقد بينت هذه المقاربة بأن أسباب التسرب المدرسي أو التخلي عن الدراسة ما عادت منحصرة على الطالب وأسرته بقدر ما أصبحت تشمل عوامل متعددة ومتداخلة كالاجتماعية منها والاقتصادية والثقافية والمدرسية بسبب دورها الذي لا يمكن التغاضي عنه في تفشي ظاهرة التخلي عن الدراسة.

يضاف إلى التعريفات تعريف "عبد الدائم" لمفهوم التخلي عن الدراسة الذي يفسره بأنه الانقطاع النهائي للمتمدرس عن دراسته لسبب من الأسباب، قبل نهاية السنة الأخيرة من المسار التعليمي، بمعنى أن التخلي عن الدراسة يمثل ذلك التوقف عن متابعة الدراسة من طرف المتمدرس قبل نهاية مرحلة من مراحل التعليم[2]. فبذلك الطالب إذا ما ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولم يسجل في المرحلة التالية لها فهذا الفرد لا يعد من المتسربين أو المتخلين عن الدراسة.

ولم يبتعد كل يعرفه السعود والضامن عن التعرف الأخير بأن التخلي عن الدراسة يمثل "انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعا تاما وتركه لها بعد أن يلتحق بها سواء حدث هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي صف من صفوف الدراسة قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة التعليمية التي سجل فيه"[3].

---

[1] Bier B. «Prévenir les ruptures scolaires» in Ville-Ecole-Intégration, n°132, Mars 2003, p6.

[2] عبد الدايم عبد الله، تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة، 1973، ص40.

[3] السعود راتب الضامن منذر، الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن"دراسة مقدمة إلى مؤتمر حول الإهدار التربوي واقتصاديات التعليم"، عمان، الأردن، 1990، ص80.

ويؤكد عدوان التعريفات السابقة مع إضافة أولئك الذين بلغوا السن الدراسي ولم يلتحقوا بالدراسة، فالتخلي عن الدراسة لديه هو "عدم الالتحاق بالمدرسة لمن هم في سن الدراسة أو الانقطاع عن الدراسة وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها الطالب بغض النظر عن الأسباب ماعدا الموت"[1].

يضاف إليهم تعريف "حبايب" بأنه "انقطاع التلاميذ عن المدرسة من مرحلة تعليمية قبل نهايتها، ويختلف هؤلاء المتسربون عن بعضهم البعض من حيث المهارات والمعلومات التي يخرجون بها من المدرسة"[2].

وكذلك تعريف عابدين للتخلي عن الدراسة على أنه "ترك المتمدرسين لمقاعد دراستهم بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم العام"[3].

2- تصنيف المتخلين عن الدراسة

لقد اعتمدت تصنيفات عديدة لتصنيف المتخلين عن دراستهم، بهدف فهم ظاهرة التخلي عن الدراسة بشكل جيد ومنه إيجاد الحلول الناجعة لها والحيلولة دون تفشيها بين المتمدرسين.

وتعتبر هذه التصنيفات بمثابة إشارات ودلالات للباحثين في المجال التربوي على توقع حدوث ظاهرة التخلي عن الدراسة، وهي في ذات الوقت تساعد على التنبؤ باتجاهات المتمدرسين نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة كتكرار التأخر الصباحي وتفشي ظاهرة الغياب غير المبرر والهروب من الفصل الدراسي.

فالفرد المتسرب حسب "منظمة اليونسكو" يبدد الجهود البشرية والمادية التي يقدمها له المجتمع ويهدر فرصة الاستفادة منها، كما أن خطورة التسرب في السنوات الأولى من مراحل التعليم تظهر من خلال استفحال شبح الأمية الذي قد يكلف ويستنزف ميزانيات الدول لإقامة مراكز محو ومكافحة الأمية، إضافة إلى أن كثرة أعداد المتسربين قد تؤدي إلى إعاقة كافة خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تسعى لها الدول، والفرد الراسب يخسر سنة من حياته العملية ويبدد الجهود التي يقدمها له المجتمع خلال سنة،

---

[1] عدوان سامي، ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل لعام 1995، مجلة التقويم و القياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر، بغزة، العدد الثامن، السنة الرابعة، 1996، ص235.

[2] حبايب علي حسن ، ظاهرة التسرب في شمال الضفة الغربية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر بغزة، العدد التاسع، السنة الخامسة، 1997، ص131.

[3] عابدين محمد، الإدارة المدرسية الحديثة، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص316.

* مشروع المؤسسة لتفعيل الحياة المدرسية وتحسين جودة التعلم ، دليل مرجعي ، أبريل 2008.

ويكلف ميزانية التعليم سنة مالية جديدة كان من الأولى أن يستفيد منها فرد آخر من المجتمع، كما يعمل الراسبون على زيادة معدل اكتظاظ الصفوف بالطلبة مما يؤدي إلى إعاقة عمل المعلمين، وإيجاد صعوبات إدارية وتنظيمية لكل من الإدارتين المدرسية والتعليمية[1].

وتعتبر هذه التصنيفات أهم ما أفرزته بحوث و دراسات العلماء الباحثين في مجال التخلي عن الدراسة بصفة عامة والتسرب المدرسي بصفة خاصة، يمكن اتخاذها كأسلوب وقائي لمنع حدوثها، ولعل أهمها نذكر:

- تصنيف إليوت و فوس (ELLIOTT ET VOSS).
- تصنيف أربيكوم و ميراي (ERPICUM ET MURRAY).
- تصنيف كرونيك و هارجس (KRONICK ET HARGIS).
- تصنيف جانيس وآخرون (MICHEL JANOSZ et ALL).

2-1- تصنيف إليوت و فوس (ELLIOTT ET VOSS) (1974)

يصنف (إليوت و فوس) المتخلون عن الدراسة إلى ثلاثة أصناف كالتالي[2]:

أ- المتخلون المتخلفون ذهنيا

يعاني هؤلاء المتخلون عن الدراسة من بطء ونقص في القدرات العقلية، مما يجعلهم غير قادرين على مواصلة الدراسة.

ب- المتخلون لاإراديا (مرغمون)

يتصف أفراد هذا الصنف من المتمدرسين بالقدرة على الدراسة، ولكن رغم ذلك يهجرون المدرسة لأسباب تتعدى حدود إرادتهم (مرض، وفاة...).

ج- المتخلون القادرون على الدراسة

يضم هذا الصنف أفراد تخلوا إراديا عن دراستهم أو أنهم طردوا (push out) بالرغم من رغبتهم في البقاء بالمدرسة بسبب (التوقيف نتيجة تكرار إعادة السنة أو الطرد النهائي من الدراسة).

---

[1] محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، إشراف أ.د فؤاد على العاجز، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية /الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009م، ص104.

[2] Michel Janosz, l'abandon Scolaire Chez Les Adolescents, Perspective Nord-Américaine, In (*Vei)* Ville-Ecole-Intégration, N°122 *Enjeux,* Conseil Québécois De La Recherche Sociale , Fonds Pour La Formation Des Chercheurs, Québec, *Septembre 2000*, P 116.

2-2- تصنيف أربيكوم و ميراي (ERPICUM ET MURRAY) (1975)

يصنف (أربيكوم و ميراي)[1] المتخلون عن الدراسة إلى ستة أصناف كالتالي:

أ- المتخلون عن الدراسة خطأ

بالرغم من امتلاك هؤلاء المتمدرسين كل القدرات التي تمكنهم من إتمام مشوارهم الدراسي غير أنهم يفضلون الدراسات المجردة، إلى جانب ميولهم الكبير نحو سوق العمل، الأمر الذي يشجعهم على هجر المدرسة قبل حصولهم على الشهادة. ويقابل مصطلح (DROP-OUT) مصطلح (DROP- IN) للدلالة على الذين يواصلون تمدرسهم دون فائدة لتقصيرهم في بذل ما بوسعهم للنجاح.

ب- المتخلون عن الدراسة غير المتكيفين

يعاني هذا الصنف داخل المدرسة من مشكلات أسرية و وعلائقية وفكرية وحركية.

ج- المتخلون عن الدراسة غير المرغوب فيهم

هؤلاء الأفراد ترعرعوا في بيئات غير ملائمة عائليا واجتماعيا واقتصاديا، وقد أفقدتهم كثرة المشكلات التي يتخبطون فيها كل معنى للمدرسة، فأصبحوا لا يتطلعون لأي مستقبل عبر قناة الدراسة.

د- المتخلون عن الدراسة الجانحين

يتصف أفراد هذا الصنف إلى جانب ما يميز الغير المرغوب فيهم أنه نمت لديهم سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا.

هـ- التسرب الأنثوي

يضم هذا الصنف بنات إما تزوجن أو مررن بولادات مبكرة.

و- المتخلون عن الدراسة المهمشون

المتمدرسون بهذا الصنف بالرغم من انتمائهم إلى عائلات ميسورة الحال وامتلاكهم لمهارات خلاقة، إلا أنهم يجدون أنفسهم مستبعدين وعاجزين على التميز في وسطهم المدرسي.

[1] Ibid, p117.

2-3- تصنيف كرونيك و هارجس (KRONICK ET HARGIS) (1990)

يقترح (كرونيك و هارجس)[1] قسمين رئيسيين من المتمدرسون الذين يتخلون عن دراستهم، وهما:

أ- المنتجون دراسيا (PERFORMANTS)

بإمكان هؤلاء الصنف من المتمدرسين تقديم مردودا إيجابيا في الدراسة، لكنهم رغم ذلك تم طردهم بسبب مشكلات متعلقة بالسلوك (PUSH-OUT).

ب- الأقل إنتاجا دراسيا (PEU PERFORMANTS)

نجد في هذا القسم ثلاثة أنواع من المتخلون عن الدراسة هم كالتالي:

*** المطرودون (LES EXPULSES)**

المتمدرسين المنتمين لهذا النوع كثيرا ما يكونون عرضة للإحباط، ويوصفون في محيطهم المدرسي بأنهم غير أخلاقيين وعدوانيين و متمردين عن الدراسة، وسلوكياتهم هذه من شأنها أن تؤدي إلى اتخاذ إجراءات تأديبية في حقهم قد تصل إلى غاية طردهم النهائي، فعموما غالبا ما يهجرون المدرسة من قبل انقضاء المرحلة الدراسية.

*** المتخفون**

يضم هذا النوع أهم المتمدرسين المتخلين عن دراستهم، الذين يكونون غالبا بعيدين عن الأنظار (inaperçus) وعلى أهبة الاستعداد لهجر المدرسة ما إن سمحت لهم القوانين بذلك، فهم لا يستجيبون بشكل صريح تجاه فشلهم الدراسي المتكرر، وغالبا ما يتخلون عن دراستهم قبل نهاية المرحلة الثانوية.

*** المنهون للدراسة دون الحصول على الشهادة**

هذا الصنف من المتخلين لا يتحصل على شهادته رغم إتمامه لدراسته، فهم عادة ما يعانون من خلل في معارفهم المعرفية التي تحول بينهم وبين نجاحهم في الامتحانات النهائية. ولعل عدم التكفل بالحالة المعرفية لهذه الفئة، إلى جانب حالات التغيب المستمرة عن المدرسة وقلة دافعيتهم أقرب تفسيرا من تعرضهم لضغوطات خارج المدرسة (مشاكل عائلية، توجه ثقافي، مرض...) للإجابة عن سبب فشلهم الدراسي.

---

[1] Ibid , P117, 118.

2-4- تصنيف جانيس وآخرون (MICHEL JANOSZ et ALL)*

لقد خلصت أبحاث (JANOSZ 2000)[1] بأنه هناك نوعين من المتمدرسين المتخلين عن الدراسة الذين يمثلان (80%) من الوجهة النفسو- إجتماعية وهما:

أ- المتمدرسين *المتخفون* (DISCRETS)

ب- غيرالمتكيفين (INADAPTES)

الذين يعتبران أهم المتمدرسين المتخلين عن دراستهم وهما يمثلان كل منهما (40%).

وبين هذين الحدين يتمركز نوعان آخران و هما:

أ- المتخلون غير الملتزمين (DESENGAGES)

ب- ذوي الأداء الضعيف (SOUS-PERFORMANTS)

الذين يمثل كل منهما (10%) من مجموع المتخلين.

وقد أكدت دراسات (JANOSZ) من خلال دراساته التي أجريت على عينتين طوليتين في وقتين مختلفين (1974-1985) بوجود أربعة أصناف من المتخلين عن دراستهم، قد برزت عن تقاطع ثلاثة أبعاد وهي:

- سوء التكيف المدرسي السلوكي.
- الالتزام بالتعليم أو التمدرس.
- الأداء الدراسي أو الأكاديمي.

وقد أكدت أبحاث (BIRON, LE BLANC, ET LANGELIER)[2] نفس التصنيف (JANOSZ) الذي أقر بوجود أربعة أنواع من المتخلين عن دراستهم، وهم:

أ- المتخلون المتخفون (DECROCHEURS DISCRETS)

تتوسط هذه الفئة من الناحية العملية مابين المتخلين عن الدراسة الذين لا يطرحون في الحقل الدراسي أي مشكل على مستوى السلوك، الذي يكون أقل مما عليه لدى حاملي الشهادات الذين يملكون مستوى عالي من الالتزام اتجاه التعلم (يملكون اتجاهات إيجابية نحو الدراسة)، وأكثر مما عليه الحال لدى ذوي المعدلات

[1] Martin Benny, Op. cit, P18, 19.

[2] Le Blanc (M.), Janosz (M.), Langelier-Biron (L.), (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16, 43-64.

المتوسطة، فهؤلاء المتخلون المتخفون يمتلكون مردودا دراسيا ضعيفا نسبيا (في حدود ما فوق علامة النجاح أو العبور إلى المرحلة التالية).

فبالرغم من أن الشخصية التعليمية (PROFIL SCOLAIRE) مقبولة نسبيا، إلا أننا نجد المتخفون بأعداد أكثر من الخريجين في احتمال مجيئهم من أسر تنتمي إلى أوساط منبوذة (غير مفضلة) وآباء ذوي تعليم ضئيل، بالرغم من الأداء الأسري ودورها يبدو فغال للغاية.

أما على مستوى المفهوم النظري، فمفهوم هذا الصنف (DECROCHEURS DISCRETS) مستوحى من تصنيف (QUIET DROP–OUTS) لكل من (KRONICK, HARGIS) التي تضم عدد مهم من المتخلين عن الدراسة الذين يتميزون بمردودهم الدراسي الضعيف بالرغم من قلة اختلاقهم للمشكلات المدرسية المعبرة عن انفعالاتهم وأفكارهم. فهؤلاء المراهقين بمرورهم من دون حس أو شعور من قبل الإدارة المدرسية، فهم يوصفون بالمتخفين، بيد أن ذنبهم الوحيد هو عجزهم على النجاح في الدراسة بشكل جيد.

كما يتصف هؤلاء المتخلين عن دراستهم بأنهم غير مشاغبين ولا يزعجون أحدا داخل القسم، ولا يشكلون موضوعا للإقصاء، بيد أنهم يحبون المدرسة ويلزمون أنفسهم بالمشاركة في النشاطات المدرسية.

ب– المتخلون غير الملتزمين (DECROCHEURS DESENGAGES)

من الناحية العملية يتصف أفراد هذه الفئة من المتخلين بالتزامهم المنخفض تجاه الدراسة، وبأدائهم وتكيفهم الدراسي المتوسط، إلى جانب تلك المشكلات العائلية والسلوكية التي تتشابه بما يتصف به غير المتكيفين، من أجل ذلك يعتبر هذا النوع أقل شيوعا من النوع الذي يمثله المتخلون المتخفون.

يتصف المتخلون عن الدراسة غير الملتزمين بكرههم للمدرسة، وطموحاتهم الدراسية قليلة الارتقاء، الأمر الذي يقلل لديهم من شأن العلامات والنقاط لديهم، إلى جانب رؤيتهم لأنفسهم أقل قدرة وكفاءة من الآخرين، وعدم تقييمهم واعترافهم بأهمية الدراسة في حياتهم، ومع ذلك فهذه الفئة تشبه فئة المتخفون (DISCRETS) في إظهار أفرادها لنتائج دراسية أعلى من المتخلون ذوي الأداء الضعيف (SOUS–PERFORMANT) والمتخلون غير المتكيفين (INADAPTES)، أما مشاكلها على مستوى السلوك فهي تفوق تلك الملاحظة لدى المتخفون الأمر الذي يجعلهم عرضة لعقوبات تأديبية.

في الواقع، يبدو أن المتخلون غير الملتزمين الذين أثبتوا أن لديهم موارد معرفية تؤهلهم للنجاح قد فشلوا في استغلال وتنمية إمكانياتهم وقدراتهم التي يتمتعون بها في تحقيق نجاحهم الدراسي. وقد يرد سبب

هذا الفشل إلى عدم التزام هؤلاء المتخلون تجاه تمدرسهم أو العملية التعليمية، والرضاء لأنفسهم بدلا من ذلك بأن يسيروا مع التيار الداعي للتخلي عن الدراسة، بالرغم من عدم انخراطهم ضمن فئة غير المتكيفين دراسيا.

قد يكون امتلاك هؤلاء المتخلون لمهارات على المستوى المعرفي، سببا في تأهيلهم للحصول على حد أدنى مقبول من الأداء الدراسي من دون اجتهاد واستثمار لقدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم في المدرسة، فهم إلى حد ما يشبهون فئة (PUSH-OUTS) المذكورة في تصنيف (KRONICK) التي يعيش أفرادها وإن كانوا طلابا جيدين حالة من الإحباط، ويستجيبون على هذا المعاش من خلال سلوكيات عدم الانضباط والتمرد المدرسي.

ج- المتخلون ذوي الأداء الضعيف (DECROCHEURS SOUS-PERFORMANT)

من السهل تمييز الأفراد المتخلون عن الدراسة المنتمون لهذه الفئة بشكل خاص من بين أعداد المتخلين الآخرين من خلال الصعوبات التي يجدونها للاستجابة على الاحتياجات والمتطلبات المدرسية على المستوى التعليمي أفرادها تتراوح نسبتهم في حدود (8 %) من مجمل المنقطعين عن دراستهم.

ومن الناحية العملية يظهر هؤلاء الأفراد من المتخلين عن الدراسة ذوي الأداء الضعيف درجة التزام منخفض، يكون عندها نوعية التكيف النفسو- إجتماعي شبيه بما هو عليه لدى المتخفين، إلى جانب المردود الضعيف جدا (دون علامة الانتقال أو النجاح) عكس ما يلاحظ لدى غير الملتزمين (DESENGAGES)، ومستوى سوء التكيف المدرسي الذي الشبيهة تقريبا يتصف به الخريجون (DIPLOMES)، الأمر الذي كثيرا يجعلهم عرضة إلى إجراءات تأديبية أكثر من هؤلاء الآخرين.

د- المتخلون غير المتكيفين (DECROCHEURS INADAPTES)

ينتمي العديد من المتخلين عن الدراسة الذي تتعدى نسبتهم (40%) إلى هذا النوع الذي يتميز أفراده بانخفاض في مردودهم الدراسي، وبمستوى التزام أقل مما هو عليه لدى المتخفون، وبسوء تكيفهم الدراسي، إلى جانب تجاربهم المدرسية التي تطرح إشكالية على كل المستويات، سواء على المستوى التعليمي (التدريبي) أو على مستوى سلوكاتهم غير المرغوب فيها داخل المدرسة. إذا فليس من المستغرب إدراك بأن هذا النوع من المتخلين عن الدراسة قليل الاستثمار لحياته المدرسية، ومعرض للعديد للإجراءات التأديبية، والغياب المتكرر من دون مبرر.

فهؤلاء المتخلين غير المتكيفين يمتلكون شخصية نفسية واجتماعية تعتبر الأكثر سلبية من بين كل المتخلين عن الدراسة سواء بسبب تنوعها أو بسبب حدة الصعوبات المدرسية، نتيجة المشاكل الأسرية

التي يعانون منها وتأثير الأقران المنحرفين والجنوح... إلخ ، فهم قريبون بشكل محسوس من فئة (المطرودون الأقل إنتاجا دراسيا) المذكورين في تصنيف الباحثين (KRONICK ET HARGIS).

من خلال أبحاث (JANOSZ)[1] يتضح لنا بأن المتخلين عن الدراسة في المستقبل سيتمايزون فيما بينهم من خلال الطبيعة العامة للتكيف النفسوإجتماعي (PSYCHOSOCIALE ADAPTATION). فيتضح بأن هناك فئتين متمايزتين من المتخلين عن الدراسة هما:

***فئة المتخلون المتخفون (DECROCHEURS DISCRETS)**

يظهرون تجربة مدرسية أكثر إيجابية، باستثناء مردودهم الدراسي المتدني.

***فئة المتخلون غير المتكيفين(DECROCHEURS INADAPTES)**

الذين يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية هامة.

وبين هاتين الفئتين نجد نوعين آخرين من المتخلين عن الدراسة الذي يمتلكون تجربة مدرسية أكثر سلبية مما التي يمتلكها المتخفون، دون بلوغ مستوى السلبية التي لدى المتخلون غير المتكيفين وهما:

***فئة المتخلين الملتزمين (DESENGAGES DECROCHEURS)**

الذي يتميز أفرادها بعدم توظيفهم واستغلالهم لأفضل ما لديهم للدراسة، وبقدرتهم على الحفاظ على مردود دراسي مقبول بالرغم من قلة المجهودات التي يبذلونها في الدراسة، ويذكر تكيفهم النفسو-اجتماعي بتلك المشكلات الأسرية والسلوكية التي تتخبط فيها فئة المتخلون غير المتكيفين.

***المتخلين ذوي الأداء الضعيف (DECROCHEURS SOUS-PERFORMANT)**

الذين أظهرت الدراسات بتمايزهم عن غيرهم من المتخلين عن الدراسة بضعف مردودهم الدراسي نتيجة الصعوبات الدراسية الهامة التي يعانون منها، بأن تكيفهم النفسو- اجتماعي يقترب مما يلاحظ لدى فئة المتخلين المتخفين[2].

[1] MICHEL JANOSZ, Op. cit , P 120.
[2] Ibid , P121.

3- مراحل التخلي عن الدراسة

إن المتتبع ظاهرة التخلي عن الدراسة يتفطن لوجود صورتين من صور التخلي عن الدراسة، أحدهما يتمثل في التخلي عن الدراسة الظاهر الذي يضم أولئك الذين هجروا وتخلوا فعليا عن دراستهم، والآخر يوصف بالتخلي غير الظاهر ويضم من الطلبة ممن سجلوا حضورهم في قاعات الدراسة من دون تفاعل بينهم وبين ما يقدم لهم من مادة تعليمية[1].

كما قد نصادف أشكالا عديدة لظاهرة التخلي عن الدراسة التي من الممكن اعتبارها كمؤشرات تنبئنا تبنيها من قبل المتمدرسين كالشرود الذهني (التسرب الفكري) من جو الحصة والتأخر الصباحي عن المدرسة والغياب الجزئي أو الكلي عن المادة الدراسية (أو المدرسة) واللامبالاة وعدم المسئولية واللجوء إلي طرق الغش والخداع في الاختبارات، إلى جانب بعض السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني تجاه المعلمين أو الطاقم الإداري أو الزملاء داخل الصف أو خارجه.

لقد أصبحت التربية متغيرة وأداة للتغيير بعد أن كانت جامدة وأداة للجمود، لتتحول إلى وسيلة لصنع المواطن الجديد من خلال تنمية تفكيره ومهاراته وخبراته وقدراته العقلية[2]، لتوصف بذلك بأنها الحياة نفسها، تزود الفرد بأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهي تسعى دائما إلى التعرف على حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاتهم، وإيجاد الحلول المنطقية المناسبة لها بوسائل مختلفة[3] لتكون بذلك عملية بناء وإعداد للفرد في المجتمع، والوسيلة الوحيدة التي تنقله من مجرد فرد إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى المجتمع، وله قيمة.[4]

---

[1] يحيى حجازي أفنان مصاروة، التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية المسببات والدوافع، مشروع إصلاح التعليم في القدس الشرقية، معالجة ظاهرة التسرب من المدارس، القدس، الملتقى الفكر العربي، حزيران،2012 ، ص7.

[2] الجبوري صبحي ناجي، أثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، أبن رشد، كلية التربية، 1996، ص 21-22.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية، تونس، 1987، ص 1.

[4] عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، ط 2، مكتبة الانجلو – المصرية، 1982م،ص 21.

إن العبرة ليست بأعداد الطلبة المسجلين عند بداية كل مرحلة تعليمية بل العبرة في قدرة هؤلاء الآخرين على اجتياز المرحلة المسجلين فيها، من أجل ذلك لابد من الكشف عن اتجاهات هؤلاء الطلبة وتهيئتهم العقلية واستعداداتهم النفسية للتخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو الإيجاب.

ويمر المتمدرس خلال مشواره الدراسي بالعديد من المراحل التعليمية إبتداءا من أول يوم دراسي له إلى غاية تخرجه وتحصله على الشهادة النهائية ، فكل مرحلة من هذه المراحل لها مشكلاتها الخاصة بها.

وقد تم تقسيم التعليم في الجزائر إلى خمسة مراحل تعليمية متدرجة استنادا لتصور علمي سابق[1]، بأن الفرد يمر بمراحل تتميز كل مرحلة منها بخصائص تنفرد بها، وبذلك قسمت المدرسة الجزائرية إلى:

* مرحلة التحضيري.
* مرحلة التعليم الابتدائي.
* مرحلة التعليم المتوسط.
* مرحلة التعليم الثانوي.
* مرحلة التعليم الجامعي.

فالتخلي عن الدراسة في المرحلة الابتدائية يعتبر من بين أخطر أنواع التخلي عن الدراسة لأنه يقود إلى الجهل والأمية، خاصة في ظل غياب قوانين إلزامية التعليم التي تلزم الأولياء من خلال نصوص ردعية بإلحاق أبناءهم الذين بلغوا السن القانونية بالمدارس الحكومية و التكفل بهم إلى غاية إتمام المرحلة الإبتدائية.

فعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الدول للقضاء على خطورة هذه الظاهرة إلا أن جهودهم اصطدمت بواقع التسرب الهائل للأطفال الذين يهجرون المدرسة قبل إتمامهم مرحلتهم الإبتدائية. وهذه الحقائق أكدتها التقارير الصادرة عن اليونسكو، بأن مجموع عدد المتمدرسين الواقعة أعمارهم ما بين (6-11 سنة) الذين تخلوا عن دراستهم في العام الدراسي (1980) يقدرون ب (114مليون) متمدرس، في حين بلغ عددهم خلال العام الدراسي (2000 م) ب (103 مليون) طالب.

في حين صدرت دراسة لليونسكو عن التسرب الدراسي بما في ذلك التخلي عن الدراسة للعام (1987م) بأن النسبة بلغت ما يقارب (27،2%) من مجموع المسجلين في المرحلة الابتدائية في 13 دولة عربية،.

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص65.

كما أشار تقرير التنمية البشرية الذي أجرى دراسة عن حجم التسرب الدراسي للعام الدراسي (1995م) في المرحلة الابتدائية في بعض البلدان العربية كالإمارات العربية المتحدة (% 17)، السعودية (38%)، الأردن (8%)، سوريا (9 %)، تونس (3%)، الجزائر (5%)، المغرب (28%).[1]

والجزائر ككل البلدان لم تكن في منأى عن هذا الوباء الخطير الذي ينخر جسم الأمة ويهدد مستقبلها قد مرت بسنوات الجهل والأمية، حيث بلغت فيها نسبة التخلي عن الدراسة ممن بلغوا السن القانونية ولم يلتحقوا بالمدرسة (40%) ما بين عامي (1987/1979م)[2].

كذلك لا تخلو المرحلة المتوسطة من المشكلات المدرسية التي تتوسط المرحلة الإبتدائية والثانوية وتتميز عن غيرها من المراحل بأنها مرحلة الإيقاظ تتم فيها عملية اكتشاف الوسط الاجتماعي وتثبيت وسائل التعبير وتنميتها، فالأفراد فيها يتعرفون عن ذواتهم ومحيطهم[3]. والتخلي عن الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط يمثل الظاهرة الأكثر انتشارا التي تعاني منها تقريبا معظم أنظمة الدول التعليمية، سواء النامية منهم أو المتقدمة.

وتقابل مرحلة التعليم المتوسط مع المرحلة الإبتدائية مرحلة التعليم الأساسي التي تعتبر مرحلة تعليم "تمنح تربية إجبارية مشتركة بين الجميع، تتضمن جذعا مشتركا يعد قاعدة حقيقية للتربية العامة، تلتصق بها على التوالي مؤسسات التعليم الثانوي والتكوين العالي"[4]

وأخيرا تأتي المرحلة الثانوية وهي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة وتتميز بارتفاع نسبة التخلي عن الدراسة بين الطلبة من كلا الجنسين مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، نتيجة لعوامل عدة كتلك المتعلقة بالمدرسة والعائلية، إلى جانب العوامل السياسية والاقتصادية والشخصية، ولعل من أخطرها الدعم المعنوي لبعض الأولياء ممن لا يروا في مواصلة أبنائهم لمشوارهم الدراسي ضمانا لمستقبلهم، الأمر الذي يشجع على استفحال ظاهرة التخلي عن الدراسة، والانسياق نحو سوق العمل والزواج المبكر.

---

[1] محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، المرجع السابق،، ص 88.

[2] سلسلة من قضايا التربية، الطفل بين الأسرة والمدرسة، ملحقة سعيدة، الملف 26، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية،2001، ص37.

* تقابل مرحلة التعليم المتوسط مرحلة التعليم الأساسي.

[4] محمد بن حمودة، المرجع السابق، ص15-17.

وفي إحصائيات صادرة عن وزارة التربية الوطنية فيما يتعلق بالتعليم الثانوي الذي يستقبل نصف متمدرسي المرحلة المتوسطة (الأساسية) سابقا، بأن من بين (100) متمدرس الذين يلتحقون بالسنة الأولى ثانوي نجد:

* 34 يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي منهم:
  - 29 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي.
  - 05 دون أن يعيدوا السنة ولو لمرة واحدة.
* 14 يتحصلون على شهادة البكالوريا منهم:
  - 13 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي.
  - 01 دون أن يعيد السنة ولو لمرة واحدة.

إن تحديد نسبة التخلي عن الدراسة الذي يعكس بدوره ارتفاع أو انخفاض عدد المتخلين في هذه المرحلة من التعليم الثانوي أمر ضروري للتعرف على معدل انجذاب فئات الشباب نحو المجال المهني وسوق العمل بدلا من متابعتهم الدراسة، الأمر الذي يساعد على التقييم النسبي لمدى نجاعة أو فشل وضعف المنظومة التربوية، ومنه اتخاذ التدابير العاجلة لإصلاحها وتعديلها بما يمكن من معالجة مشكلات الشباب المدرسية ومساعدتهم على استخدام أفضل ما عندهم من إمكانيات وقدرات وتوجيهها لما يحقق مستقبلهم في الحياة.

إن التخلي عن الدراسة لا يتم اعتباطيا دون تفكير، بل يكون نتيجة سلسلة من الأحداث كما يراها (NATTRIELLO) بأنه يشكل سياقا يتطور مع الزمن، كسلوك الغياب المتكرر عن المدرسة الذي يعتبر نوعا من الاضطراب السلوكي القريب في مفهومه من مصطلح سلوك رفض المدرسة حيث يلجأ المتمدرس إلى التغيب مدفوعا بتجنب الخوف[1]، ليتطور بذلك شيئا فشيئا حتى يبلغ مرحلة التخلي النهائي.

[1] Ficula.T.V, Gelfand.D.M, Richards.G, Ulloa.A, Factors Associated with School Refusal in Adolescents, Some Preliminary Results ,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim California, August, 1983, P1.

وقد حدد (A.CUELLAR ET MF. CUELLAR) مسار المتخلي عن دراسته حيث يبتدئ بعدم تلبية احتياجاته التربوية والاجتماعية، مما يجعله غير مهتم وغير مبال بتحصيله العلمي، الأمر الذي ينعكس سلبا على نتائجه الدراسية وعلى علاقاته مع أساتذته وأقرانه وإدارة المدرسة :

*احتياجات التلميذ التربوية والاجتماعية لم تلب،

*المتمدرس غير مهتم،

*النتائج ضعيفة،

*المتمدرس غير مسؤول في نظر مدرسه،

*المدرسون لا يحبونه،

*المتمدرس خائب،

*المتمدرس لا يحب المدرسين،

*المتمدرس يتغيب بانتظام،

*المتمدرس له مشاكل مع الإدارة،

*المتمدرس له مشاكل مع أقرانه،

*المتمدرس يتراكم عليه الكبت والخيبة.

********** المتمدرس يتخلى عن دراسته[1].

إن هذه المراحل تمثل حلقة خبيثة من أحداث وأسباب وعواقب يغذي بعضها بعضا باستمرار، وتفضي في النهاية إلى نهاية مشؤومة يكون فيها التخلي عن الدراسة هو السبيل الوحيد لوضع حل لهذه الحلقة الماكرة التي ظلت تتكرر وتتفاقم لعدة سنوات لدى المتمدرس المتخلي عن دراسته.

[1] عائشة بلعنتر، المرجع السابق، ص29.

4- العوامل المسببة لظاهرة التخلي عن الدراسة

إن التخلي عن الدراسة هو تسرب بمفهومه العام الذي يعبر عن الانقطاع عن الدراسة في مرحلة معينة دون إتمامها[1]بغض النظر عن الأسباب المؤدية إلى ذلك سواء أكانت صحية أو اقتصادية أو اجتماعية[2].

وقد اعتمدت عدة تصنيفات للعوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة التخلي عن الدراسة التي تعتمد على الذاتية أو الموضوعية كما يأتي:

***الأسباب الذاتية**

نذكر منها اهتراء البنية التحتية للمدارس، ونقص وأحيانا غياب الوسائل البيداغوجية والتعليمية (DIDACTIQUE)، ولامبالاة المدرسين والغيابات المتكررة للتلاميذ وصعوبة تحصيلهم وما يمكن أن ينجر عنه من فشل أو تأخر في الدراسة، إلى جانب سوء العلاقة بين المدرس والمتمدرس.

***الأسباب الموضوعية**

نجد منها بعد المدرسة ونقص المواصلات، المناطق المعزولة، ضعف الدخل المادي للأسرة، المشكلات العائلية كالطلاق أو موت أحد الوالدين، إلى جانب حالة الطفل الصحية وظاهرة عمالة الأطفال[3].

إن ظاهرة تخلي المتمدرس عن دراسته ماهو إلا نتاج لتفاعل العديد من العوامل المتداخلة مع بعضها البعض. فقد يتولد عامل الصحة الجسدية نتيجة لتأثير العامل النفسي الذي يتولد بفعل العامل الاجتماعي الذي تنتجه تأثيرات العامل الإقتصادي، إن هذه العوامل المتتابعة تؤدي في آخر المطاف إلى وقف المسار الدراسي قبل إتمامه، لتتحول إلى مشكلة تربوية كبيرة يحصد تبعاتها كلا من الفرد والمجتمع على حد سواء.

ومن الممكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاثة عوامل أساسية إحداهم مرتبطة بالطالب أو المتمدرس نفسه، وبعضها بأسرته أو عائلته، والأخرى مرتبطة بالمدرسة أو المؤسسة التربوية التي يتلقى فيها تعليمه.

---

[1] جودت عزت عطوي، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[2] أحمد حسين اللقاني، المرجع السابق، ص 87، 88.

[3] التصدي للهدر المدرسي، *مصوغة تكوينية* لرؤساء المؤسسات التعليمية، الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، قطاع التعليم المدرسيإ ، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، ماي، 2008، ص8.

4-1- العوامل المرتبطة بالمتمدرس

إن ما يقع على عاتق مؤسسات التعليم يتعدى مجرد التلقين للمعارف والمهارات إلى تعلم سبل التفكير والإبداع والتعامل مع الحياة بسياقاتها[1]، مما يساهم بشكل رئيسي في تكوين فردا مدربا ومنتجا وقادرا على المشاركة في ازدهار وتقدم وتنمية مجتمعه.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة تمركز عملية التعليم حول الطلبة ليكون لهم الدور الكبير في اكتساب الخبرات والمهارات التي تتطلبها شخصيتهم بناءا كاملا شاملا[2]

وتمتلك العوامل النفسية تأثير كبير على تحصيل المتمدرس الدراسي الذي لا نتوقع له نجاحا أو تفوقا ونفسيته مضطربة، فالعديد من المشكلات النفسية كضعف الثقة بالنفس والقلق والاكتئاب والخوف المرضي من شأنها جميعها التأثير سلبا على التحصيل الدراسي والتسبب في هجر الدراسة ونبدها.

وقد عرف "حامد زهران" عامل الصحة النفسية بأنها "حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، وسلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام"[3].

ومن جهة أخرى توجد مشكلات عديدة من شأنها قلب الموازين كظاهرة عجز خريجي الجامعات على اختلاف اختصاصهم في الحصول على وظيفة أدى إلى إعادة الحسابات لدى الكثير من الآباء والأبناء عن مدى أهمية الاستمرار في الدراسة، الأمر الذي أدى لاختصار الطريق من بدايتها وعدم معارضة الآباء لأبنائهم في قرار ترك الدراسة، لأن متابعة التعلم لم تؤدي إلى نتيجة مفيدة وملموسة[4].

كما أن عدم قدرة المتمدرس على التكيف مع جو المدرسة ونفوره منها، وعدم إحساسه بالانتماء إليها وإحساسه المفرط بأنه غير مرغوب فيه سواء من قبل الأسرة أو الأساتذة أو زملاءه من المتمدرسين تعتبر

---

[1] الجلبي فائزة عبد القادر، تصميم النموذج التعليمي في الرياضيات وأثره في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير منشورة , جامعة بغداد – كلية التربية – ابن الهيثّم،العراق،1998، ص21.

[2] الألوسي صائب أحمد، طلال الزغبي، التدريس الإبداعي، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص59.

[3] حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة ط3، 1998، ص23.

[4] عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات في التربية العلمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان،الأردن، 2001 ،ص361.

من العوامل المؤدية إلى بروز اضطرابات نفسية لا تلبث أن تتسبب في تأخره أو الفشل الدراسي، يضاف إلى ذلك ما أثبتته بعض الدراسات بأن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوو القلق المنخفض أفضل مما تم تسجيله لدى مرتفعي القلق[1].

فإلى جانب العامل النفسي نجد هناك عامل ثاني مهم يتأثر المتمدرس به كثيرا وهو عامل الصحة الجسدي حيث قد تؤدي بعض الاضطرابات أو الأمراض المزمنة إلى إعاقة المتمدرس والتأثير على تحصيله وإلى سوء توافقه مع نفسه ومع الآخرين[2]. وهذا التأثير على التحصيل والنجاح الدراسي وعلى مسايرة الزملاء في فهم وتتبع المواد المقررة في الفصل قد يتحول إلى ذريعة وأحيانا اضطرارا لمغادرة مقاعد الدراسة خاصة إذا كانت الاضطرابات شديدة كاضطرابات النمو الجسمي والإعاقات الحسية والحركية وبعض الأمراض المزمنة التي تستدعي عناية خاصة كالإصابة بالداء السكري، والعاهات الخلقية واضطراب جهاز الكلام، أو السمع أو البصر.و هذا ما تثبته بعض الدراسات كالدراسة التي قام بها سيمون (SIMON)[3]، حيث أظهرت بأن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسدية،هم الأكثر رسوبا من زملائهم الأكثر نضجا.

بذكر العاملين النفسي والجسمي لا يمكن بأي حال من الأحوال الإغفال عن أهمية عامل الصحة العقلية في العملية التعليمية، حيث أن الضعف العقلي الذي تقره بعض الدراسات[4] بأن المتمدرسين ذوي الاستعداد العقلي الجيد أسرع وأكثر في تحصيلهم الدراسي من المتوسطين أو الضعاف في قدراتهم العقلية.

أحيانا بعض أنواع المشكلات المدرسية كالتأخر والفشل والرسوب الدراسي نرجعها ونردها إلى صعوبات التعلم كالنقص في القدرات العقلية والذاكرة والانتباه والإدراك وضعف القدرة على الاستيعاب، التي قد تتولد معها مشكلات أخرى نفسية نتيجة لغياب المساعدة والمرافقة النفسية التربوية من قبل المرشد النفسي التربوي للمؤسسة أو من قبل الزملاء من المتمدرسين أو المدرسين أو الأهل في مواجهة ضعفهم واستدراكهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على نفسيتهم فيولد لديهم الإحساس بالفشل والدونية والإحباط، ويدفعهم إلى خيار التخلي

---

[1] عائدة عبد الله أبو صائبة، القلق والتحصيل الدراسي، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، 1995، ص129.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1989، ص44.

[3] رودلف بيتر، ترجمة مصطفى زيدان وآخرون، دراسات في علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965، ص29.

[4] رمزية الغريب، التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976، ص15.

عن الدراسة ووقف مسارهم الدراسي كحل يعتقد أنه أفضل الحلول وأيسرها، وهو في الحقيقة أفظع الخيارات وأخطرها عليه وعلى أسرته وعلى مجتمعه ككل.

قد يعد أمرا منطقيا ما تشير إليه بعض الدراسات[1] في أن المتفوق تحصيلا يتميز عن غيره بارتفاع مستوى ذكائه، إلا أن ما لا يمكن تقبله بأي حال من الأحوال تبني المتمدرسين ذوي الذكاء المتوسط أو الضعيف اتجاهات كارهة للدراسة حينما يجدون أنفسهم عاجزين عن مسايرة زملائهم في تتبع وفهم المواد المقررة في الدراسة، وكان من المفروض منهم بدلا من التفكير في اتخاذ خيار التخلي وهجر الدراسة التفكير في بذل المزيد من المجهودات للحاق بهم وبلوغ المستوى المقبول.

4-2- العوامل المرتبطة بالأسرة

تعتبر الأسرة النواة والمؤسسة الأولى التي ينشأ ويترعرع وتتكون فيها شخصية الطفل ويتشبع بكل ما تقدمه له عبر مراحل نموه،.

فللأسرة مسؤولية كبيرة في تحديد النماذج السلوكية التي سيتحلى بها الطفل، فشخصيته وأفكاره التي سيحملها عن هذا العالم، وكل ما سيتقيد به من تقاليد وعادات وقيم ومعايير سلوكية إنما هو نتاج لما سيتلقاه في أسرته منذ ميلاده[2]. فالتنشئة الاجتماعية كما يعرفها العالم (G. ROCHER) [3] تمثل صيرورة اكتساب لنماذج وقيم وطرق تفكير.

وقد أثبتت الدراسات العديدة تأثير الأسرة وبخاصة أهمية الوالدين منها ومدى التأثير الذي تتركه في حياة الطفل المدرسية، ففي دراسة (BALDWIN 1983) أجريت في ولاية (أوهايو الأمريكية)عن أنماط سلوك الوالدين وأثرها في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، فالاتجاهات نحو المدرسة تعتمد بشكل كبير على المعاملة

---

[1] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1990، ص142.

*الكفاءة التعليمية يقصد بها – حسب المفهوم الاقتصادي – الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت.

[2] سامية محمد جابر، الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، 1995، ص347.

[3] سمية حومر، الخريطة الاجتماعية لجنوح الأحداث، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، جامعة قسنطينة، 2010/2009، ص21.

التي يلقاها التلميذ في المنزل، وعلى اتجاهات آبائهم تجاه الدراسة، كما أن الطلبة الذين يأتون من أسر مهتمة بهم أفضل من غيرهم ثقة بالنفس وجدية ومن ثم اتجاها إيجابا نحو المدرسة[1].

لهذا كانت أسباب التفكير الخاطئ البعيد عن المنطق والعقلانية والواقع الذي يتبناه الأبناء أكثره يعود إلى القناعات الخاطئة التي يتلقونها عن آباءهم، فيستوجب قبل المباشرة التوجه لإصلاح القناعات الخاطئة الموجودة لدى الأولياء ونعيد النظر فيها في ضوء التفكير المنطقي[2]. من أجل ذلك فعدم اهتمام الأسرة بصفة عامة وأولياء الأمور بصفة خاصة بتمدرس أبناءهم وعدم إحساسهم بالمسؤولية ولامبالاتهم وعدم متابعتهم لمشوارهم الدراسي، ناهيك عن غياب دورهم في متابعة سلوكياتهم وحمايتهم من تدهور أخلاقهم، والأخطر من ذلك تجرؤ بعض الآباء على تشجيع أبنائهم بالتحلي بالأخلاق السيئة ووضعهم بلا وعي على حافة الانحراف كالسماح لهم بتجاوز حقوق الآخرين، وعدم احترام الهيئات التربوية في المدرسة، وفسح المجال لرفقاء السوء بفرض توجهاتهم وأفكارهم عليهم فيكونوا ضحايا لمن وجدوا في الشارع ملاذا لهم يشبعون فيها حاجاتهم التي افتقدوها في بيوتهم ومدارسهم. كل ذلك له الأثر السلبي على تربية الأبناء وعلى مشوارهم الدراسي والمهني، إلى جانب إصابتهم بعدوى اللامبالاة واللاشعور بالمسؤولية التي ألفوها من أولياءهم.

ورغم هذا بإمكاننا حصر العوامل المرتبطة بالأسرة في ثلاثة نقاط أساسية:

أ- العوامل الاقتصادية

إن تدهور الحالة المادية لأغلب الأسر الفقيرة إما بسبب البطالة أو الضعف في الراتب الشهري وأحيانا نتيجة لكثرة عدد أفراد الأسرة من أكبر المشكلات التي تؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للأبناء، ويتسبب في عدم قدرتهم على متابعة مسارهم الدراسي، لينتهي بهم المطاف إلى التخلي عن الدراسة.

وفي هذا الخصوص تشير بعض الأبحاث بأن الوسط المنزلي الذي يعيش فيه أبناء الطبقة الغنية، يسير في اتجاه الاهتمامات المدرسية ويؤيدها، بينما يكون العكس في البيئات الفقيرة.[3] فهناك بذلك ارتباط كبير مابين المستوى العلمي لأفراد الأسرة ومستواهم الاقتصادي.

---

[1] أحمد عبد المجيد الصمادي، المرجع السابق، 2006، ص176.

[2] الحياني صبري بردان، الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص58.

[3] عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، دار العلم للملايين بيروت ، الطبعة الخامسة، 1983، ص507.

وقد يتسبب هذا العوز وما ينجر عنه من نقص في التغذية، ورداءة في المسكن والملبس، وعدم القدرة على توفير الأدوات والمتطلبات المدرسية وغيرها في رسوب الطالب[1]، لكن بالرغم من هذا فلا يوجد ما يبرر القصور اللامسؤول في أداء أولياء الأمور، خاصة إذا أقحموا أولادهم في عالم الشغل لسد حاجيات الأسرة، فالحجج التي يتذرع بها الأولياء لتبرير عمالة أبناءهم بدافع غلاء المعيشة وكثرة مصاريف الدراسة ومتطلباتها قد تبدو للبعض منطقية من وجهة نظرة الجانب المادي، أما إذا نوقش الموضوع من الناحية الأخلاقية والعلمية فالأمر يختلف كثيرا، فلا عذر يبرر هذا الجرم في حق الأبناء على حساب مستقبلهم وسعادتهم. فكما لا نجني من الشوك العنب فلا يمكننا أن نحلم بجيل متعلم وقوي يتذرع أهله بما يجد ولو بأتفه الأسباب لتبرير تعطيلهم بل توقيفهم لمسار أبائهم الدراسي، وكان الأجدر بهم الجلد والصبر على تعليمهم والتضحية لغد لن يكون أفضل بشباب أمي يكره العلم والدراسة.

ب- العوامل الثقافية

يعد المستوى الثقافي للمحيط البيئي الأسري الذي يعيش فيه المتمدرس من بين أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على تحصيله الدراسي، ويعتبره (J.Roubin) أحد عوامل التخلي عن الدراسة التي تنتشر بين الأسر ذات المستوى الثقافي الضعيف، حيث تعجز هذه الأخيرة عن مساعدة أبنائها في دراستهم بطريقة جيدة وصحيحة[2]. فالأولياء ذوو المستوى الثقافي المنخفض قد لا يتمكنوا في أغلب الأحوال من تتبع مشوار أبنائهم الدراسي ومعرفة نقاط ضعفهم قوتهم، ومنه عدم إمكانية توفير الرعاية التعليمية الكافية لهم، فالتفاوت الاجتماعي الإقتصادي بين أفراد المجتمع قد ينجر عنه تفاوت بين المستويات الثقافية والعلمية التي لها الأثر الكبير في نجاح أو فشل المتمدرس في دراسته[3].

لكن بالرغم من ذلك فوعي الأولياء بأهمية الدراسة في حياة أبنائهم يجعل كل الصعاب التي يتعرضون إليها تهون في سبيل تعليمهم ونجاحهم وتفوقهم وتميزهم. فهؤلاء الأولياء هم الراعون بحق لأماناتهم، ويعكسون بحق الدرجة العالية من الوعي الذي لا يسمح بالتلاعب بمصير أبنائهم الدراسي.

---

[1] محمد أرزقي بركان، المرجع السابق، ص32.

[2] J. Roubin, Les difficiles scolaires chez l'enfant, PUF, 1953, Paris, P 23.

[3] J. Rousseau : échec scolaire , Aspect médicaux et sociaux , PUF, Paris, 1980, P 6 .

إن الدور الذي تلعبه الأسرة من الأدوار المهمة التي تآزر الدور الذي تلعبه المدرسة سواء في تربية الأبناء أو في تعليمهم من خلال توفير قدر المستطاع ما تتطلبه العملية التدريسية من أدوات مدرسية وجو مناسب للدراسة وإرشاد وتوجيه وحث على محبة العلم واحترام للمدرس وللقائمين على تسيير المؤسسة التعليمية، ناهيك عن مساعدتهم على مراجعة الدروس اليومية.

لكن أحيانا قد يضر الأولياء أبنائهم من حيث لا يدرون في سعيهم لاستدراك تقصيرهم في أداء مهامهم، فيعمدون إلى توطيد علاقات مع المعلمين أو بعض أفراد الإدارة قصد البحث عن امتيازات لأبنائهم، لتتحول هذه العلاقة إلى علاقة ذات طبيعة غير تربوية، يمارس عبرها الأولياء ضغوطاتهم في فترات الامتحانات لإنجاح ودفع أبنائهم إلى مراتب لا يستحقونها، الأمر الذي يعود سلبا على نوعية المردود الدراسي.

كما تعتبر وسائل الإعلام المختلفة المرئية منها والمقروءة أو المسموعة وبشكل خاص التلفزيون والإنترنيت (الشبكة العنكبوتية) من الأمور إذا لم تضبط وتتابع تصبح إلى أخطر العوامل الثقافية على المتمدرسين، فطريقة عرض المادة الإعلامية لها انعكاساتها سواء على الجانب العقلي أو الانفعالي أو السلوكي، وقد تنبه علماء النفس والاجتماع إلى مدى أهمية مراقبة هذه الوسائل قانونيا وثقافيا حتى تستغل أحسن استغلال.

فوسائل الإعلام توصف دوما بأنها سلاح ذو حدين فقد تكون وسيلة نافعة من وسائل الثقافة والعلم والسمو بالأخلاق والفضيلة، وقد تكون في ذات الوقت وسيلة هدامة حين يساء استعمالها وتوجيهها التوجيه الصحيح فتؤدي إلى الانحلال والانحراف[1]،

ج- العوامل الاجتماعية

للمحيط الأسري تأثيره الخاص على المتمدرس، فنجد أن الأسر التي يسودها الاستقرار تمنح لأبنائها الراحة النفسية والجو المناسب للدراسة، عكس ماهو الحال في البيئة الأسرية المتصدعة والمفككة تسودها الفوضى واللامبالاة والصراعات داخل الأسرة خاصة تلك الخلافات المتولدة بين الوالدين والمؤدية في الأغلب إلى انفصالهم[2]، فالآباء والإخوة يعتبران بحق مصدرين هامين لتعلم الاتجاهات والمعتقدات وأنماط السلوك[3]،

[1] رمضان السيد، الجريمة والانحراف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص290.

[2] التصدي للهدر المدرسي، المرجع السابق، ص13.

[3] فاطمة المنتصر الكتاني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقاتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص51.

فكل ما يحدث في الأسرة من صراع أو حالات طلاق أو إدمان على المخدرات أو غيرها من قبل أحد الوالدين أو كلاهما أو من قبل أحد أفراد العائلة سيجني الجميع ثمارها.

فاهتمام الوالدين بتحصيل أبنائهم العلمي ومتابعة مسارهم الدراسي من الأمور التي تجعل الأبناء يشعرون بالأمن والطمأنينة داخل محيطهم الأسري مما يساعدهم على التكيف والصحة النفسية، وتهيأ لهم بذلك فرص التفوق والنجاح.

4-3- العوامل المرتبطة بالمدرسة

تعد المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية المتمدرس الذي يعتبر محور العملية التربوية سواء على المستوى التربوي أو النفسي أو الاجتماعي، فهذه البيئة المدرسية تتعدى كونها مجرد بناء وموقع وتجهيزات ووسائل تعليمية لأنها تمثل البيئة الحيوية التي يتمكن من خلالها المتمدرس من تنمية قدراته وتطوير إمكاناته واكتساب معارف وخبرات جديدة تساعده على تخطي الأزمات والتصدي للمشكلات التي قد تواجهه في حياته المستقبلية وتعده لأن يكون فردا صالحا وذو كفاءة.

فالمدرسة كما وصفها "ناصر إبراهيم" بأنها تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية[1]، ويتجلى دورها المحوري الذي تلعبه من خلال ما يصفه شيبمان على أنها "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية"[2]، فنجاح العملية التعليمية التي هي وظيفة المدرسة ترتكز على المتمدرس والمدرس إلى جانب الإدارة، وهذه العناصر الثلاثة تشكل الدعامة القوية للمدرسة الناجحة التي تخرج طلابا مزودين بسلاح العلم والفكر[3].

لهذا فنجاح المهمة الموكلة للمؤسسة التربوية يكون مرتبطا بتأدية الدور المنوط بكل العناصر الأساسية التي ترتكز عليها العملية التربوية إبتداءا من المدرس والمتمدرس والمنهج الدراسي وإدارة المدرسة والمرشد التربوي إلى غاية ضرورة توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية، فأي قصور في إحداها أو في التفاعل فيما بينها سينعكس سلبا على المنظومة برمتها، ومشجعا لاستفحال ظاهرة التخلي عن الدراسة.

---

[1] ناصر إبراهيم، علم الاجتماع التربوي، ط2، دار الجيل للنشر، بيروت،1996، ص72.

[2] وطفة على اسعد، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1998، ص 142، 143.

[3] حرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط2، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص137.

ويرى "حسين السيد" بأن نظام التدريس المعتمد في المدرسة نظام متكامل متكون من عدة نظم فرعية كالمتمدرس والمدرس والمرشد والمادة الدراسية وطرق التدريس ووسائل التعليم وطرق تقويم المواقف التعليمية. ويمثل المتمدرس بدوره نظام مكون من نظم فرعية كأهدافه من العملية التعليمية وقدراته العقلية التحصيلية وقدراته الجسمية وميوله واتجاهاته، وهذه النظم كلها توظف لتحقيق أهداف نظام التدريس الذي بدوره يوظف لتحقيق أهداف النظام التعليمي. فأي خلل أو قصور في أي نظام من النظم الفرعية سيؤدي حتما بدوره إلى التأثير سلبيا على أداء سائر النظم الفرعية الأخرى ومنه التأثير على مدى تحقيق النظام التربوي لأهدافه المسطرة. فسوء إعداد المعلم مثلا يؤثر على كفاءة النظام التدريسي، وبالمقابل يؤثر ضعف المتمدرس الجسمي أو العقلي على مدى استفادته من المواقف التعليمية[1] وهكذا...

وتعتبر العلاقة بين المدرس والمتمدرس كما يصفها "مراد زعيمي" من أهم العلاقات الهامة لنجاح العملية التعليمية، وهي توصف بالأخذ والعطاء التعليمي والتربوي، ولابد أن تكون في إطار الاحترام والتقدير[2]، فسلوك المعلم يؤثر بشكل جلي في تحديد سلوكات المتمدرس سواء داخل الصف أو خارجه، ويبقى المعلم الجيد هو المربي ذو الكفاءة والتدريب الجيد، المتسم سلوكه بالعدل والاتزان والتسامح، فبأخلاقه وصفاته هذه تصبح العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج جد حسنة بالنسبة للمتمدرس[3].

لقد أشار "محمد منير" إلى أن الكفاءة التعليمية * ترتبط ارتباطا كبيرا بالإنتاجية[4]، وهذه الكفاءة تتطلب من المدرس أو المعلم منه اعتماد طرق ووسائل تعليمية من شأنها الوصول بالمتمدرس إلى النجاح الدراسي، ناهيك عن اتصافه بالأخلاق الحميدة باعتباره الأسوة والقدوة التي يقتدى بها، لأن القسوة التي ينتهجها بعض

---

[1] حسين السيد رشدي، دراسة ميدانية عــن الغياب المدرسي بالمرحلة الثانوية –الأسباب والعـوامل–، التوجيه العام للتربية الاجتماعية، مديرية التربية والتعليم، القليوبية، مصر،2008/2007، ص166.

[2] مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2002، ص 151.

[3] محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص61.

[4] محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص 272.

* الكفاءة التعليمية يقصد بها – حسب المفهوم الاقتصادي – الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت.

المدرسين تجاه تلامذتهم، إلى جانب التمييز الذي يمارسونه وعدم تبنيهم للأساليب التربوية واعتمادهم للعقاب سيكون بلا شك من أهم العوامل المؤدية إلى النفور من المدرسة والرغبة في هجر مقاعد للدراسة.

ويضاف إلى الدور الذي يلعبه المدرس دور المرشد التربوي المتواجد في المؤسسات التربوية الذي يوضح "محمد سلامة" مهامه في أنه يعمد إلى إتاحة الفرصة للمتمدرسين للتعبير عن مشكلاتهم المدرسية من خلال الإنصات إليهم بوعي، فهؤلاء الأخيرين يحتاجون إلى من ينصت إليهم ويتفهم مشكلاتهم دون لوم أو إدانة[1].

وبهذا يقع على عاتق هذا المرشد النفسي التربوي مهمة إرشاد ومساعدة المتمدرسين على مواجهة مشكلاتهم الصحية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي قد تؤثر على دراستهم وتعيق تحصيلهم ونجاحهم الدراسي، فهو يسعى إلى مساعدة المتمدرس على فهم نفسه ومعرفة اتجاهاته وميولاته واستغلال أفضل ما يمتلك من قدرات وإمكانات واستثمارها وإنمائها بما يساعده على تحقيق الصحة النفسية والتوافق مع المجتمع.

إلى جانب الدور الإرشادي هناك الدور التوجيهي المرتبط ارتباطا وثيقا بالرضا الدراسي للمتمدرس، والمؤدي في حالة غيابه إلى الفشل[2]. فالتوجيه المثمر لا يوصف بالفعالية إذا اهتم بملأ المناصب البيداغوجية وتحقيق متطلبات الخريطة المدرسية على حساب مراعاة قدرات المتمدرس واستعداداته وإمكاناته وميوله ورغباته.

ولعل أهم أدوار الإرشاد النفسي الدور الوقائي الذي يجب أن يسخر المرشد التربوي نفسه له في سبيل الحيلولة دون وقوع المتمدرسين في متاهات التخلي عن الدراسة وتجنيبهم مغبة الوقوع في المشكلات المدرسية كمشكلة تنظيم أوقات الفراغ وكيفية استغلاله لما هو مفيد وماهو أحسن ومشاركته في وضع البرامج والأنشطة المناسبة، لكن أحيانا قد يتم تخطي الدور الوقائي والانتقال إلى الدور العلاجي حين وقوع المشكلة المدرسية.

كما أن العملية التربوية كما يذكر "جون دانييل" لا يمكن أن تقوم من دون منهج دراسي محدد تتحقق من خلاله الأهداف التربوية المسطرة، فهذه المناهج تمثل الوسيلة الإستراتيجية لزيادة قوة استجابة الدولة لتحديات العولمة والتنافس الاقتصادي العالمي[3].

---

[1] محمد سلامة محمد غباري، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الاجتماعية، مصر، 2004، ص 111.

[2] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، المرجع السابق ، ص117.

[3] جون دانييل، التحدي الأساسي في مطلع القرن الحادي والعشرين، مستقبليات، م(31)، ع(3)، سبتمبر 2001، ص338.

والمنهج برأي "أحمد حسين" لا يعني المحتوى فقط، ولكن هناك الأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ولذا فإن تطوير المنهج من ناحية المحتوى فقط يبقى تطورا جزئيا، بل يجب تطوير كل عناصره في وقت واحد حتى يكون ذا فاعلية، وله معنى بالنسبة للعملية التعليمية[1]، يراعي فيه أيضا مستوى قدرات التلاميذ وعمرهم العقلي والزمني فيتمكنوا من استيعاب وفهم ما يقدم لهم وينجحوا في مشوارهم الدراسي.

لذلك فتطوير المنهج يجب أن يكون متوافقا مع متطلبات العملية التربوية، وانسجامها مع البيئة الاجتماعية للمتمدرس، تضاف إليها مشكلة صعوبات التعلم معاناة الكثير من المتمدرسين التي قد تعيقهم عن فهم الدروس ومسايرتهم لزملائهم، فكل ذلك من شأنه الزيادة في المعاناة من مشكلات دراسية أكثر تعقيدا كالتأخر والفشل الدراسي والرسوب المتكرر المؤدية في أغلب الحالات إلى تبني فكرة التخلي عن الدراسة.

من هذا المنطلق لا بد أن يشمل هذا التطوير كل عناصر المنهج في آن واحد ليكون فعال، وذو معنى بالنسبة للعملية التعليمية

وقد نجد مؤثرات أخرى تساهم بشكل سلبي في العملية التدريسية كدور الإدارة التي يعتبرها "ليونارد وايت" بأنها "تنظيم وتنسيق ورقابة مجموعة من الأفراد داخل منظمة لإتمام عمل معين بقصد تحقيق هدف معين[2]". يضاف إلى ذلك اكتظاظ الأقسام، ونقص الوسائل التعليمية، والمشكلات الاجتماعية للأساتذة، والحالة النفسية السيئة للمتمدرسين كشعورهم بعدم قدرة المدرسة والفصل الدراسي التي يسودها سوء التنظيم على تلبية حاجياتهم النفسية والتربوية[3]، ناهيك عن مشكلات النقل والمواصلات من وإلى المدارس التي ما تزال تطرح بشدة خاصة في المناطق النائية أو الريفية سواء بسبب بعد هذه المؤسسات التربوية عن السكن العائلي أو لقلة وسائل النقل أو انعدامها، وقد يضاف إلى ذلك أيضا حالة الشعور بالملل التي قد تنتاب المتمدرس لعدم توفر المناخ الدراسي المناسب سواء داخل الصف أو خارجه، وبخاصة إذا ترافق ذلك مع قلة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية أو انعدامها.

---

[1] أحمد حسين اللقاني، مناهج التعليم ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى 1995 ، ص32 .

[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بدون سنة، ص354.

[3] العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، مقال منشور، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، العدد 10 ديسمبر 1998 ، ص184.

إن هذه العوامل المرتبطة بالمدرسة لابد من الاهتمام بها والتحكم فيها وضبطها ضبطا جيدا لتجنب تأثيراتها الوخيمة التي تتعدى حدود التحصيل والنجاح الدراسي للمتمدرسين، لتبلغ العملية التعليمية ككل، مما سيزيد من حدة النفور من المدرسة وعدم الإحساس بالانتماء إليها ومنه التخلي عن الدراسة والبحث عن بيئات بديلة تلبي الحاجيات التي عجزت المؤسسة التعليمية عن تلبيتها.

4- 4 - العوامل المرتبطة بالبيئة مابين المحيطين (الأسري-المدرسي)

يتأثر كل متمدرس بالبيئة الاجتماعية المحيطة به التي تعتبر بيئة خارج البيئة الأسرية والمدرسية على حد سواء، فمن جهة يعجز المجتمع المدرسي التدخل والتأثير فيها بشكل فعال لعدم امتلاكه الصلاحيات التي تؤهله للقيام بذلك، ومن جهة أخرى لا تقوى البيئة الأسرية السيطرة عليها والتغيير فيها حتى ولو حاولت اقتحامها عبر أفرادها، لأنها بيئة متفردة بذاتها لها خصوصياتها التي تميزها متمردة على قوانين المدرسة ولا تهتم بالمبادئ والتقاليد الأسرية.

فالشارع الذي يلتقي فيه الأصحاب والرفاق بغض النظر عن صنفهم يمثل الحلقة الرابطة ما بين الوسطين الأسري والمدرسي، له تأثيره الكبير والفعال على اتجاهات المتمدرس سواء فيما يتعلق بأفكاره أو انفعالاته أو سلوكه، وبالتالي التأثير بشكل غير مباشر على بيئته الأسرية والمدرسية.

إن جماعة الرفاق كما يعرفها "صلاح شروخ" بأنها تمثل "الجماعة الصغيرة التي يتعامل معها الفرد باستمرار، وتشمل جماعات متعددة كأن تكون الجماعة جماعة لعب أو جماعة طلابية أو جماعة عمل"[1]، أو كما يراها "حسن منسي" على أنها "زمرة من الأفراد ينظم إليها الفرد ليعوض بتجمعه معهم ورفقتهم قصور الوسط العائلي وحاجته إلى الطمأنينة، وتوطيد الذات وذلك من أجل إشباع رغبات قد فقدت"[2].

لتكون بذلك جماعة الرفاق بمثابة الملجأ الذي يهرع إليه المتمدرس من أجل سد الثغرة والقصور والعجز في دور الأسرة تجاه أبناءها ودور المدرسة تجاه متمدرسيها، ليجد هؤلاء في انضمامهم للجماعة وكونهم جزءا منها الملاذ والمنفذ لإشباع رغباتهم.

---

[1] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص80.

[2] حسن منسي، سيكولوجيا التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر، مصر، 1996، ص5.

ورغم هذا كله فقد تكون جماعة الرفاق أمرا محتوما لا علاقة بوجودها في حياة المتمدرس بقيام الأسرة أو المدرسة بدورهما أو عدم قيامها بذلك، لتمرر بذلك تأثيرها دون سابق إنذار على سلوكيات وشخصية المتمدرس من خلال تفاعله مع أعضاءها وتبادل الأفكار والاتجاهات والقيم.

لكن أحيانا قد يصادف المتمدرس رفقاء السوء داخل المدرسة ذاتها فينحرف سلوكه وتصبح تصرفاته غير سوية تتخذ أشكالا متعددة كالهروب من المدرسة والغيابات المتكررة والفوضى وارتياد أماكن اللهو وغيرها[1] . وأحيانا نجد بعض الأسر تمنح أبناءها حرية مطلقة في تصرفاته قد تدفعه إلى اتخاذ قرار التخلي عن الدراسة، يضاف إلى ذلك التدليل المبالغ فيه الذي بإمكانه أن يؤدي إلى ضعف في شخصية المتمدرس واهتزاز ثقته بنفسه وانقياده إلى رفقاء السوء ومن تم فشله في دراسته أو تسربه منها[2].

إن تأثير المناقشات على المتمدرس من قبل رفاق السوء والمتسربين ممن هجروا مقاعد الدراسة حول جدوى وأهمية الدراسة في الحياة المستقبلية، إلى جانب عمليات الإقناع اللامنطقية غير المبنية على أسس علمية وعقلانية الداعية إلى نبذ التعليم، تدفع بالمتمدرس إلى تبني اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة، لكن هذا كله كما يذكر "شبل بدران" لا ينفي احتمالية أن يكون الأمر إيجابيا في اختلاطه وانضمامه بجماعة الرفاق لاكتسابه المهارات والخبرات والأفكار وتنمية شخصيته وتزويده ببعض القيم كالاعتماد على النفس وإشباع رغباته والثقة بنفسه[3].

وتثبت التجربة بأن انقطاع المتمدرس وتخليه عن دراسته لا يجيء دفعة واحدة بل أول ما يبتدئ يبدأ بالغياب المتكرر والفوضى والشغب المقصود ومحاولات الخروج من القسم أثناء شرح المدرس، ليترافق كل ذلك مع سلوكيات قد نقلها من رفقائه الذين ينتظرونه خارج جدران المؤسسة التعليمية، لينتهي به الأمر إلى تغيير نظرته إلى الدراسة وتدفعه إلى إلى اللعب والترفيه ومنه إلى الابتعاد شيئا فشيئا عن طلب العلم، لينتهي به المطاف أخيرا إلى التخلي نهائيا عن الدراسة.

---

[1] جعفر علي محمد ، حماية الأحداث المخالفين للقانون والمعرضين لخطر الإنحراف، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات ، لبنان، 2004، ص92.

[2] عبد الرحمان العيسوي، علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي والعلمي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1993، ص 193.

[3] شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، ط3، الاسكندرية، مصر، 2009، ص 108..

5- بعض النظريات المفسرة لظاهرة التخلي عن الدراسة

لقد ظهرت عدة نظريات مفسرة لظاهرة التخلي عن الدراسة رغم العوامل المعقدة والمتداخلة المسببة لها.

فأبرز هذه النماذج المفسرة تلك التي ذكرها " د.عبد المريد" وهي[1]:

5-1- تفسير VINCENT TINTO (1975-1987)

يعتبر هذا النموذج من أوائل النماذج التي فسرت ظاهرة التسرب والتخلي عن الدراسة التي توصفها بأنها "عملية تفاعلية طولية تستغرق وقتا زمنيا حتى يصل المتمدرس إلى قرار الانقطاع عن الدراسة".

وتفسر هذه النظرية التخلي عن الدراسة إلى غياب التكامل الأكاديمي والإدماج الاجتماعي لدى المتمدرس، فالتكامل الأكاديمي يتحقق من خلال ما يمتلكه الطالب من سمات شخصية وأسرية ومستوى تحصيل دراسي سابق التي من شأنها تحقيق التنمية المعرفية والوجدانية، ومن جهة أخرى فالمتمدرس في مجتمع الدراسة في تفاعل مع أسرته التربوية من زملاء ومدرسيه، وهذا التفاعل يحقق بدوره الاندماج الاجتماعي.

من هنا يتبين الدور الذي يلعبه كل من التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي في اتخاذ المتمدرس القرار في استمراره أو إنهاء مشواره الدراسي.

5-2- تفسير FINN (1989)

هناك نموذجان يعتبران من أهم النماذج المفسرة لظاهرة التخلي عن الدراسة وهما:

5-2-1- نموذج إحباط الذات

يرى هذا النموذج بأن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة يكون نتيجة عدم تحقيق المتمدرس لأي إنجاز أكاديمي له، فيؤدي ذلك به إلى الفشل وخيبة الأمل التي بدورها تؤدي به إلى انخفاض في مستوى تقدير الذات لديه، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على نجاحه ويدفعه إلى تخليه عن الدراسة.

---

[1] د.عبد المريد عبد الجابر، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية الآداب، جامعة حلوان، بدون تاريخ، ص 5،6.. وانظر كذلك

Pascarella. E, Terenzini. P, (2005), How college affect students, A third decade of research, San Francisco: jossey-Bass, P25

Finn,j, (1989), With drawing from school, Review of educational research, P118.

5-2-2- نموذج المشاركة والاتصال

تفسر ظاهرة التخلي عن الدراسة حسب هذا النموذج في ضوء مدى مشاركة المتمدرس ونجاحه في تفاعله الاجتماعي مع زملائه ومدرسيه، فالمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية والصفية تجعل المتمدرس عضو فعال مع بيئته التعليمية، وحريصا على استكمال مشواره الدراسي.

والعكس إذا كان المتمدرس مفتقرا للمشاركة والإدماج مع زملائه ومدرسيه، فقد يولد ذلك لديه عدم الرغبة في إنهاء مشواره الدراسي.

5-3- تفسير BEAN (1990)

يفسر هذا النموذج ظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال مستوى رضا المتمدرس عن حياته المدرسية، ويتدخل في ذلك أسباب نوجزها في النقاط التالية:

- الروتين
- عدم المشاركة في صنع القرار.
- ضعف الاتصال.
- غياب العدالة.
- ضعف العلاقات الاجتماعية[1].

[1] الغنيم لؤلؤة إبراهيم، العوامل المؤدية إلى تسرب طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريوس، بحث لاستكمال متطلب الماجستر غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 2009، ص48. أنظر كذلك إلى

Bean.P, and Eaton,B,(2000), A Psychological model of college student retention, In rethinking the departure puzzle: New theory and research on college student retention, edition john. M, Braxton, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

6- الاستراتيجيات العلاجية والوقائية

إن ما نطمح في تحقيقه من أهداف كلها تصب في تحقيق النجاح والصحة والسعادة لكل المتمدرسين من خلال تنمية قدراتهم ومساعدتهم على استخدام أفضل ما عندهم من إمكانيات واستعدادات، وفي التصدي للمشكلات التي يواجهونها فتعيقهم في نجاحهم الدراسي، إلى جانب توجيههم لتبني اتجاهات مقبولة.

من الممكن التنبؤ بالتخلي عن الدراسة عبر مؤشرات ودلائل، سواء على مستوى التفكير أين يكون قرار الطالب غير مصرح به، أو على مستوى الانفعالات حيث تزداد الرغبة في هجر الدراسة، أو على مستوى السلوك أين يصل المتمدرس إلى قرار التخلي النهائي عن دراسته، فيستخدم لذلك كل السبل المتاحة.

ويمتلك السلوك خمسة أبعاد رئيسية[1]:

***البعد البشري:** يمثل سلوك الفرد (المتمدرس) الصادر عنه (التشويش).

***البعد المكاني:** يمثل مكان حدوث سلوك الفرد (المتمدرس) (قاعة الصف).

***البعد الزماني:** يمثل زمن حدوث سلوك الفرد (المتمدرس) (وقتا طويلا أو ثواني معدودة.)

***البعد الأخلاقي:** يمثل القيم الأخلاقية التي يعتمدها المرشد (المعلم) في تعديل سلوك الفرد (المتمدرس) بدلا من استخدامه للأساليب اللاأخلاقية. فالتعليم بمفهومه الواسع لا يقتصر على تزويد التلاميذ بعناصر المعرفة والعلوم، بقدر ماهة تهذيب وتقويم للسلوك وتلقينا للقيم الاجتماعية.

***البعد الاجتماعي:** يمثل الحكم الذي يصدره المجتمع على سلوك الفرد (المتمدرس)، فالسلوك الإنساني يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد، بحيث قد يكون مقبول في مجتمع ومرفوض في مجتمع آخر.

وبهذا فتعديل السلوك الإنساني الذي يمثل كل الأفعال والنشاطات الظاهرة والمخفية الصادرة عن الفرد يرتكز على الزيادة في السلوكيات المقبولة اجتماعيا، والتقليل من التي توصف بأنها غير مقبولة. وهذا التعديل يستدعي صياغة برامج إرشادية تربوية يتعلم من خلالها الفرد (المتمدرس) أساليب حل المشكلات التي قد تعترضه خلال مسار حياته (المسار الدراسي)، إلى جانب التكيف مع وبيئته الاجتماعية أو (محيطه المدرسي) والتخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.

[1] مجلة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، البحث العلمي والوقاية من الجريمة والانحراف، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، 2001، ص223.

ومن بين التدابير والإجراءات المستخدمة للتصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة نذكر:

6-1- الإجراءات الوقائية المدرسية

تعتبر المدرسة حلقة وصل مهمة بين البيت والمجتمع، وهي المؤسسة التربوية الأولى التي تستقبل الفرد بعد الأسرة لتساهم في تنشئته وتربيته وتعليمه وتحقيق صحته النفسية والعقلية والجسدية. ولعل إجبارية التعليم من خلال القوانين الردعية الملزمة لأولياء الأمور بتحمل مسؤولياتهم تجاه تمدرس أبنائهم تعتبر من أفضل وأنجع التدابير المتبعة للتصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة، مع تمكين المتخلين من الرجوع إلى مقاعد دراستهم ولو لمرة واحدة.

ولقد ازدادت أهمية المدرسة بعد أن تعزز دورها في استعادة التوازن الذي اختل من جراء انقسام العائلة وتشتتها نتيجة للفراغ الذي خلفه الأولياء بسبب غيابهم الدائم عن البيت، فالتفاعل التربوي الجاري بين أفراد الجماعة المدرسية كما يذكر "حسين رشدي" يمثل صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية، ويتجلى هذا التفاعل في العمليات التي يرتبط من خلالها أعضاء الجماعة المدرسية مع بعضهم البعض عقليا ودافعيا على مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف[1]، وفي نفس المجال يذكر "عبد الله محمد"[2] بأن للنظام التعليمي أدوار وظيفية باعتباره وسيلة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، خاصة وأن هدف النظام هو تعليم الأفراد والجماعات باعتبارهم الوحدات الأساسية المكونة للمجتمع.

ورغم كل شيء يبقى المتمدرس هو الركن الأساس الذي أنشأت لأجله المؤسسة التربوية بما فيها، ويبقى المعلم الركن الأساس المقابل له الذي وجوده أساس نجاح أي عملية تربوية، وهذا بغض النظر عن نوعية الإصلاحات المقترحة، فكل سلوك يصدر منه أو انفعال يبديه أو أفكار ينشرها ستحدد اتجاهات تلامذته تجاه الدراسة بل تجاه كل من له صلة بالعملية التعليمية بمجملها، والمتوقع أنه في صلاح المدرس سيكون لا محالة جيلا متعلما ونافعا لنفسه ولأهله ولوطنه وخال من كل العقد والاضطرابات النفسية.

لذلك يجب عدم التهاون أبدا في توفير كل ما يمكنه التحسين من نوعية التعليم والتقليص من مشكلة الانقطاع عن الدراسة من خلال العمل على تحسين الأداء البيداغوجي للمدرسين والقدرات المهنية لموظفي

---

[1] حسين السيد رشدي، المرجع السابق، ص58.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان، مدخل علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر 2008، ص258.

التعليم، إلى جانب الاهتمام بالنشاطات اللاصفية والمطالعة وترقيتها في المؤسسات التعليمية، دون الإغفال عن تنمية جهاز الإرشاد النفسي المدرسي لإرشاد المتمدرسين ومساعدتهم على البناء التدريجي لمشروعهم الشخصي وإشراكهم في اختياراتهم المدرسية والجامعية والمهني، مع تهيئة البيئة المدرسية الجيدة وتوفير الظروف المساعدة على النجاح المدرسي.

فقد أوردت "النشرة الرسمية للتربية الوطنية الجزائرية" فيما يتعلق بالإرشاد المدرسي والمهني بأنها تمثل "خدمة نفسية وتربوية، فردية وجماعية، يهدف إلى المحافظة على كيان المجتمع وجعله سليما وناميا وقويا. ويتجه إلى التلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية أو المهنية بوجه عام، كما يتجه إلى الجماعة بهدف تقديم معلومات تربوية للتلاميذ عن الدراسات المتوفرة في المجتمع وشروط الالتحاق بها ومدة الدراسة وصعوباتها ومآل الخريجين منها، إضافة إلى مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية ليتمكنوا من تحقيق الاختيار المهني المناسب[1] .

ولعل من بين أفضل ما يقدمه الإرشاد المدرسي تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتمدرسين من خلال فتح المجال للمناقشات الجماعية المترافق مع أسلوب الإقناع المنطقي بهدف تعديل أو تغيير الأفكار والمعتقدات اللامنطقية اللاعقلانية الخاطئة التي تولدت عنها، فالحوار المتولد يدفع كل فرد بأن يدافع عن وجهة نظرته ويحاول تبرير أفكاره ومعتقداته، وبذلك سيساهم ذلك بصورة إيجابية في تعديل أو تغيير الأفكار والمعتقدات والمفاهيم الخاطئة واستبدالها بأخرى جديدة أكثر منطقية عقلانية.

لابد من الإشارة إلى وجود نوعين من المتمدرسين على طرفي نقيض في المؤسسات التربوية وهما الأفراد الموهوبين والأفراد الضعاف في تحصيلهم الدراسي، وكلاهما في حاجة إلى المرافقة النفسية سواء في الكشف عن قدراتهم الخاصة أو في مساعدتهم على تنمية واستغلال أفضل ما عندهم لنجاحهم ومستقبلهم الدراسي.

---

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي 2013 /2014،مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية، وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، الجزائر، سبتمبر/أكتوبر 2013، ص9، 53.

ففي الوقت الذي قد يكون فيه تحديد الموهوبين سهلا نسبيا كما يذكر "موفق الخطيب" فمن الصعب جدا التعرف على الموهوبين الذين لا يكون إنجازهم موافقا لقدراتهم، فيكون من الضروري النظر إلى أبعد مما ينجز الطلبة في صفوفهم من أجل تحديد مواهبهم الخاصة[1].

نفس الشيء يمكن أن يذكر عن الفئة المقابلة ممن يعانون من بعض المشكلات الدراسية كالتأخر المدرسي، فعدم الاهتمام بهؤلاء جميعا من كلا الصنفين قد يفسح المجال لظاهرة التخلي عن الدراسة التي عجزت تلبية حاجاتهم وتحمل مسؤولية تعليمهم وتحصيلهم الدراسي والوصول بهم إلى مستقبل زاهر وحياة أفضل.

وقد أوصي "WEHLIAGE" (1986) للوقاية من التخلي عن الدراسة في التعليم الثانوي بخمس استراتيجيات للكشف عن المتمدرسين حاملي أعراض التخلي عن الدراسة المبكر وللتدخل لصالحهم:

أ- التحديد المبكر للمتخلين عن الدراسة، من خلال الكشف عن السلوكات التالية:

* قلة الاهتمام بالعمل في القسم
* النتائج الضعيفة أو الإخفاق على الأقل في مادتين.
* التأخرات والتغيبات المفرطة.
* صعوبة الاتصال بالمدرسين والمتمدرسين (الزملاء في الدراسة).
* قلة المشاركة في النشاطات المدرسية.

ب- تطبيق برامج الدعم بإشراك المتمدرسين للعمل مع زملائهم ممن يحتمل أن يتخلوا عن الدراسة.

* برامج لتنمية المهارات الاجتماعية (مهارات شفوية وغير شفوية، طرق إثبات الذات).
* مهارات البقاء على قيد الدراسة كتعلم كيفية (التصرف، المحافظة على شخصياتهم دون اللجوء لسلوكيات غير مناسبة، اتخاذ وتقييم القرارات المتخذة، تنظيم الوقت،....).
* مهارات الدراسة.

[1] موفق محمد سعيد الخطيب، إشراف الدكتور فتحي جروان، بناء استراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، أطروحة الدكتوراه فلسفة في التربية، تخصص التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية، تشرين الأول، 2011، ص59.

ج- تطوير نشاطات مفيدة خارج المنهج الدراسي من خلال توجيه المتمدرسين وحثهم على نبذ العزلة والابتعاد عنها والمساهمة في النشاطات المدرسية.

د- تطوير برامج "الشغل/ الدراسة" (الحاجة إلى تعلم الانتقال من القسم إلى العالم الواقعي، إلى جانب استيعاب ضرورة اكتساب الكفاءات المناسبة للشغل).

هـ- إجراء مقابلات مع المتمدرسين الذين أصروا على ترك الدراسة، من أجل معرفة الأسباب والعوامل التي أدت إلى هذا الخيار. فمعرفة ذلك يساعد على ضبط أحسن الطرق الناجعة للوقاية والتدخل[1].

6-2- الإجراءات الوقائية الأسرية

لا أحد ينكر بأن الأسرة هي المعلم الأول لكل فرد، يتلقى فيها سلوكه السوي وما يحتاجه من معارف وخبرات تساعده على التصدي للعقبات التي قد تعترضه في حياته المستقبلية، كما يتلقى منها كيف يكون ابنا بارا وتلميذا مهذبا ونجيبا ومواطنا صالحا محبا لدينه وأسرته ومجتمعه ووطنه.

ويرى "G. Rocher"[2] في تحدثه عن مفهوم التنشئة الاجتماعية بأنها تمثل صيرورة اكتساب لنماذج وقيم، فالأسرة هي البيئة الأولى التي يتعلم فيها الطفل أنماط الحياة، و ويعي فيها العادات والتقاليد التي سيلتزم باحترامها، وبهذا يصبح المعنى النفسي للنظام هو تحقيق التوافق النفسي بين دوافع الابن ومطالب بيئته[3].

فالفرد إذا تمكن من التكيف تكيفا صحيحا مع العوامل المحيطة به يكون مطمئنا في حياته، معتدلا في أفكاره وتصوراته، متزنا في انفعالاته وسلوكه، والعكس إذا ما عجز هذا الأخير عن إقامة هذا التكيف، فهذا العجز قد يحول دون مواجهة مشكلاته اليومية فيفقده ذلك الثقة بالنفس والشعور بالطمأنينة والصحة النفسية.

لا يحق للأسرة التخلي عن مسؤولياتها تجاه فرادها بأي حال من الأحوال، فترضى لهم الانقطاع عن الدراسة والتوجه إلى عالم الشغل، فإن كان الأمر كذلك فحينها يكون لزاما عدم التساهل معها ومحاسبتها على لامبالاتها تجاه تعليم وتمدرس أبنائها بكل حزم عبر قوانين ردعية وصارمة.

---

[1] عائشة بلعنتر، المرجع السابق، ص 35-36.

[2] سمية حومر، المرجع السابق، ص21.

[3] عبد المجيد سيد منصور، زكرياء أحمد الشربيني، الأسرة على مشارف القرن الواحد والعشرين، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 57.

من هذا المنطلق لابد من الجهات الوصية سواء المديريات أو المؤسسات التربوية نفسها إلى جانب إشراك المجتمع المدني تنظيم برامج توعوية للمتمدرسين وأولياءهم بقيمة وأهمية طلب العلم، مع التحسيس بخطورة التخلي عن الدراسة وما يمكن أن ينجر عنها من جهل وأمية وآفات اجتماعية.

وتعتبر برامج استئناف الدراسة أهم البرامج الإرشادية المستخدمة في الوقاية من التخلي عن الدراسة، كالبرامج القائمة على النمو الكامل للفرد على اعتبار أن الفشل المدرسي قضية اجتماعية أكثر منها فردية.

وهذا النوع من البرامج غالبا ما يتم تطبيقه في أقسام تقليدية يمارس فيها التعليم قد يكون (بيت، مستودع...)، وهذه المدارس تمنح تعليما مفردا يقوم على اتصال أكثر خصوصية بين المتمدرس والمدرس تكون صيغة التعليم فيه معتمدة على نوعية محتوى البرنامج والجو العام لدعم مصالح المتمدرسين، كما يكون التوقيت فيه مضبوطا بشكل مرن[1].

6-3- الإجراءات الوقائية النفسية

إن قوة الفرد تكمن في السلوكيات والاتجاهات والقيم التي تغرسها الأسرة ومن بعدها المدرسة في الناشئة. فكما يفترض "وليام هيلي" بأن الانحراف سلوك متعلم ناتج عن أساليب التربية الخاطئة[2]، من أجل هذا لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن الدور الذي تلعبه كل من الأسرة والمدرسة في مجال التربية والتعليم، فالتعاون بين هذين المحورين والتنسيق بينهما وعدم التعارض في أدوارهما يجعل المتمدرس في منأى من الصراع النفسي، ويساعده على الزيادة في التحصيل والنجاح الدراسي والتصدي للمشكلات الدراسية التي قد تواجهه خلال مشواره الدراسي.

إن البرامج الإرشادية تساهم بشكل فعال في التكيف المدرسي للطلبة، وفي الرفع من مستوى تحصيلهم ومردودهم الدراسي، كما تساهم في التقليل من قلقهم، ومن احتمالات تسربهم وتخليهم عن الدراسة.

فمن المساعدات التي يمكن توفيرها لهؤلاء المتمدرسين نذكر:

---

[1] عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، مرجع سابق، ص 54-55.

[2] العكالية محمد سند، اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص66.

– فتح مراكز للإصغاء والتواصل للتحاور معهم والإنصات إليهم من خلال تنظيم محاضرات أو عرض لأشرطة تقدم من قبل خبراء ومختصين متبوعة بفتح نقاشات حرة وبناءة ومقنعة وموضوعية تمكن المتمدرسين من التعبير عن مشكلاتهم وانشغالاتهم والصعوبات التي تعترضهم وتهدد مشوارهم الدراسي.

– استخدام أسلوب الإنصات غير المباشر من خلال الإنتاج الأدبي الذي يمنح حرية التعبير كمثل (القصص–النصوص المسرحية– الخواطر–الشعر– العروض– الأغاني...)[1].

– إرشاد المتمدرسين وتوجيههم إلى كيفيات تسيير أوقاتهم وطرق تسخيرها فيما سيحقق نجاحهم الدراسي وتوافقهم النفسي.

– إتباع أسلوب التوجيه والإرشاد الديني من خلال تعاليم الإسلام الحنيف الذي يدعو ويصر على طلب العلم وعلى محاربة تفشي وانتشار الجهل والأمية بين الناس، ويستدل على ذلك من خلال العديد من آيات كتاب الله سبحانه وتعالى التي تحث على ذلك من قوله عز وجل" قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أُولو الألباب"[2]، إلى جانب أحاديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الممجدة للعلم وأهله والمبينة لفضل العلماء وعلو مراتبهم على جميع المخلوقات من قوله (ص)[3] " إن مثل العلماء في الأرض كمثل النجوم في السماء يهتدي بها في ظلمات البر والبحر فإذا انطمست النجوم أوشك أن تضل الهداة"[4].

وقد اقترح "Lee 1990" نموذجا خاصا يسعى بواسطته إلى تكييف وتحفيز المتمدرسين للدراسة، ومن أجل ذلك أكد على ضرورة بيان وإظهار أهمية المدرسة وبأنها تصلح لشيء ما بشتى الوسائل وذلك من خلال:

* استخدام الإعلام الآلي الذي يثير اهتمام المتمدرسين، ومنه نستغل الفرصة لتمرير برامج تربط بين التعلم القاعدي وخيار المهنة ومعرفة الذات.

* الفيلم واستعمال الفيديو.

* إدراج المواضيع الاجتماعية في الدروس الرسمية.

---

[1] التصدي للهدر المدرسي، *المرجع السابق*، ص20.

[2] القرآن الكريم، سورة الزمر، الآية (9).

[3] حديث النبي سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

[4] مسند الإمام أحمد، ج 25 ، ص 185.

* إجراء مناقشات يومية حول قضايا من الواقع كالشغل، الجنس، حقوق المرأة، الانتحار.

* استعمال الكاميرا لتصوير تمثيل الأدوار.

* تطبيق برنامج خاص بالوقاية من الانتحار.

* التحدث خلال أوقات العشاء إلى المتمدرسين (أهمية الدراسة ودورها في ضمان حياة أفضل).

ومن جانب آخر اقترح "Drifoos 1990" عدة وسائل لتنمية تقدير الذات باعتباره العنصر ذي الأولوية في أي برنامج وقائي، والذي يستوجب منح المتمدرس فرص النجاح ، وإحاطته بمن يشجعونه ويثقون فيه، ويطورون شعوره بالانتماء إلى الوسط المدرسي، فمن بين الوسائل المقترحة لتنمية تقدير الذات:

* تشجيع المتمدرسين الضعاف على القيام بمشاريع في إطار جمعية تهدف إلى مساعدة المسنين والفقراء والمعوزين وغيره من العمليات الخيرية.

* استدعاء تلاميذ مدرسة أخرى للقيام بدور "الأخ الأكبر" أو "الأخت الكبرى" مع الضعفاء الذين يمكنهم بدورهم القيام بالدور ذاته.

* مطالبة ممن أنهوا دراستهم التطوع للعمل مع المتمدرسين المنعزلين بهدف تعليم مهارات اجتماعية مثل كرة السلة والمضرب.

* تنظيم استعراضات أو معارض لإبراز المواهب (شعر، موسيقى...).

* اقتراح نشاطات التصوير (كتعلم تقنيات التصوير).

* انتقاء المواضيع التي تهمهم وعرض منجزاتهم لكي يشعروا بقيمتهم، وتعرفهم على ذواتهم[1].

[1] عائشة بلعنتر، مرجع سابق، ص 37-38.

الحلول والمقترحات للحد من ظاهرة التخلي عن الدراسة

بإمكاننا حصر بعض المقترحات والحلول التي من شأنها الحد من ظاهرة التخلي عن الدراسة، نذكر منها:

– التشخيص المبكر لظاهرة التخلي عن الدراسة سيساعد على التصدي لها، مع إيجاد الحلول الناجعة الممكنة والملائمة لها.

– تفعيل الدور التربوي للمؤسسة التعليمية في مساعدة المتمدرسين على حل مشكلاتهم المدرسية وبخاصة صعوبات التعلم منها، مع إلزامية التعليم في المراحل الدراسية الأساسية (الإبتدائية، المتوسطة، الثانوية) وإعطاء الفرص للمتخلين للالتحاق من جديد بمقاعد الدراسة وفق شروط محددة.

– توعية المدرسين وتوجيههم لانتهاج الطرق التربوية الفعالة المعتمدة في التعامل مع المتمدرسين بدلا من استخدام أساليب العقاب بشتى أنواعها سواء البدنية منها أو اللفظية.

– تفعيل دور الأخصائيين والمرشدين النفسانيين بالتعاون مع أولياء الأمور في المرافقة النفسية للمتمدرسين وتوجيههم وإرشادهم عبر برامج إرشادية بما يحقق نجاحهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويساعدهم على التصدي لكل مشكل قد يعترضهم خلال مشوارهم الدراسي بالاعتماد على المنطق والعقلانية والموضوعية.

– تحسيس المتمدرسين بقيمة التعليم وأهميته في حياتهم المستقبلية وتشجيعهم وتحفيزهم وحثهم على النجاح والتفوق الدراسي، وتهيئتهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية المحببة لديهم.

– توفير الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للمتمدرسين، إلى جانب إمكانية إعانة العائلات المعوزة غير القادرة منهم على سد احتياجاتها وتغطية النفقات الدراسية لأبنائها.

– إثراء المكتبة المدرسة بالكتب المتنوعة خاصة تلك التي لها علاقة بالبرنامج الدراسي المقرر، إلى جانب الأقراص المضغوطة (السيديهات والأشرطة) التي من شأنها المساهمة في فهم الدروس واستيعابها.

– تبصرة أفراد الأسر وبالأخص أولياء الأمور بمخاطر التخلي عن الدراسة على مستقبل أبنائهم. وحثهم على عدم التقصير في توفير ما تتطلبه عملية التدريس.

– ضرورة تهيئة الجو المدرسي والمناخ الأسري للدراسة،

– إقحام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة للمشاركة في العمليات التحسيسية الموجهة لمحاربة ظاهرة التخلي عن الدراسة، وإيصال من خلالها أهم التدابير التربوية والإجراءات الوقائية والعلاجية المتخذة إلى مجموع المستمعين بصفة عامة والمتخلون عن دراستهم وأسرهم بصفة خاصة.

خلاصة

لاشك بأن ظاهرة التخلي عن الدراسة قد أصبحت من بين أخطر المشكلات الدراسية التي بات يعاني منها معظم دول العالم، وهي تستدعي اهتمام وانشغال المهتمين والباحثين في الحقل التربوي لدراستها والبحث في أسبابها والعوامل التي أدت إلى ظهورها وتفشيها، مع إمكانية إيجاد حلولا ناجعة وفعالة للتصدي لها وللحد من تأثيرها السلبي الذي أصبح جد خطير على مستقبل الفرد المتخلي عن دراسته سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي.

إن المتمدرس الذي يتطلع لمغادرة مدرسته وإنهاء مشواره الدراسي يكون حينها قد أعلن اعتناقه للأمية والولوج إلى نفق مظلم وغد مجهول المعالم، وغالبا ما نجده يتحجج بحجج واهية لامنطقية وغير عقلانية يبرر من خلالها سلوكه ومشاعره وأفكاره السلبية تجاه الدراسة وماهو مقدم عليه من انقطاع وهجر للمدرسة في مرحلة مهمة يتم تزويده فيها بالمعارف والخبرات والاتجاهات والقيم التي تعده لحياة أفضل.

من هذا المنطلق الكل ملزم ومسؤول لمواجهة هذه المعضلة وتفادي آثارها المدمرة التي تشكل إهدارا لموارد وإمكانيات الأمة المادية والبشرية ناهيك عن التدهور الأخلاقي وغيرها من الآفات والمشكلات الاجتماعية.

الفصل الثانـي

الاتجاهات

مدخل

تعتبر الاتجاهات من المواضيع الهامة في ميدان البحوث النفسية والاجتماعية, كثيرا ما تستخدم كوسيلة للتنبؤ بالسلوك ولفهم الظروف النفسية للفرد وعلاقته بالبيئة المحيطة به وانعكاساته على أفكاره ومشاعره وسلوكياته.

ولعل من أهم القضايا التي حظيت بالبحث والدراسة ضمن مجال الاتجاهات، قضية التخلي عن الدراسة لكونها مشكلة تهدّد مستقبل جيل بل حياة مجتمع بأكمله، خاصة وأن الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة تعتبر محدد مهم ودافع قوي لهجر المدرسة، ومن الممكن بذلك اعتماده كمؤشر لمعرفة ما ينوي الطلبة وما يرضونه لأنفسهم فيما يخص مسارهم الدراسي.

وسنحاول في هذا الفصل التعرّف على كيفية تكوين الاتجاهات ومكوناتها وخصائصها ووظائفها، وأهم التصنيفات والنظريات المفسرة لها، وعوامل تشكيلها وطرق تعديلها وتغييرها، إلى جانب معرفة دورها في تحديد السلوك الإنساني وطرق قياسها.

1- مفهوم الاتجاهات

حاول العديد من علماء النفس والاجتماع وضع تعريف محدد للاتجاهات، غير أنهم اختلفوا في ذلك نظرا لتداخل الاتجاهات مع مفاهيم أخرى كالاستعدادات النفسية للقيام بالاستجابات المطلوبة في موقف ما[1].

وقد أرجع (أليوت) تعدد تعاريف الاتجاه لسيادة هذا المصطلح في جميع مدارس علم النفس إلى جانب تمتعه بقدر من المرونة الذي يسمح باستخدامه على نطاق الفرد والمجتمع[2].

ويمكن إيجاز بعض التعاريف المتعلقة بالاتجاهات التي رغم تعددها إلا أنها تتفق تقريبا في أنه " ميل مؤيد أو مناقض إزاء موضوع أو موضوعات معينة كالأشخاص والفئات الاجتماعية والأشياء المادية "[3].

1-1- تعريف ألبورت ALPORT

الاتجاه هو "حالة استعداد عقلي عصبي تنظمها الخبرات السّابقة، وهذه الحالة توجّه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات أو المواقف التي ترتبط بها"[4].

1-2- تعريف كرتش وكرتشفيلد KRECH et CRUTCHFIELD

الاتجاه هو "تكوين دائم من الدوافع والإدراك والانفعالات والعمليات المعرفية وذلك بالنسبة لبعض نواحي عالم الفرد"[5].

1-3- تعريف بروشانسكي وسيدنبرج SEIDENBERG et PROCHANSKY

"الاتجاه هو ميل معقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة، وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى"[6].

1-4- تعريف نيوكمب NEWCOMB

"الاتجاه ليس استجابة ولكنه ميل ثابت لحد ما للاستجابة بطريقة معنية لشيء أو لموقف معين، ويقيم مفهوم الإتجاه علاقة بين الفرد وبين أي مظهر من مظاهر بيئته له قيمة سلبية أو ايجابية بالنسبة له"[7].

---

[1] جودة بني جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004، ص 266.

[2] زينب محمود شقير، سلسلة علم النفس الاجتماعي، الباثولوجيا الاجتماعية والمشكلات المعاصرة، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000، ص191.

[3] صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة ،مصر، بدون تاريخ، ص 147.

[4] محمد عمر التنوبي، قراءات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، 1999.، ص117.

[5] محمد شفيق، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004.، ص112.

[6] محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية و عالمية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1984، ص449.

[7] محمد شفيق، المرجع السابق، ص113.

1-5- تعريف توماس وزنانيكي TOMAS et ZANANICKI

الاتجاه هو "الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم أو المعايير"[1].

1-6- تعريف دوب DOBE

الاتجاه هو"استجابة مضمره، إستباقية، ومتوسطة، بالنسبة لأنماط المثيرات الواضحة الصريحة والمختلفة، والاتجاهات تستثيرها أعداد متباينة من المثيرات وهي ذات دلالة اجتماعية في البيئة الاجتماعية للفرد"[2].

1-7- تعريف فيزون FIZONE

الاتجاه هو "احتمال وقوع سلوك محدد في موقف محدد"[3].

1-8- تعريف كامبل CAMBLT

الاتجاه هو"مجموعة استجابات مناسبة ومنسقة بالنسبة للموضوع الاجتماعي"[4].

I-9- تعريف تورنديك وهاجن THORNDIKE ET HAGEN

الاتجاه لديهما "لا يقتصر على مجرد النشاط الذي يميل بالفرد نحو موضوع ما بل يتسع حتى يشمل على مجرد تهيئ الفرد لهذا الميل"[5].

1-10- تعريف فلورانس وزملاؤه FLORENCE et al

الاتجاه لديهم "ماهو إلاّ موجه الهدف، إذ أنّه يحدّد ماهو أفضل ومتوقع ومرغوب، كما يحدّد ما يجب الابتعاد عنه، وبذلك توجه الاتجـاهات الفرد إلى الموقف الذي يجد فيه ذاته"[6].

1-11- تعريف ميشيل وأجايل MICHAEL et ARGYL

الاتجاه هو "الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محّددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز"[7].

---

[1] محمد عماد الدين إسماعيل، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة، 1967. ، ص46.

[2] عباس محمود عوض، علم النفس الاجتماعي، نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ، ص35.

[3] نفس المرجع ، ص36.

[4] محمد شفيق، المرجع السابق، ص115.

[5] عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص341.

[6] نفس المرجع، ص342.

[7] محمد السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص450.

1-12- تعريف إيزيك EYSENK

يرى أن "الميل عبارة عن اتجاهات إزاء أشياء يشعر الشخص نحوها بجاذبية خاصة، بينما تمثل الاتجاهات الاجتماعية آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية"[1].

1-13- تعريف ترستون THURSTON

الاتجاه هو"استجابة عامة لدى الفرد إزاء موضوع معين، وهذه الاستجابة تتضمن درجة ما من الإيجاب والسلب ترتبط بموضوع الاتجاه"[2].

1-14- تعريف بوجاردوس BOGARDUS

الاتجاه هو "هو ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة وبعيدا عنها، فيضفي عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النّفور منها"[3].

1-15- تعريف زينب شقير

الاتجاه هو "حالة وجدانية لدى الفرد توضح درجة قبوله أو رفضه لموضوع معين (موضوع الاتجاه) تنتج عن خبرات سابقة لدى الفرد تتعلق بموضوع الاتجاه، وخاصة معتقداته ومعارفه اتجاه هذا الموضوع، وما واجه الفرد من ثواب أو عقاب، وتدفع هذه الحالة بالفرد إلى إصدار سلوك إيجابي نحو الموضوع، أو سلوك سلبي ضد هذا الموضوع ذاته" (أي قبول أو رفض الموضوع)[4].

1-16- تعريف عبد اللطيف محمد خليفة

الاتجاه هو "الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو معارف فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين، والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات حيالها في موقف معيّن، ويتحدّد من خلال هاته الاستجابة درجة رفضه أو قبوله لهذا الموضوع أو هؤلاء الأشخاص"[5].

---

[1] عبد الفتاح دويدار، المرجع السابق، ص341

[2] محمد عمر التنوبي، المرجع السابق، ص 117.

[3] عباس محمود عوض، المرجع السابق، ص35.

[4] زينب محمود شقير، المرجع السابق، ص193.

[5] عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع السابق، ص17.

1-17- تعريف السيد عبد الحليم محمود

يرى بأن الاتجاه هو"تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه أو استعداد للقيام بأفعال معينة، ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض نحو الموضوع أو القضية موضع الاهتمام"[1].

1-18- تعريف هاري أبشو UPSHAW

يعتبر من التعريفات الحديثة للاتجاه، حيث يعرف الاتجاه على أنّه يمثل "المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم بحيث يمكن أن، نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء:

الأول : ويغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا.

الثاني: ويغلب عليه الطابع السلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا.

الثالث: ويغلب عليه الطابع الانفعالي وهو يعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا"[2].

1-19- تعريف أسكيفيس وليربو ASKEVIS et LEHERPEUX

يرى بأن "الاتجاه يصف استعدادا داخليا للفرد تجاه عنصر من العالم الاجتماعي (جماعه، مشكله، مجتمع..... الخ)، ويوجه السّلوك الذي يعتمده بالمواجهة الحقيقية أو الرمزية لهذا العنصر"[3].

1-20- تعريف نوربار سيلامي NORBERT SILLAMY

مفهوم الاتجاه "يشير على دلائل مختلفة، ويدل على وجهات النظر والتفكير، ويدل على الاستعدادات العميقة أو على الحالة النفسية للفرد تجاه بعض القيم (القدرة، المال، .... إلخ)"[4].

1-21- تعريف محمود أبو النيل

الاتجاه عبارة عن "تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة لكن يستدل عليه من خلال السلوك الملاحظ أو الاستجابة اللفظية التي تعكس الرأي، لكن هذه الملاحظات لا يمكن أن تعني الإتجاه بل يمكن أن تستخدم كمؤشرات أو مقاييس أو تعريفات إجرائية".

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[2] عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص342.

[3] رولان دورون، فرانسواز بارو، تعريب فؤاد شاهين، موسوعة علم النفس، المجلد الأول (A-E)، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت، لبنان، 1997، ص 124.

[4] Norbert Sillamy , Dictionnaire de Psychologie Larousse, Hier, Paris, France, 1999 P31.

والاتجاه "مكون معرفي يتعلق بما لدى الناس من معلومات وأفكار عن موضوع الإتجاه ومكون انفعالي يختص بما يثيره موضوع الإتجاه من سرور واشمئزاز لديهم، ومكون سلوكي يتضح في الاستجابة العملية نحو موضوع الإتجاه بطريقة ما. ويمكن التنبؤ بسلوك الفرد من اتجاهه"[1].

2- مكونات الاتجاهات

يتفق علماء النفس الاجتماعيين على وجود 3 مكونات في أي اتجاه من الاتجاهات[2]، وتتمثل في: المكون المعرفي(Cognitive)، المكون الانفعالي(Affective)، المكون السلوكي (Behavioral).

2-1- المكون المعرفي

يشير المكون المعرفي إلى المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، والتي تساعده في تكوين ردود فعله في مشاعره وتصرفاته اتجاه هذا الموضوع[3]، فالفرد الذي لديه اتجاهات نحو التخلي عن الدراسة، نجده يعتقد مثلا أن تركه لمقاعد الدراسة سيحول دون تعرضه لمصير بعض من عرفهم من أصحاب الشهادات كالبطالة.

2-2- المكون الانفعالي

ويشير المكون الانفعالي إلى مشاعر الفرد ورغباته نحو الموضوع فتظهر في شكل رضا أو استياء، وحب أو كراهية[4] يبديها نحو موضوع الاتجاه، ويربط المكون الانفعالي للفرد بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعا ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد ينفر منه فستجيب له على نحو سلبي فالفرد الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة يظهر مشاعر الرضا والتقبل لو سنحت له فرصة لهجر المدرسة.

2-3- المكون السلوكي

يشير المكون السلوكي إلى نزعة الفرد للاستجابة تجاه موضوع الإتجاه بطريقة ما[5]، من أجل ذلك كانت الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا معينا وفق الإتجاه الذي يتبناه. فالفرد الذي يتبنى اتجاهات غير محبذة للدراسة نجده يدعو غيره ويجادله في عدم جدوى الدراسة.

---

[1] فرج عبد القادر طه، محمود االسيد أبو النيل، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ، ص 11.

[2] سلوى عبد الباقي، موضوعات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة الكبرى، مصر، 2002، ص 143.

[3] محمد سعيد سلطان، السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 192.

[4] محمد السيد أبو النبيل، المرجع السابق، ص 451.

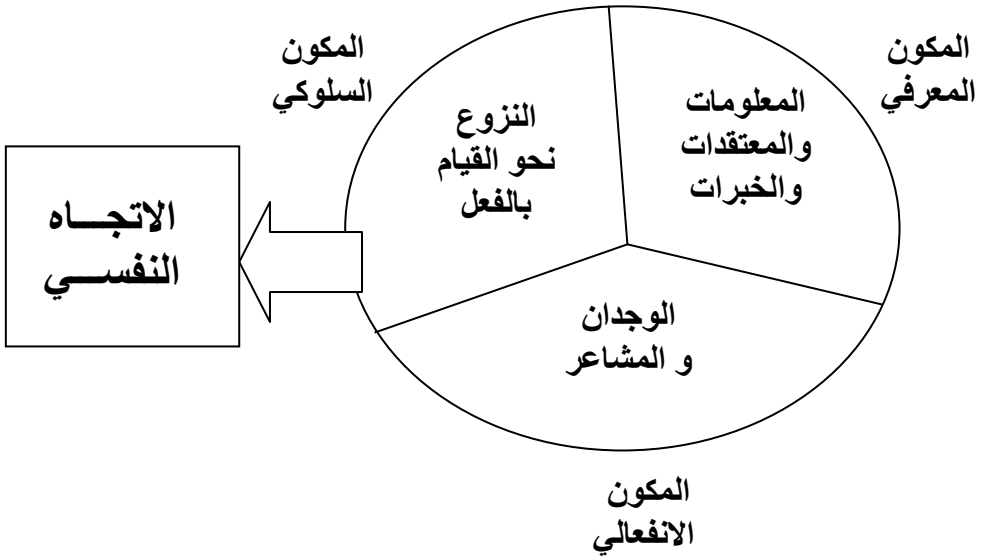
[5] محمد شقيق، المرجع السابق، ص120.

2-4- العلاقة بين مكونات الاتجاهات

إن الاتجاه النفسي نحو أي موضوع هو مزيج من العناصر النفسية الثلاثة (المعرفية والانفعالية والسلوكية). فقد أثبتت الدراسات التجريبية وجود ارتباطات دالة بين محتويات هذه المكونات الثلاثة[1]، فلا يمكن أن يعمل كل منها بمعزل عن الآخرين، من هنا كان من الصعب جدا الفصل بينهم.

وتشير الأبحاث بأنه رغم هذه العلاقة الإرتباطية من الممكن أن يطغى أي مكون من هذه المكونات الثلاثة على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه، حيث يمكن للشخص أن يتبنى اتجاها فكريا دون يرتبط ذلك بعاطفة أو مشاعر. ففي هذا الإطار وجد "كامبل" من خلال أبحاثه في الاتجاهات نحو الأقليات أنه هناك تباين في درجات المكونات الثلاثة[2]، الأمر الذي مكن من تصور إمكانية وجود علاقة سلبية بين مكونات الاتجاه كحال المتسرب الذي يعتقد وأحيانا أخرى متأكد أن تركه لمقاعد الدراسة سينعكس سلبا على مستقبله، لكنه في ذات الوقت يبدي مشاعر إيجابية تجاه ما يقدم عليه، ويمكن توضيح العلاقة مابين المكونات الثلاثة للاتجاه ضمن مخطط كما هو مبين بالشكل رقم (01):

شكل (01): العلاقة بين المكونات ودورها في تكوين الإتجاه



[1] سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1996، ص 245.

[2] محمد السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص 452.

وتلعب الاتجاهات دورا هاما في مساهمتها في إصدار السلوك الذي قد يوصف بأنه مرغوب (مقبول) أو غير مرغوب فيه، ولقد قدم في هذا الخصوص (MARTIN FISHBEIN) (ICEK AJZEN) فكرة (الفعل المتعقل)[1] من أجل تفسير السلوك الإنساني حيث يفسرانه في ضوء مواقف عديدة مركزين على (التنبؤ بالنية لأداء السلوك) باعتبارها محدد مباشر له، وحسب الباحثين فإن النية لأداء السلوك يحددها كل من:

- الاتجاهات نحو السلوك.
- المعايير الذاتية أو إدراك الفرد للضغوط الاجتماعية التي تدفعه لأداء السلوك أو عدم أداءه.
- الدافعية لإكمال أداء السلوك.

فالفرد بعد تلقيه المعلومات يقوم بمعالجتها ومناقشتها وتمحيصها وتقويمها في ضوء خبراته السابقة المتعلقة بموضوع الاتجاه، وتوقعاته لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها ومدى التزامه بهذه المعايير، فمن خلال هذا التقويم يتبنى اتجاها جديدا نحو ذلك الموضوع، وهذا الاتجاه يوجه ضروب سلوكه إزاء ذلك الموضوع، ويتم هذا التوجيه بشكل مباشر أو غير مباشر أي من خلال نية أداء السلوك وهذه النية محدد كاف لأدائه.

3- تكوين الاتجاهات

لقد شاع استخدام مفهوم الاتجاه لدى علماء النفس والاجتماع الذين بذلوا جهدا كبيرا سواء في تحديد مفهومه أو في عملية تكوينه أو في الكشف عن العوامل المساهمة في بناءه وتكوينه.

فاتجاه الفرد يتكون من جراء احتكاكه المستمر بموضوع الاتجاه[2] كاختلاط المتمدرسين بالمتسربين، فاحتكاك هؤلاء الطلبة بهذه الفئة المتسربة أو تلك التي لديها اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة تنمي لديهم أفكار مشجعة ومشاعر محبذة وسلوكيات داعية لترك المدرسة. فيتضح من هنا بأن الاتجاهات النفسية تتكون نتيجة لتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين، حيث ينتج عن تكاملها في وحدة كلية نوعا من التعميم المعبر عنه بالاتجاه[3].

[1] عبد الحليم محمود السيد، طريف شوقي فرج، عبد المنعم شحاتة محمود، علم النفس الاجتماعي المعاصر، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.، ص 93.

[2] عباس محمود عوض، المرجع السابق، ص 37.

[3] عبد الرحمان محمد العيسوي، في علم النفس الاجتماعي التطبيقي، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 23.

إن نمو الاتجاهات كما يراها بعض الباحثين يكون من خلال عملية إشباع الحاجات[1] فالفرد يكون اتجاهات إيجابية نحو الذين يساعدونه على إشباع حاجاته، كما يكون اتجاهات سلبية نحو الذين يقفون أمام إرضاء رغباته و مطالبه.

وتتخذ اتجاهات الفرد شكلا معينا على أساس الخبرات التي يتعرض لها، حيث أن كيفية اكتساب المعرفة المتعلقة بموضوع الاتجاه تساهم بشكل كبير في نمو الاتجاه في الموضوع، إلى جانب طبيعة العلاقات الاجتماعية المتغيرة والتنوع الكبير في مجال المعلومات والبيانات المتوفرة[2].

ولقد وضع أليوت جملة من الشروط الواجب توفرها لتكوين الاتجاهات تلخيصها ضمن الخطوات التالية[3].

أ- المرور بخبرات فردية جزئية مواتيه أو غير مواتية تدور حول موضوع الاتجاه.

ب- تكامل هذه الخبرات وتناسقها واتحادها في وحدة كلية.

ج- تمايز هذه المجموعة من الخبرات، وتفردها عن غيرها، وظهورها على شكل اتجاه عام.

د- تعميم الاتجاه وتطبيقه على المجالات والمواقف الفردية التي تجابه الفرد والمتعلقة بموضوع الاتجاه.

ومن جهة أخرى حدّد الباحثون مراحل تكوين الاتجاه إلى ثلاثة مراحل أساسية نلخصها كالآتي:

3-1- المرحلة الإدراكية المعرفية

خلال هذه المرحلة يدرك الفرد مثيرات البيئة سواء الطبيعة منها أو الاجتماعية ويتصرف بموجبها فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له[4].

وبهذا يتبلور الاتجاه خلال هذه المرحلة حول أشياء مادية كالمنزل الجميل والسيارة السريعة، وحول نوع محدود من الجماعات كالأسرة، وحول بعض القيم الاجتماعية كالبطولة والشرف[5].

3-2- المرحلة التقييمية

يقوم الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع مثيرات البيئة معتمدا على إطاره المعرفي لما فيه من متغيرات موضوعية كخصائص الأشياء، وعلى ذاتية الفرد وأحاسيسه[6]، وبالتالي ينمو الاتجاه نحو الموضوع.

---

[1] محمد علي شهيب، السلوك الإنساني في التنظيم، دار المعارف، مصر، 1985، ص 59.

[2] محمد علي شهيب، المرجع السابق، ص 62.

[3] عبد الرحمان محمد العيسوي، المرجع السابق، ص26.

[4] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص 273.

[5] محمد مصطفى زيدان، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون تاريخ، ص169.

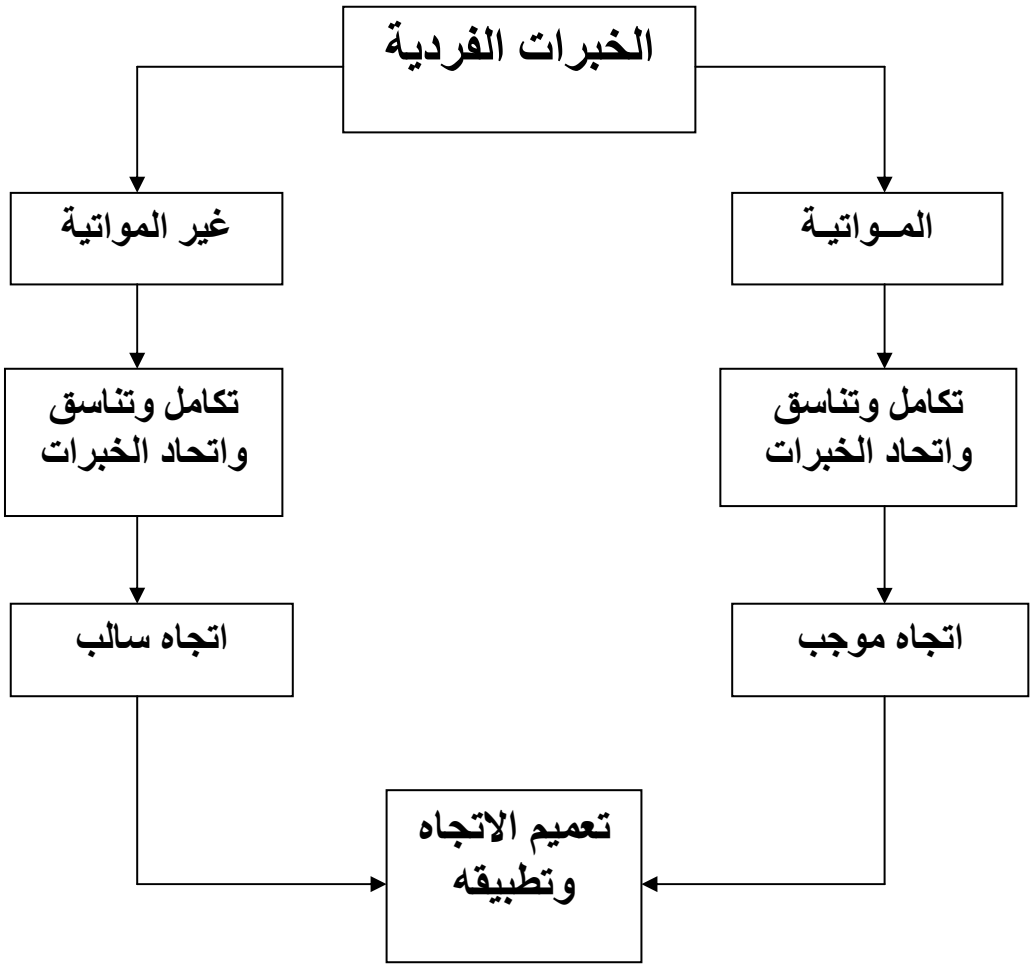
[6] بومنقار مراد، اتجاهات العمل نحو خصخصة المؤسسات الصناعية الجزائرية، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستر، قسم علم النفس، جامعة عنابة، 2006/2005، ص28.

3-3- المرحلة التقريرية

يصدر الفرد خلالها قراره الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات (مثيرات البيئة)، فإذا كان الحكم أو القرار موجبا فهذا يعني أن الفرد قد كون اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع، وإما إذا كان القرار سلبيا فهذا يعني أنه كون اتجاها سلبيا نحوه[1].

ويمكن تمثيل خطوات تكوين الاتجاه من خلال الشكل رقم (02)::

شكل (02): خطوات تكوين الاتجاه حسب أليوت*.



[1] كامل محمد محمد عويضه، علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996، ص116 .

* بومنقار مراد، المرجع السابق، ص27.

4- خصائص الاتجاهات

يمكن إيجاز خصائص الاتجاهات النفسية في النقاط التالية:

أ- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة، ولسبت وراثة ولأذية.

ب- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترط عدد من الأفراد أو الجماعات فيها[1].

ج- تعتبر الاتجاهات علاقة بين الفرد وموضوع ما من موضوعات البيئة، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو شيئا أو حادثا.

د- الاتجاهات تكوينات فرضيه يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد.

هـ- تتباين الاتجاهات في ثباتها وتغييرها.

و- تتعدد الاتجاهات وتختلف بحسب المثيرات المرتبطة بها.

ز- الاتجاهات هي نتاج الخبرات السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.

ح- يغلب على الاتجاه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواة.

ط- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد معرفيه وانفعاليه وسلوكيه.

ي- الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة ويمكن ملاحظتها[2].

ك- الاتجاهات قد تكون سلبية أو ايجابية أو بين هذين الطرفين.

ل- تمتلك الاتجاهات صفة الثبات والاستمرار النسبيين، ومن الممكن تغييرها تحت ظروف معنية[3].

[1] حامد عبد السلام زهران، ص 138.

[2] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص271.

[3] سيد محمد خير الله، المرجع السابق، ص 246.

5- وظائف الاتجاهات

الاتجاهات المتبناة نحو موضوعات مختلفة من قبل الفرد تمكنه عبر الوظائف التي تؤديها له بمايلي[1] :

5-1- وظيفة الدفاع عن النفس

تساعد الاتجاهات الفرد على التكيف مع البيئة فتجعله قادرا على تقدير المنبهات وتقييمها في ضوء أهدافه، ليتمكن بذلك من تصنيف الأفعال والموضوعات وتكوين ميلا يعبر عن الاستجابة المرتبطة بهذه الأشياء. وبهذا فالاتجاهات تمكن الفرد من تبني نظره عامة للعالم، يرى من خلالها الآخرين والأحداث بشكل يبرز تصورا طيبا عن ذاته، وبالتالي حماية مفهومه عن ذاته من التشويش.

5-2- الوظيفة الذرائعية

تعمل اتجاهات الفرد كذريعة للحصول على وسائل التدعيم الإيجابي (كالثواب) وتحاشي كل ما يرتبط بالتدعيم السلبي (كالعقاب)، وبالتالي فالهدف من تعبيره عن الاتجاهات إنما هو حصوله على عائد.

5-3- التعبير عن القيم

يحافظ الفرد على الاتجاهات المعبرة عن قيمته الشخصية أو ما تقوي من شعوره بالهوية، فاتجاهات الفرد تعبر عن مفهوم متكامل عن ذاته وتدعمه، مما يمكنه من امتلاك قيم والتعبير عنها بشكل يحقق له الرضا.

5-4- الحصول على المعلومات (مصدر للمعرفة)

تمكن الاتجاهات الفرد على فهم العالم المحيط به، وتمده بذلك الإطار المرجعي في تفسير وتوقع حدوث الأحداث الجارية، وبذلك فإن الاتجاهات كما ذكر (KATZ) في كتابه (الاتجاهات والإقناع)*، تعمل على المحافظة على مستوى التناسق الذهني أو المعرفي وثباته. فالفرد يعتنق الأفكار والمعتقدات التي تحافظ على ثباته ويهمل ما عداها[2]. كما يضيف بعض الباحثين أهدافا أخرى نذكر منها:

أ- تستخدم في الإرشاد والعلاج النفسي لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو غيره ونحو بيئته المعاشة.

ب- تلعب دورا هاما في التعلم والأداء.

ج- تحقق الرضا المهني من خلال تأهيل الفرد على نحو يشعره بالرضا ومتعة العمل الذي يقوم به[3].

---

[1] عبد الحليم محمود السيد وآخرون، ص 49.

* katz.D, the Functional Ravoroch to the study of attitudes public opinion quarterly, 1960.

[2] Erwin.P, attitudes and persuasion taylor, Francis GR,2001, PP8-11.

[3] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص269.

6- تصنيف الاتجاهات

يمكن تصنيف الاتجاهات على عدة أسس حسب ما أتفق عليه الباحثون وهي كما يلي:

6-1- على أساس الموضوع

نجد هناك نوعين هما[1]:

6-1-1- الاتجاه العام

وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متقاربة، حيث يكون هذا الأخير منصبا على الموضوع بغض النظر عن كونه موجبا أو سالبا كاتجاه الرجل نحو المرأة. وهذا النوع من الاتجاهات يكون أكثر استقرار وثباتا من الاتجاه الخاص.

6-1-2- الاتجاه الخاص

وهو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد، أي بمعنى ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع دون جزء آخر، كاتجاه الرجل نحو لون شعر المرأة.

6-2-على أساس الأفراد

نجد هناك نوعين هما[2]:

6-2-1- الاتجاه الجماعي

وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس كإعجابهم ببطل من أبطال الرياضة، لكن هذا الإعجاب بالرغم من كونه ايجابيا نحو هذا البطل فلا مانع من اختلاف شدته بينهم.

6-2-2- الاتجاه الفردي

وهو ذلك الاتجاه الذي يوجد لدى فرد واحد من أفراد الجماعة، بمعنى أن الإتجاه الذي يبديه الفرد نحو الموضوع يهمه هو دون غيره، كالاتجاه بين أعضاء الأسرة الواحدة كجماعة اجتماعية فهناك اتجاهات فردية نحو أنواع الأطعمة المختلفة وحتى لو أشترك عضوين من أعضاء هذه الأسرة في حبّ أحد الأطعمة، فهناك اختلاف في درجة هذا الحب أو الاتجاه الإيجابي نحو هذا الطعام.

[1] حامد عبد السلام زهران ، المرجع السابق، ص137.

[2] كامل محمد محمد عويصة، المرجع السابق، ص117، 118.

6-3-على أساس الهدف

نجد هناك نوعين هما[1]:

6-3-1- الاتجاه الموجب (الإيجابي)

وهو الاتجاه الذي يتجه بالفرد نحو موضوع الاتجاه، وهو يعبر عن الحب والتأييد كالاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

6-3-2- الإتجاه السالب (السلبي)

وهو الاتجاه الذي يتجه بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه، وهو يعبر عن الكره والمعارضة كالاتجاهات السلبية نحو تعاطي المخدرات.

6 -4- على أساس الوضوح

نجد هناك نوعين هما[2]:

6-4-1- الإتجاه العلني

وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به و يعبر عنه من خلال سلوكه دون حرج أو خوف، وبذلك يكون هذا النوع من الاتجاه متفقا مع معايير الجماعة وما يسودها من قيم وعادات وتقاليد.

6-4-2- الاتجاه السري

وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعير عنه. ويكون بذلك هذا النوع من الإتجاه غير منسجما مع قوانين الجماعة وقيمها وعاداتها.

6-5- على أساس القوة

نجد هناك نوعين هما[3]:

6-5-1- الإتجاه القوي

وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، وهو أكثر ثباتا ويصعب تغييره نسبيا .

6-5-2- الإتجاه الضعيف

وهو الاتجاه الذي يمكن وراء السّلوك المتراخي المتردّد، وهو سهل التغيير والتعديل.

---

[1] سيد محمد خير الله، المرجع السابق، ص247.

[2] كامل محمد محمد عويضة، المرجع السابق ص ص118-119.

[3] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص 270.

ويمكن تمثيل تصنيف الاتجاهات النفسية ضمن الشكل رقو (03):

شكل (03): تصنيف الاتجاهات النفسية

7- العوامل المساعدة على تشكيل الاتجاهات

هناك الكثير من العوامل التي تساهم بشكل كبير في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد، ورغم اختلاف الباحثين في تقديم بعضها لأهميتها حسبهم، وتأخير بعضها الآخر، إلا أننا سوق نسعى إلى حوصلة ما تم الاتفاق عليه من قبل علماء النفس والاجتماع. فمن أهم هذه العوامل نذكر منها:

7-1- إشباع الرغبات

عادة ما تنمى لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات أو الأشخاص الذين يشبعون رغباته، كالمراهق الذي يرغب في التخلي عن الدراسة ويرى فيمن تركوا مقاعد الدراسة أسوة له.

ولتحقيق هذه الرغبات يسعى الفرد إلى اعتماد أساليب توصله إلى بلوغ أهدافه، فهذه الأخيرة تصبح وسائل محبوبة واتجاه الفرد نحوها ايجابيا، وبالمقابل يبدي الفرد اتجاهات سلبية نحو المواضيع أو الأشخاص الذين يعيقونه في إشباع رغباته[1].

وتعتبر الحاجة إلى النمو والى اكتشاف العالم الخارجي، إضافة إلى الحاجة إلى تقدير الذات من بين الحاجات الأساسية التي تؤدي إلى الإشباع الثقافي والعقلي والاجتماعي.

ولتحقيق هذه الحاجات قد يعمد المراهق للالتجاء إلى سلوكيات غير سوية في نظر المجتمع كسلوك التدخين الذي كثيرا ما يجد المراهق فيه إشباعا لحاجته إلى تحقيق ذاته.

[1] جودة بني جابر، المرجع السابق ص 274.

7-2- المعرفة المكتسبة

لقد أكد الباحثون بأن الاتجاهات هي مواقف مكتسبة تتكون لدى الفرد من خلال المعارف التي يحصّلها في مختلف فترات حياته[1]، كالطلبة ذوي الاتجاهات الأكثر ايجابية نحو المدرسة ونحو مدرسيهم وزملائهم ينزعون إلى الحضور إلى المدرسة بمعدلات طيبة مقارنة بغيرهم ممن يحملون اتجاهات سلبية[2] وهذا نتيجة لأفكارهم وتصوراتهم اللامنطقية.

لهذا على القائمين على العملية التربوية من الطاقم الإداري والمدرسين السعى إلى إنقاذ هؤلاء المتمدرسين من خلال تغيير معتقداتهم وأفكارهم السلبية التي يحملونها تجاههم وتبديلها بأخرى منطقية وأكثر عقلانية.

7-3- الخبرات الانفعالية

قد يتكون اتجاه الفرد نتيجة لخبرات انفعاليه يمر بها، فإذا كانت هذه الأخيرة ناتجة عن مواقف طيبة كان الاتجاه الناتج ايجابيا[3]. فالطالب الذي يرغب في الانقطاع عن الدراسة حينما يتلقي التشجيع من جماعة الرفاق والثناء من قبل الكبار، فسيتولد لديه اتجاها ايجابيا قويا نحو التخلي عن الدراسة، أما إذا كانت الخبرة الناتجة غير طبية كاللوم والعقاب فحينه تنشأ اتجاهات سلبية.

7-4- معايير الجماعة

تساهم الجماعة التي يعتبر الفرد عضوا فيها في تكوين اتجاهاته، وقد أظهرت الدراسات بأن الأفراد منذ نشأتهم إلى غاية رشدهم بل إلى غاية آخر يوم في حياتهم واقعين تحت تأثير معايير الجماعة.

فالطفل منذ ولادته يقع تحت تأثير أسرته التي تمثل الجماعة الاجتماعية الأولى التي يبتدئ حياته معها ويستمد أولى مبادئه ومكتسباته وخبراته المعرفية والانفعالية والسلوكية عبر تفاعله مع أعضاءها، فيكتسب منهم من خلال محاكاتهم وتقليدهم الكثير من العادات والميول والقيم والاتجاهات ولاسيما الوالدين منهم، فالاتجاهات الوالدية تعتبر المحدد الرئيسي لسلوك المتمدرس، سواء في البيت أو في المدرسة، ففي الوقت الذي تمارس فيه الأسرة المراقبة الاجتماعية على سلوك أبنائها وحمايتهم من الانحراف السلوكي والأخلاقي، قد تكون هي السبب في انحرافهم وفساد أخلاقهم كالسماح لهم بتجاوز حقوق الآخرين، وعدم احترام الهيئات التربوية في المدرسة والتغاضي عن هروبهم وغياباتهم المتكررة من المدرسة[4].

---

[1] عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص 344.

[2] Stennett R.G, Isaacs L. M, Absence From School Patterns and Effects, London ,Ontario ,Board of Educational Research Report, 1980, P6.

[3] محمد عمر التنوبي، المرجع السابق، ص 124.

[4] عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوي، شركة دار الأمة، الجزائر، 2003، ص 95..

إلى جانب التنظيم الأسري الذي يتولى التنشئة الاجتماعية للطفل هناك تنظيمات أخرى خاصة قد يخضع لها الفرد خلال فترات حياته من أهمهما جماعة الرفاق أو الأصدقاء وخاصة زملاء الدراسة.

فمن خلال دراسات أجريت لمعرفة اتجاهات المراهقين تبين أن المراهق يختار أصدقاءه على أساس الميول. وأحيانا تضطره الجماعة إلى الانضمام إليها، فتنقل إليه معايير جديدة مخالفة للمعايير التي تلقاها في بيئته الأسرية، وبالتالي اكتساب اتجاهات جديدة، قد تستقر في المستوى المعرفي وقد تتعدى إلى سلوك موافقة لسلوك الجماعة التي أصبح منتميا إليها كالعدوانية والغيابات المتكررة عن الدراسة.

هناك كذلك ما يصطلح على تسميته بالجماعة المرجعية وهي الجماعة التي لا يكون الفرد عضوا فيها في الكثير من الحالات، لكنه يتوق لأن يكون عضوا منتميا إليها، الأمر الذي يدفعه إلى تبني اتجاهات هذه الجماعة التي يتطلع إليها.

وقد بينت أبحاث (جون و.م هوايتنج JOHN W.M WHITING) القائمة على نظرية الحسد، على أن الفرد قد يصبح مثل الشخص الذي يحسده، بحيث يبدأ بطريقة مستترة في ممارسة أدواره التي يحسدها، وتبني سلوكه واتجاهاته الخاصة[1]، وبذلك فإن اتجاهات الفرد تتطابق مع اتجاهات الجماعة التي يتوحد معها بالرغم من عدم انتماءه لها، وقد يكون هذا التطابق في الاتجاهات أكثر منه إذا ما قورن بالجماعة التي يكون منتميا إليها.

7- 5- شخصية الفرد

إن للشخصية تأثير كبير في تكوين اتجاهات الأفراد، فبالرغم من وقوعهم تحت تأثير الجماعة فلا يعني ذلك غياب الفروق الفردية في شخصياتهم، فاتجاهات الشخص جزء من شخصيته وهي تعكس تركيبه النفسي إلى حد كبير. وقد أظهرت الدراسات باتجاهات الأفراد هي ملامح أساسية لشخصيتهم، وأن الاتجاهات المتحيزة لإحدى المواضيع (كالاتجاه نحو التخلي عن الدراسة) تنظم نفسها بطرق مثيرة[2]، وكثيرا ما تؤثر خصال الشخصية خاصة لدى المراهق في مدى تبريره لمواقفه واتجاهاته وذلك بسبب تأثيرها في تقديره لمدى التنافر بين عناصر نسقه المعرفي[3]، كأن يعي الفرد عواقب تخليه عن الدراسة، ثم لا يتوقع ضررا لمستقبله.

وتعتبر المدرسة أهم محطة يقف عندها الفرد، فهي المؤسسة التربوية التي تعني ببناء شخصيات الطلبة وتطويرها خاصة في المراحل الدراسية الأولى حيث تتبلور فيها ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وقدراتهم لتأخذ

[1] وليم و.لامبرت، وولاس إ.لامبرت، ترجمة سلوى الملا، محمد عثمان نجاتي، علم النفس الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة، 1993، ص 53.

[2] وليم و لا مبرت، المرجع السابق ص 131.

[3] عبد المنعم شحاته، سيكولوجية التدخين، دار غريب، القاهرة، مصر، 1998.، ص 63.

شخصياتهم ذات التركيب المعقد سمة الثبات النسبي، بما يجعلهم قادرين على التوافق الاجتماعي والانفعالي فضل عن إكسابهم المعرفة[1]، لتكون بذلك المدرسة بمثابة مرحلة وسطى بين الأسرة والمجتمع المدرسي بثقافاته المتعددة والمتنوعة التي قد يكون منها السلبي فتعمد المدرسة إلى تغييرها وتعديلها، ومنها الإيجابي فتدعمه[2]. وبذلك فجملة الاتجاهات التي يتبناه الفرد تشكل لديه أنماطا متسقة وتساهم في بناء شخصيته.

7- 6- وسائل الاتصال الجمعي (الإعلام)

تلعب وسائل الإعلام الجمعي (MASS MEDIA) كالراديو والتلفزيون والفضائيات والسينما والانترنيت دورا هاما في تكوين وتوجيه اتجاهات الأفراد من خلال عرض الكثير من الأخبار والآراء والمعلومات المتعلقة بموضوعات الحياة، والأمر الذي يترتب عليه بناء اتجاهات نحو هذه الموضوعات[3]. فهي سلاح ذو حدين، إذ كما يمكنها لعب دور المصلح النفسي والاجتماعي في تهذيب الأخلاق، يمكنها بالمقابل لعب دور خطير ومخرّب، كتلك الأفلام التي تظهر المشاغبين في الأقسام بمظهر الأبطال، وأحيانا تربط سلوكياتهم غير المقبولة اجتماعيا بالمتعة والإثارة والقوة والنضج وحب المغامرة. فهذه الأخيرة لمن بين أخطر الأدوار التي تقوم بها من خلال رسم صورة إيجابية لظاهرة التخلي عن الدراسة، إذ تجعل المتمدرس يعتقد فيما يراه من هذه المشاهد علامة للرجولة والنضج والاستقلال.

من أجل هذا أدرجت وسائل الاتصال ضمن وكالات التنشئة الاجتماعية المتجهة للشرائح المختلفة[4] من كل الفئات العمرية، عبر وسائلها المختلفة التي يتم من خلالها نقل الأفكار والمعلومات والمعتقدات والآراء والمواقف والاتجاهات.

[1] إسماعيل محمد عماد الدين، مرسي سيد عبد الحميد، بطاقة تقييم الشخصية، القاهرة، 1974، ص2.

[2] زينب معوض الباهي، مفاهيم الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة المهنية، مكتبة الرائد، القاهرة، 2005، ص11.

[3] محمد السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص458.

[4] خواجة عبد العزيز، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005 ، ص 202.

8- النظريات المفسرة لتنظيم الاتجاهات وتغييرها

إن التعاريف الحديثة للاتجاهات تتفق جميعها على أنها مكتسبة من خلال المواقف الاجتماعية والثقافية، وأن دورها هام جدّا كوسيلة للتكيف النفسي والاجتماعي.

وعند عرضنا للنظريات المفسرة للاتجاهات جميعها تحاول الربط بين المحتويات أو المكونات الثلاثة للاتجاهات (المعرفية والانفعالية والسلوكية)، ومن هذه النظريات نذكر ما يلي:

8-1- نظرية التحليل النفسي

تؤكد هذه النظرية أن اتجاهات الفرد لها دورا حيويّا في تكوين "الأنا"، فهذه الأخير " الأنا" تمرّ بمراحل متغيرة من النمو تمتد من الطفولة إلى مرحلة النضج والبلوغ متأثرة بمحصلة الاتجاهات

التي يكونها الفرد نحو الأشياء، حيث أن اتجاه الفرد نحو هذه الأشياء يحدد دور هذه الأخيرة في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية وبين "الأنا الأعلى" المتمثلة في الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، فتتكون بذلك اتجاهات ايجابية نحو الأشياء التي خفضت التوتر، وبالمقابل تتكون اتجاهات سلبية نحو الأشياء إلى أعاقت عملية خفض التوتر[1].

8-2- النظرية السلوكية

من أجل تفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها اعتمدت النظرية السلوكية مبادئها من نظريات التعلم سواء من خلال نظريات الارتباط الإشراطي ونظريات التعزيز أو التدعيم حيث نجد نوعين من الارتباطات وهما :

8-2-1- الارتباط الشرطي الكلاسيكي

يعني المزاوجة أو الارتباط الذي يحدث بين المثيرات المحايدة مع المثيرات التي تحدث في نفس الوقت كما هو الحال (في تجربة بافلوف التي تم خلالها الارتباط بين سيلان اللعاب كاستجابة لسماع الجرس).

وعلى نفس المنوال تحدث عملية تشكيل أو تغيير الاتجاهات نتيجة لتكرار أزواج من المفاهيم المحايدة مع أحد المعان النفسية أو الاجتماعية[2].

[1] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص280.

[2] سلوى محمد عبد الباقي، المرجع السابق، ص149.

8-2-2- الارتباط الإجرائي (الأدائي)

لا يرى أنصار الارتباط الإجرائي أن تشكيل الاتجاهات أو تغييرها يتم بشكل آلي أوتوماتيكي الذي يكون فيه دور الفرد دورا سلبيا، وبذلك تؤكد نظرية الارتباط الإجرائي على أهمية التدعيم و التعلم الأدائي في تشكيل وتغيير الاتجاه .

فمن وجهة نظر هذه النظرية أن الفرد حينما يجد أن اتجاهه قد لقي موافقة اجتماعية ورضا، فهذا يمثل بالنسبة له تدعيما للاتجاه، مما يساعد على تشكيله وثباته، والعكس إذا لاقى الاتجاه معارضة اجتماعية فهذا يعني أن الفرد لا يتلقى تدعيما لاتجاهه، الأمر الذي يعيق تشكيل هذا الاتجاه، وبالتالي يؤدي إلى تغييره.

ونجد من بين الأمثلة التدعيم الذي يتلقاه المراهق من قبل زملائه وأقرانه في تعاطيه للسجائر أو الكحول وهروبه المستمر من المدرسة، ويكون تأثير هذا التدعيم أقوى من معارضة الآباء[1].

وبهذا فالاتجاهات حسب السلوكية هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات. وقد توصلت بعض التجارب الإشتراطية أن الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

8-3- النظرية المعرفية

تؤكد الدراسات أنه إذا ظهر اتجاه غير منسق مع الاتجاهات الأخرى لدى الفرد، سيكون هذا الأخير مدفوعا لتغيير هذا الاتجاه. وهناك ثلاثة تصورات لهذا الاتساق المعرفي و هي كالأتي[2]:

8-3-1- نظرية التوازن المعرفي BALANCE THERARY

يعتبر (FRITZ HEIDER 1946-1958) من رواد النظرية حيث أنه ناقش رغبة الناس في المحافظة على اتساق اتجاهاتهم بمحاولتهم توازن معتقداتهم ومشاعرهم المتعارضة مع معتقداتهم ومشاعرهم التي تدور حول جوانب البيئة البارزة.

ومن الأمثلة التي طرحت في نظرية التوازن المعرفي نذكر نموذج (HEIDER) الذي يطلق عليه الفرد المفرد (أ) الذي يشكل اتجاها نحو شخص أخر (ب) في علاقة بالاتجاهات المتشابهة أو المختلفة التي يطلق عليها (X) و التي تمثل موضوعا أو فكرة أو حدث أو موقف ....إلخ.

والاحتمالات المطروحة أن نجد أن:

[1] جودة بني جابر ، المرجع السابق ص 280 .

[2] سلوى محمد عبد الباقي، المرجع السابق، ص ص 152-159.

- يكون الفرد المفرد (أ) يحب الفرد الآخر (ب) ويجب كذلك اتجاهه نحو (X)، يعني أنه متناغم معه.
- يكون الفرد المفرد (أ) لا يحب الفرد الآخر (ب) واتجاهاته نحو (X) ليست متناغمة معه.
- يكون الفرد المفرد (أ) لا يحب الفرد الآخر (ب)، ولكن اتجاهاته نحو (X) متناغمة، وهذه الحالة تدعى حالة عدم الاتساق.

وكمثال واقعي لنموذج (HEIDER) أن هناك السيد (أ) يحب السيد (ب) لإعجابهما ببعض بسبب حبهما لطلب العلم. و لكن السيد (ب) ينتمي لجماعة المدمنين على تعاطي الكحول وبما أن السيد (أ) يعتبر الإدمان والكحول مرضا أو سمة غير سوية، فهنا يكون قد تخلص من حالة عدم الاتساق في مشاعره واتجاهه نحو السيد (ب)، و بهذا فقد حل (أ) صراعاته بهذا الشكل.

8-3-2- نظرية التطابق المعرفي CONGRUITY THEORY

يعتبر أنصار نظرية التطابق المعرفي نظرية التوازن نظرية محدودة النطاق ، لذلك اقترحوا في مسألة تغيير الاتجاه أنه يحدث حينما يظهر مصدر يجعلنا مرتبكين نحو مفهوم معين، فهذه المصادر المتطابقة تكـون (متوازية) مع الإطار المرجعي للفرد، وغير المتطابقة تكون (غير متوازية).

ويؤكد أصحاب هذه النظرية على وجود ثلاثة متغيرات هي :

أ- اتجاهات الفرد نحو مصدر الرسالة .

ب- اتجاهات الفرد نحو مفهوم أو موضوع تم تقييمه من قبل المصدر.

ج- طبيعة التأكيد أو الجرم التي قدمها المصدر حول المفهوم.

فإذا كانت المصادر التي يحبها الفرد تثير أفكارا يتفق معها، فتأكيده يقوده إلى التطابق مع إطاره المرجعي، أما إذا كانت المصادر التي يحبها الفرد تثير أفكارا لا يتفق معها أو لا يوافق عليها، أو كانت المصادر التي لا يحبها تثير أفكارا يتفق معها ويوافق عليها فتأكيده سيقوده إلى عدم التطابق مع إطاره المرجعي، فحينئذ سيضطر الفرد إلى تغيير اتجاهه نحو المـصدر أو نحو المفهوم الذي تم تقييمه من قبل المصدر.

ويمكن ضرب مثال على ذلك من خلال هذا الموقف : أخ أكبر كثير الهروب من الدراسة، فإذا كان أخاه الأصغر لديه اتجاه إيجابي نحوه واتجاه ايجابي نحو التخلي عن الدراسة فسيندرج الأمر تحت حالة التطابق، أما إذا كان الطالب لدية اتجاه ايجابي نحو أخيه الأكبر واتجاه سلبي نحو التخلي عن الدراسة أو العكس، فهذا سيقود إلى حالة عدم التطابق، وبذلك فسيكون مدفوعا نتيجة الإحساس بعدم التطابق إلى تغيير اتجاهه إما نحو أخيه أو نحو تخليه عن الدراسة.

8- 3-3- نظرية التنافر المعرفي DISSONANCE THEORY

لقد طور (LEON FESTINGER) (1957) نظرية التنافر المعرفي التي لا تختلف عن نظرية التوازن أو نظرية التطابق في تركيزها على العقائد أو الاتجاهات التي يسلكها الفرد في حالة للاتساق أو عدم الاتساق. وما يميز هذه النظرية هو تأكيدها على الراحة النفسية أو عدم الراحة النفسية للأفراد.

وحسب (FESTINGER) أننا نشعر بالتنافر أو ما يصطلح على تسميته بعدم الراحة السيكولوجية (النفسية) حينما نواجه موقفين معرفيين لا يتناسبان معا ولا يتناغمان.

والتنافر المعرفي وما ينجر عنه من عدم راحة وألم نفسي يقود الفرد إلى محاولة خفض هذا التنافر، وهذا التكيف المعرفي يمكن أن يحدث بطرق مختلفة ومتعددة.

ومن بين الأمثلة الموضحة لنظرية التنافر المعرفي أن الفرد إذا كان يدرك بأن تخليه عن الدراسة يهدد مستقبله ويجعله أقل حظا، فسيمثل هذا الاعتقاد أو الإدراك العنصر المعرفي، وهذا الأخير لابد أن يتبعه السلوك المناسب والطبيعي وهو (المداومة على طلب العلم). فإذا تبنى هذا الأخير اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة رغم علمه بلاعقلانية ما يرغب فيه، فسيؤدي به ذلك إلى المعاناة وعدم الراحة النفسية نتيجة للتنافر المعرفي، من هناك سيضطر الفرد إلى القيام بتعديلات على اتجاهاته لخفض من هذا التنافر كالتقليل من محاولات الهروب من الحصص الدراسية.

8-4 - نظرية إدراك الذات

يعتبر (DARYL BEM 1972) من رواد هذه النظرية، حيث أنكر على نظرية التنافر أنها أبعدتنا عن السلوك الملاحظ ليطرح بالمقابل نظرية إدراك الذات كتفسير بديل، حيث يعتقد أن الناس يدركون ويصنفون حالاتهم الداخلية بما في ذلك الاتجاهات من خلال ملاحظة أنفسهم يتصرفون في مواقف محددة.

ويرى (BEM) إمكانية الاستدلال على الاتجاه من السلوك مادام الناس يتصرفون كما يعتقدون أو يشعرون، فالأفراد غير القادرين على استبطان ذواتهم يكونون غير قادرين على وضع تفسير أو سبب لسلوكهم [1].

فالمتخلي عن الدراسة بمحض إرادته في نظر (BEM) لديه اتجاه إيجابي نحو التخلي عن الدراسة سواء كان واع بالتبعات الناجمة عن ذلك أو غير واع.

[1] وليم و لا مبرت، المرجع السابق، ص 146.

8- 5- النمذجة والتعلم بالملاحظة والتقليد

تتلخص الفكرة من آراء (ALBERT BANDURA 1977) حيث يرى أنه غالبا ما نتعلم استجاباتنا الجديدة واتجاهاتنا الجديدة من ملاحظتنا ومحاولاتنا تقليد وملاحظة سلوك دور النماذج (نماذج القدوة).

فهذه النظرية تحاول أن تفسر كيف أن ما يشاهده الأطفال من مواقف عدوانية تجاه الآخرين، سواء أكان حقيقية أو تمثيلا، فسينعكس ذلك حتما على سلوكهم الاختياري، خاصة إذا كانت الملاحِظة متبوعة بمكافأة نتيجة العدوانية. من أجل هذا يطلق على هذه النظرية بنظرية التعلم بالملاحظة.

فمن خلال النمذجة يكتسب الطفل الاتجاهات المختلفة من الوالدين أكثر من مجرد التوجيهات اللفظية، كما أنهم من ناحية أخرى قد يتأثرون أكثر من الكلمات التي يتلقونها من الكبار.

8- 6- نظرية التحكم الاجتماعي

حسب النظرية أن هناك مدى محتمل لمواقف الفرد الذي يتمسك بها، والافتراض المركزي أنه في حالة وقوع رسالة معينة في مدى حتمية تقبل الفرد يحدث تغيير الاتجاه في اتجاه الرسالة، أما إذا كانت الرسالة في مدى الرفض فلن يحدث التغيير في الاتجاه أو يحدث في الاتجاه المعاكس للرسالة.

كما أن أولوية الاتجاهات عند الأفراد في موضوعات معينة تأخذ موقعا وسطيا في مدى التقبل والرفض، ويوصف هؤلاء بأن لديهم توجهات معتدلة ولديهم مدى واسع من التقبل عكس المتمسكون بوجهات نظر متطرفة، فهم يميلون للتطابق مع اتجاهات ضيقة في مدى تقبل الرسالة التي تتصل بوجهات نظرهم[1].

8-7- النظرية الوظيفية

تعتمد النظرية الوظيفية على الأساس الدافعي للاتجاه الذي من خلاله يمكننا فهم تغير الاتجاهات ومقاومتها للتغيير. ويرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات متوقعة على الأساس الدافعي للاتجاهات، فالفرد حينما يعبر عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته و قيمة الشخصية.

من هنا فالاتجاهات تعمل على حماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته[2].

[1] سلوى محمد عبد الباقي ، المرجع السابق ، ص 150، 187.

[2] عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص 345.

9- قياس الاتجاهات

تتنوع الاتجاهات بتباين المواقف التي يتعرض لها الفرد، ويمكن رصد هذا التنوع في الاتجاه في ضوء عدد من الأبعاد كالشدة من حيث قوة الاتجاه وضعفه، أو الوجهة من حيث إيجابيته أو سلبيته. ومن أجل وصف اتجاه الفرد والتنبؤ به ثم الاعتماد على وسائل القياس التي تعتبر من بين إحدى طرق القياس الاجتماعي، وهي مقاييس تتكون من أسئلة أو فقرات توجه إلى الأفراد، ويقارن بين استجاباتهم بعد تحديد موقع كل فرد على المقياس. فهي تهتم بمدى التباين أو التشابه بين الأشياء أو الأشخاص في خاصية من الخصائص[1].

كما يساعد القياس الباحث على التنبؤ بالسلوك وعلى تحديد العوامل المؤثرة في نشأة الاتجاهات وتكوينها واستقرارها وتطورها وتغييرها، إلى جانب ما تقدمه من فوائد في ميادين حيوية كالصحة النفسية، والتربية والتعليم والعلاقات العامة وغيرها. كما يفيد القياس بصفة خاصة في معرفة مدى فعالية البرامج المستخدمة من أجل تعديل اتجاهات جماعة نحو موضوع معين.

وقد ذكر (جودة) (2004) بأنه هناك أسلوبان[2].

أ- **أولهما الأسلوب اللفظي**

وهو أكثر الأساليب شيوعا في قياس الاتجاهات ويعتمد على إبداء آراء الأفراد ومعتقداتهم حول موضوع أو شخص معين. وتستخدم وسيلة يتم من خلالها تقديم الفرد مجموعة من العبارات ويطلب منه إبداء الرأي فيها، وفي ضوء إجابته يمكن استخلاص اتجاهاته التي توجه سلوكه.

وهذا الأسلوب يمتاز بالسهولة ويقيس شدة الاتجاه ومداه، كما أنه يهتم بقياس اتجاه واحد ويفترض وجود الاستعداد لدى الأفراد للإجابة.

ب- **ثانيهما الأسلوب العملي**

يعتمد على مشاهدات السلوك الواقعي للفرد، كما يجب جعل الاتجاهات لفظية مهما كان قياسها دقيقا، لأنها تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد أو الجماعة، فالاتجاهات اللفظية هي أقرب إلى السلوك الظاهر منه إلى السلوك الفعلي.

[1] محمد شفيق، المرجع السابق، ص123.

[2] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص281.

10- طرق قياس الاتجاهات

10-1- الطرق التي تعتمد على ملاحظة السلوك الحركي

تتطلب هذه الطرق وقتا طويلا وتستلزم تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة كملاحظة اتجاهات الأفراد نحو التخلي عن الدراسة من خلال ملاحظتنا لسلوكاته المرتبطة بها، كالهروب من الحصص الدراسية والسلوك تجاه الزملاء.

10-2- الطرق التي تعتمد على قياس التغيرات الانفعالية

من خلالها تتم دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات[1].

10-3-الطرق التي تعتمد على التعبير اللفظي

وتعتبر من أكثر الطرق تقدما نظرا لاعتماده على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد على وقت قصير ونظرا لأهمية أساليب التعبير اللفظي خاصة في دراستنا ارتأينا إلى التعرض إليها بالتفصيل لأهم الطرق اللفظية لقياس الاتجاهات ونذكر منها.

10-3-1- طريقة الانتخاب

وتعتمد هذه الطريقة على استفتاء يتكون من طائفة من الأسماء أو الموضوعات وعلى الفرد أن ينتخب أحبها إليه وأهمها لديه، أو غير ذلك من النواحي التي يراد قياسها. بعدها ترصد عدد الأصوات التي فاز بها كل موضوع من موضوعات الاستفتاء، ومن ثم تحتسب النسبة المئوية للأصوات، لترتب بعدها الموضوعات ترتيبا يعتمد على القيم العددية لتلك النسب المختلفة.

وهذه الطريقة تتميز بالسهولة والسرعة ولذلك انتشر استخدامها في الحياة اليومية.

10-3-2- طريقة الترتيب

تعتمد الطريقة على ترتيب موضوعات الاستفتاء ترتيبا يعتمد في جوهره على نوع الاتجاه المراد قياسه.

ويتكون الاستفتاء من عدد محدود من الموضوعات يقوم الفرد بترتيبها بالنسبة لدرجة ميله نحوها أو نفوره منها، كأن يطلب مثلا من مجموعة من الطلبة ترتيب المواد الدراسية الآتية بالنسبة لدرجة ميلهم نحوها، بحيث يصبح أولها أحب المواضيع ويصبح أخرها أقل الموضوعات حبا: علوم الطبيعة – كيمياء رياضيات – فلسفة –علم النفس – علم الاجتماع.

[1] محمد عمر التنوبي، المرجع السابق، ص120.

وقد تتخذ استجابة أحد الطلاب الترتيب التالي:

أ- علم النفس ب- علم الاجتماع ج- فلسفة

د- علوم الطبيعة هـ- كيمياء و- رياضيات

وهذا الاختيار يفسر أن علم النفس مفضل لدى الطالب ثم يتبعه علم الاجتماع في التفضيل ثم الفلسفة وهكذا تتابع الترتيب حتى ينتهي بالرياضيات كأبغض موضوع لذلك الطالب.

10 -3-3- طريقة المقارنة الازدواجية

تتخلص هاته الطريقة في أن يفضل الشخص اتجاها على آخر نحو الموضوع الذي نقيسه.

فمثلا إذا ما أردنا التعرف على اتجاه الفرد نحو تقبله أو نفوره من شعوب أو أجناس عنصرية مختلفة، فإننا نعرض عليه شعبين ليفضل أحدهما على الآخر، ثم شعبين آخرين ليفضل كذلك أحدهما على الآخر وهكذا. وينبغي أن نعطي للمبحوث فرصة للتفضيل وذلك لجميع المقارنات الازدواجية الممكنة.

10-3-4- طريقة التدرج

وتستخدم هاته الطرقة في قياس الاتجاهات الفردية كمقياس " ليكرت" الذي اعتمدناه في دراستنا الحالية المتعلقة بقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

10-3- 4-1- مقياس ليكرت LIKERT (1936)

يعتبر من أكثر المقاييس شيوعا، وأكثرها دقة وشمولا وأيسرها أسرعها في الإعداد، ونتائجه تعتبر مرضية عند قياس الآراء والاتجاهات في البحوث الاجتماعية.

وقد اعتمد ليكرت للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين على وضع سلم يتكون من خمس درجات كما هو مبين بالجدول رقم (03):

جدول (03): نموذج لمقياس LIKERT

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	معارض	أعارض بشدة
القيمة العددية	1	2	3	4	5

فمقياس (ليكرت) يعتمد على طريقة بسيطة، يتم فيها اختيار عدد من العبارات التي تتناول الاتجاه النفسي الذي يراد قياسه، فعلى المبحوثين إبداء رأيهم ما إذا كانوا موافقين بشدة أو موافقين أو مترددين أو معارضين

أو معارضين بشدة، وباختيارهم لأحدى هاته البدائل يتحصلون على الدرجات المرافقة لها التي تعبر بدورها على درجة الاستجابة[1].

وبهذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي، ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين بدورها على اتجاهه العام. وهذه الدرجة الكلية يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الآخرين كما يحدث في الاختبارات النفسية واختبارات التحصيل[2].

ويلحض (محمد شفيق) خطوات مقياس ليكرت كالآتي[3].

أ- تجمع وحدات المقياس وعباراته من المصادر كالجرائد اليومية أو المجلات والأفلام والكتب والأبحاث ومن مصادر المعلومات المتعلقة بالمشكلة، كما يمكن استشارة الغير عن هذه العبارات.

ب- تخلط عشوائيا حتى لا يؤثر تجميعها على التزام المختبر بنوع واحد من الاستجابات، وتوضع في قالب صالح وتصنف تصنيفا متزنا بين ميادين المشكلة المختلفة.

ج- تستبعد العبارات ذات المعان الغامضة أو التي لها أكثر من معنى أو رأي واحد.

د- تكون العبارات أو وحدات القياس دالة على آراء يختلف بشأنها الناس لا على حقائق أو بديهيات.

هـ- يختلف عدد الوحدات في المقياس من بحث لآخر ورغم أنه يكفي (15 عبارة) على الأقل، إلا أنه من الأفضل أن يبدأ الباحث بأكبر عدد ممكن من الوحدات قبل أن يستبعد منها غير المناسب.

و- يفضل كير من الباحثين تقسيم المقياس إلى أبعاد ثلاثة (المعرفي، السلوكي، الانفعالي)، ويتكون كل منها من وحدات تهدف جميعا لقياس الرأي أو الاتجاه نحو هذا البعد، وكأن كل بعد قد أعد على شكل مقياس كامل، وذلك لمعرفة مدى أتساق المقياس من الداخل وأنه يوضح حقيقة شدة الاتجاه أو ضعفه.

ز- بعد اختبار وحدات المقياس وتقسيمه إلى أبعاد معرفية وسلوكية وشعورية يوضع أمام كل وحدة من هذه الوحدات خمس بدائل (محددات) لنوع الاستجابة وشدتها وهي:

(موافق بشدة)، (موافق)، (غير متأكد)، (معارض)، (معارض بشدة).

وتعطى للإجابة عن كل وحدة درجة كما هو موضح بالجدول رقم (03).

---

[1] محمد شفيق، المرجع السابق، ص125.

[2] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص282.

[3] محمد شفيق، المرجع السابق، ص ص 152-126.

ح- تجمع الدرجات التي يحصل عليها الأفراد الذين يتفقون في استجاباتهم بالنسبة لكل عبارة من العبارات الواردة في الاختبار ثم تحدد النسبة المئوية لهم.

ويعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس الصفة أو الظاهرة التي يراد قياسها. وهو ثابت إذا أعطى نفس القيم لنفس الأشياء إذا تكررت عملية القياس، وهو أسهل من الطرق الأخرى لقياس الاتجاهات كطريقة (ترستون) التي تحتاج إلى مجموعة من المحكمين، كما لا تحتاج إلى حساب قيم العبارات أو وزانها بالنسبة للاتجاه موضوع القياس، وبذلك فهي توفر عن الباحث الجهد الكبير في تصميم الاختبار[1].

10-3-4-2- مقياس ترستون THURSTONE (1935)

وضع (ترستون) وزميل له يدعى (تشين) (CHANE) عددا من العبارات بينها فواصل أو مسافات متساوية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين ليسترشد برأيهم على أي العبارات تمثل أقصى درجات الإيجابية وأيها تمثل أقصى درجات السلبية.

واستخدما طريقة المقارنة الزوجية لتحديد مواقع العبارات الأخرى بين هذين الطرفين. ويطلب من المحكمين تقسيم العبارات إلى (11) فسما أو فئة حيث توضع الموافقة الشديدة في الفئة الأولى، وتوضع العبارة التي تدل على الرفض أو النفور الشديد في الفئة الأخيرة أي الفئة (11).

والعبارة التي لا تدل على تقبل أو نفور توضع في الفئة (6) وهي العبارة المحايدة، والعبارات تأخذ درجة من 1 إلى 11 تبعا للفئة التي تقع فيها عند كل محكم. وبذلك يتحصل الباحث على درجة لا يأس بها من الاتفاق بين المحكمين على مجموعة من العبارات، أما العبارات التي سيختلفون فيها يتم حذفها، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى اختيار (22) عبارة المسافة بين كل واحدة منهم متساوية.

بعد ذلك توضع العبارات التي وقع الاختبار عليها في قائمة مبدئية. وتطبق على مجموعة من الأفراد للتحقق من أنها تقيس ما وضعت له، قم تفرغ درجات المجموعة من سؤال معين، فإذا أتفق اتجاه الشخص الذي اختار عبارة مع ما لهذه العبارة من قيمة في تعبيرها عن الاتجاه فهي جيدة. أما إذا وجد عبارة تعكس عدم المرافقة على شيء، وقد أختارها عدد كبير ممن يوافقون هذا الشيء أو يحبونه، فإن هذه العبارة ينبغي استبعادها من المقياس. فقط تختار العبارات الواضحة التي تناسب الموضوع الذي وضعت لقياسه[2].

ويمكن توضيح سلم ترستون على كما هو مبين بالشكل رقم (04):

[1] عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس والإنتاج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982، ص106.

[2] عباس محمود عوض، المرجع السابق، ص43.

شكل (04): سلم ترستون لقياس الاتجاهات

وقد اهتم (ترستون) بتحديد وزن العبارة أو بمعنى متوسط علاماتها وهي تساوي

(وزن العبارة= مجموع علامات العبارة/عدد المحكمين).

ويعطي لكل عبارة وزنا معينا بناءا على متوسط العلامات وعدد بدائل الفقرات.

وكما ذكرنا من قبل انه يتم اختيار أنسب تلك العبارات، مع العلم أن كل واحدة منها تبعد عن الآخرين بنفس الدرجة تقريبا، وتوزع هذه العبارات في المقياس بشكل عشوائي (غير مرتبة حسب أوزانها). فعند قياس الاتجاه يطلب من الشخص أن يشير بعلامة (×) إلى جانب العبارات التي يوافق عليها. وتتكون العلامة التي تمثل اتجاهه من متوسط أوزان العبارات التي وضع إشارة (×) مقابلها.

أي بمعنى (اتجاه الفرد = مجموع العلامات/ عدد العبارات التي وضعت عليها علامات).

جدول (04): نموذج لمقياس THURSTONE

درجة العبارة	العبارة
0,5	أشعر بأن، أماكن العبادة هي أعظم مؤسسة سمو والارتفاع بالعالم. موافق غير موافق
4,2	أحب أماكن العبادة، ولكنى لا أشارك في عملها. موافق غير موافق

ويعاب على مقياس (تيرستون) بأنه يتطلب جهدا كبيرا لإعداده ووقتا طويلا وخبيره ومهارات معنية، كما أن الأوزان المعطاة لكل عبارة قد تتأثر بالآراء والميول الشخصية للمحكمين، إضافة إلى أن الفرد حر في ترك العبارة أو الإجابة عنها[1].

[1] جودة بني جابر، المرجع السابق، 284.

10-3-4-3- مقياس جثمان GUTTMAN (1950)

حاول جثمان إنشاء مقياس تجمعي متدرج قائم على فكرة التدريج المجتمع للاستجابات، يتحقق فيه شرط وهو أنه إذا وافق الفرد على عبارة معينة فيه فلابد أن يكون قد وافق على كل العبارات الأدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

وحسب (GUTTMAN) لا يمكن أن يشترك فردان في درجة واحدة على مقياسه إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات على عكس (LIKERT) و(THURSTONE)، حيث يمكن لفردان أن يحصلا على درجة واحدة دون يختار نفس العبارات، إضافة إلى هذا فمقياس (GUTTMAN) يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها.

وفيما يلي نموذج مقياس (GUTTMAN) لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة[1].

جدول (05): نموذج لمقياس GUTTMAN.

العبارات	الإجابة	
1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد.	( ) نعم	( ) لا
2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد.	( ) نعم	( ) لا
3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد.	( ) نعم	( ) لا
4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد.	( ) نعم	( ) لا
5- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة.	( ) نعم	( ) لا

ضع علامة (×) أمام كل عبارة مما يلي :

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن،2000، ص184.

10-3-4-4 - مقياس بوجاردس BOGARDIES (1952)

يعتبر مقياس (BOGARDIES) من أقدم أدوات قياس المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة. وهو يحتوي على عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس اتجاه الفرد نحو تسامحه أو تعصبه، وتقبله أو نفوره بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين و الجدول رقم (06) يمثل نموذج لمقياس (BOGARDIES).

جدول (06): نموذج لقياس BOGARDIES

البدائل / الفقرات أو الجماعات الاجتماعية	أتزوج منهم (7)	أصادقهم (6)	أجاورهم (5)	أزاملهم في العمل (4)	أقبلهم كمواطنين (3)	أقبلهم كزائرين لوطني (2)	ستبعدهم عن وطني (1)
الانجليز							
العرب							
اليهود							
الزنوج							
البدو							
العمال							

وتمثل الاستجابة الأولى (الزواج) أعلى درجات القرب (الاتجاه الموجب)، والاستجابة الأخيرة (الاستبعاد عن الوطن) تمثل أقصى درجات البعد (الاتجاه السالب)، ويعتبر هذا المقياس سهل التطبيق، غير أن المسافات بين درجاته غير متساوية[1].

[1] جودة بني جابر، المرجع السابق، ص 284، 285.

10- 3-5- الاختيارات الإسقاطية

تعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغيرها مما يوجه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، ومن أهم هذه الاختبارات:

10- 3-5-1- الاختبارات المصورة

تعرض من خلالها على الفحوص بعض الصور التي تحتوي قائدا وجماعة أو جماعة من العمال أو الفلاحين أو من الناس أو الزنوج، ويطلب من الشخص كتابة ما تعبر عنه كل صورة من وجهة نظره.

10- 3-5-2- تداعي الكلمات

يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات، ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

10- 3-5-3- تكملة الجمل

يقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد إلى ذهنه. وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنه معينة أو سلوك معين... الخ.

10- 3-5-4- تكملة القصص

وهنا يقدم للشخص قصة ناقصة تدور حول قضية اجتماعية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.

10- 3-5-5- الأسئلة الإسقاطية

يسأل الباحث المبحوث عدة أسئلة مثل (ما الذي تفعله لو أصبحت قائدا؟).

10- 3-5-6- أساليب اللعب

تستخدم فيها اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية، فمثلا تمثل الدمى الوالدين والأخوة والمدرسين والأطفال الآخرين.... الخ.

ويعبر الطفل أثناء اللعب عن اتجاهاته نحو هاته الشخصيات في موافق اجتماعية معينة.

10- 3-5-7- تمثيل الأدوار الاجتماعية

يعتبر (يعقوب مورينو MORENO.Y) رائد هذا الأسلوب، حيث يمثل الفرد موقفا اجتماعيا بالاشتراك مع الآخرين. كأن يقوم الطالب بتمثيل دوره كطالب بالنسبة لأدوار أخرى كدور مدرسه أو زملائه[1].

[1] نفس المرجع ص ص 286، 287.

11- تغيير الاتجاهات

إن موضوع تغيير الاتجاهات النفسية يعتبر من المواضيع البالغة الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، وهو تعد وسيلة فعالة لجعل الأفراد يتصرفون بطريقة مرغوبة اجتماعيا[1]، حيث يمكن وقاية المتمدرسين من الأفكار الداعية إلى التخلي عن الدراسة ومنه التصدي لظاهرة التسرب المدرسي المترتبة عليها من خلال تغيير اتجاهاتهم الكارهة للدراسة واستبدالها باتجاهات محبذة لها.

11-1- مفهوم تغيير الاتجاه

يعرفه "فيشباين Fishbein" و"أجزين Ajzen" (1975) بأنها " تكوين جديد بشكل مقصود ومتعمد لإحلاله محل اتجاه جديد" كما يعتقدان أن " التمييز بين تكوين الاتجاه وتغييره أمر مفتعل[2].

ويرى معظم الباحثين بأن الاتجاهات قابلة للتغيير رغم تميزها بالثبات النسبي واتصافها بالاستمرار النسبي. ويذكر "زهران" أن تغيير الاتجاه يتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد وخفض المؤثرات المضادة له، اللذين في حالة كونهما متساويين فإنه ينشأ عنهما حالة من التوازن و ثبات الاتجاه وعدم تغييره[3].

ويستخدم مصطلح تغيير الاتجاه عندما يكون لدينا دلائل قاطعة بأن الفرد قد استجاب تطوعا لمحاولة استمالته للموقف الإتجاهي الجديد، وتترجم إدراكاته وأحكامه وانفعالاته وأفعاله هذه الاستجابة[4].

ويرى كل من"KRECH ,CRUTEHFELD, BALLACHEY " (1962) أنه يقصد بمفهوم تغيير الإتجاه "استيعاب المتلقي للرسالة المعروضة عليه بشكل ينعكس على إدراكه وانفعالاته وأفعاله، كاشفا عن إلتزام بما توصى به الرسالة".

ويرى الكثير من الباحثين بأن الإتجاه يعتبر محددا رئيسيا يمكن تغيير السلوك من خلاله، حيث يتضمن مفهوم الإتجاه التسليم بأنه يحث الفرد على إصدار سلوك نحو أو ضد موضوع الاتجاه.

كما أن تغيير الاتجاه يحدث حسب "مليكة" (1989) حينما تكون هناك اعتقادات جديدة أو تغير في الاعتقادات القديمة، أو حين يصبح وجدانا جديدا مشروطا بالهدف، ويكاد يكون من الضروري تعديل المعتقد، إذ أردنا تعديل الاتجاه. فمثلا حين نريد تغيير مشاعر تلميذ نحو موضوع معين كالدراسة فإنه

---

[1] Deaux .K ,Wrightsman .L, Social Psychologie, california Books Cole Pub Co.1988 P 550

[2] Fishbein .M,Ajzen.I Belief Attitude, Intention and Behavior : An Intraduction To Theory and Research , Reading , Mass : Addison – Wesley, 1975 P 210.

[3] حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص 162.

[4] عبد الحليم محمود السيد وآخرون، المرجع السابق ص 72.

علينا أن نسعى إلى تعديل اعتقاداته عن هذا الموضوع. وهذه هي الإستراتيجية المتبعة لدى معظم وسائل الاتصال الجماهيرية التي تركز عند محاولة تغيير اتجاه الفرد على إعادة تنظيم بناءه المعرفي[1].

11-2-أنواع عمليات تغيير الاتجاه

بصفة عامة تغيير الاتجاه نوعان هما:

11-2-1 تغيير متسق

وفيه تتسق وجهة التغيير مع وجهة الاتجاه المتبني، فتزيد من درجة الإيجابية للاتجاه الإيجابي، ومن درجة السلبية للاتجاه السلبي، كأن تزيد من درجة حب الفرد و استحسانه للعلم و العلماء.

11-2-2 - تغيير غير متسق

ويتم خلاله تغيير الاتجاه المستهجن (السلبي) بأخر محبذ (إيجابي) أو العكس، حيث يكون الهدف هو تغيير الاتجاه القائم إلى الوجهة المعارضة لوجهة اتجاه المتبني، كأن يسعى إلى تغيير الاتجاه الإيجابي نحو التخلي عن الدراسة بآخر سلبي ينبذه ويستهجنه[2].

11-3- العوامل المساعدة في تغيير الاتجاهات

هناك عوامل عديدة تلعب دورا كبيرا في تغيير اتجاهات الفرد، ومن هاته العوامل نذكر[3].

11-3-1- دور الجماعة

قد أهتم الباحثين بهذا العامل أمثال "Kelley Volkar"حيث وجدا أنه كلما كان توحد الفرد بالجماعة عميقا كلما كان تغيير اتجاهه أمرا صعبا. من هنا فتغيير اتجاه الفرد لابد من أن يسبقه تغيير توحد الفرد.

11-3-2- المعلومات الجديدة

إن تغيير الاتجاه يتطلب معلومات جديدة عن موضوع الاتجاه، وهذا ما خلص إليه العديد من الباحثين في أن المعلومات الجديدة أداة مهمة في تغيير اتجاهات الفرد، كأن نعرض للطلبة ممن يرغبون في ترك مقاعد الدراسة معلومة جديدة مفادها أن المشاريع المستقبلية لن تمنح إلا لأصحاب الشهادات.

---

[1] عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع السابق، ص 214، 215.

[2] Krech.D, Crutchfield R.C, BallacheyE.L, Individual In Society , New York: Mcgraw Hill Book , PP215-216.

[3] محمود السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص ص461- 466.

11-3-3- إشباع حاجات الفرد

حيث تعتبر الاتجاهات وسيلة يحصل الفرد من خلالها على الثواب ويتفادى العقاب، فبمدى عمق حاجات الفرد ومدى شدتها ومدى خلقها حاجات جديدة نتوقع تغييرا في اتجاهاته.

11-3-4 - الخوف المتضمن في موضوع الاتصال

ويقصد بالخوف المتضمن في موضوع الاتصال هو أن يصحب مثلا إلقاء محاضرة تهديد الفرد بالألم والعقاب على أساس أنه عامل من عوامل تغيير الاتجاه. ورغم هذا فاستخدام وسيلة الخوف أصعب في إحداث التغيير في الاتجاه من استخدام الثواب.

وقد استخدمت هاته الطريقة من قبل المنظمات والجمعيات خاصة في إثارة الخوف لدى الأفراد أو من خلال عرض صور تحسيسية تحذر المتمدرسين وأولياءهم من العواقب الوخيمة التي قد تنجر عن ظاهرة التخلي عن الدراسة.

11-3-5- التغير الاجتماعي

ويقصد به ما يحدث في المجتمع من تغيرات اقتصادية وسياسية خلال فترة زمنية محددة، وما يمكن أن يسببه في تغيير اتجاهات الفرد، ولعل أهم مثل لأثر التغير الاجتماعي على تغيير الاتجاه هو تغيير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم وانعكاس ذلك على اتجاهات هؤلاء الأخيرين، فيؤدي إلى تغييرها.

11-3-6- وسائل الاتصال الجمعي

إن وسائل الاتصال الجمعي كوسائل الإعلام كالراديو والتلفاز والصحف والملصقات الإعلامية واللقاءات الشعبية تلعب دورا كبيرا في تغير الاتجاهات لدى الفرد، كما أكدت الأبحاث أن هاته الوسائل تكون نجاعة في تغيير الاتجاهات إذا تم مراعاة بشكل جيد عند تصميمها سمعة مصدر الخبر وشخصية المتكلم وشخصية مستقبل الرسالة، كما وجد أن المعلومات المقدمة للأفراد في وسط الجماعة تعمل على تغيير الاتجاه أفضل من تقديمها لهم فرادى.

11-3-7- خصائص الفرد

تلعب خصائص الفرد دورا مهما في تغيير الاتجاه وأهم هاته الخصائص نذكر ذكاء الفرد وقابليته للاقتناع وسمات شخصيته، وفي هذا الإطار فإن الأشخاص ذوي الذكاء المرتفع تكون اتجاهاتهم متعددة، كما وجد تأثير كبيرا لشخصية الفرد على تغيير اتجاهاته، فالاتجاهات التعصبية قد تزول لدى الأفراد

الذين اختفت لديهم الصراعات النفسية نتيجة لمتابعتهم لعلاج نفسي، مما يبين أن تغير الشخصية من شخصية مرضية إلى شخصية سوية قد يتبعه تغير في الاتجاه.

11-3-8- القيـم

إن العمل على تغيير اتجاهات الفرد المرتبطة بقيمة يتطلب تغيير تلك القيم، ومن المعروف أن تغيير القيم ليس بالأمر الهين، فقد يتطلب ذلك فترات زمنية تتخللها تعرض الفرد لمواقف ضغوط شديدة التي يقع فيها الفرد تحت ظروف عصبية كالاحتلال والإحباط. فحين تتغير القيم يجد الفرد نفسه في تعارض بين قيمة واتجاهاته التي تسير في اتجاه مضاد لقيمة فحينئذ يكون مهما لديه أن يغير اتجاهه.

فمثلا الطالب غير الراغب في التعلم حينما يكون من قيمة الدينية حب العلم أو التعلم، فحينئذ يكون ملزما عليه تغيير اتجاهاته نحو الدراسة من اتجاهات سلبية إلى اتجاهات ايجابية لا تتعارض مع قيمه الدينية.

11-3-9- تغيير الاتجاهات الدفاعية

تعرف الاتجاهات الدفاعية بأنها توجد جذورها في الصراعات الانفعالية اللاشعورية للفرد، وهي تلعب دورا هاما في توافقه النفسي الاجتماعي، ولتغيير اتجاهات الدفاع عن الأنا استخدمت أساليب الثواب والعقاب لحمل الأشخاص على تغيير اتجاهاتهم، لكن هاته الطريقة برهنت على عدم فعاليتها إذ نتيجة تعمق كمية التهديد لدى الفرد يترتب عليه الإصرار على الموقف وعدم تغيير الاتجاه. فهي تدعمه أكثر مما كان عليه.

من هنا كانت الطريقة المثلى لتغيير اتجاهات دفاع الأنا هو التقليل من التهديد وخفض التوتر، ومن ثم تقل حاجة الفرد للدفاع وتقل مقاومته، وبتوفير جوا مناسبا متصفا بالتسامح والدعم والتأييد يتم تمرير الاتجاهات الجديدة المليئة بالعطف والتسامح محل الاتجاهات القديمة المرتبطة بالقسوة والمعتقدات الخاطئة.

11-3-10- التدريب

لقد أظهرت الأبحاث فعالية التدريب في تغيير الاتجاهات سواء من خلال المحاضرات أو باستخدام أحد الوسائل المعروفة كمشاهدة فيلم عن موضوع الاتجاه تعرض خلاله المعلومات في البرنامج التدريبي للمتدربين، كأن يتبع مجموعة من الطلبة برنامجا تدريبيا خاصا يساعدهم على التخلص من الأفكار الداعية للتخلي عن الدراسة، فعمليات التعلم سواء كان شرطيا نتيجة التعرض المستمر لموضوع الاتجاه والمثير الانفعالي المستخدم، أو أدائيا يتدرب الفرد من خلاله على إصدار رد فعل معين لموضوع الاتجاه أو يكون تعلما بالملاحظة أو العبرة أو الإقتداء بالآخرين[1].

[1] Baron. R, Byrne. D, social psychologie, Buston : Allyn, Bacon, 2000, PP124-125.

11-4- مراحل تغيير الاتجاهات

وقد أظهرت الدراسات النفسية أن الشعور بعدم التوافق يعمل على فقدان الشعور بالراحة ويساعد على زيادة حدة الشعور بالقلق، وهذا التوتر النفسي الذي يصاحب عدم الشعور بالراحة يؤدي إلى سعي الفرد بمحاولات لتخفيض مستوى عدم التوافق وحدة القلق، نتيجة لذلك يقوم الفرد بتغيير أو تعديل اتجاهه.

وهذه الاتجاهات النفسية تسعى إلى المحافظة على ذاتها وتكون صعبة التغيير لارتباطها بالإطار العام لشخصيته الفرد وبحاجاته وبمفهومه عن ذاته، وبما أنها مكتسبة ومتعلمة فهي قابلة للتغيير والتعديل، لأجل ذلك فتغيير الاتجاهات تعتمد على المعالجة الفعالة للمجال السيكولوجي والبيئي للفرد[1].

ولقد حدد "KELMAN"[2] ثلاث مراحل تمر بها عملية تغيير الاتجاهات وهي كالتالي:

11-4-1- مرحلة الانقياد

وهي مرحلة تغير سطحي، يسعى من خلالها الفرد عبر تغيير اتجاهاته إلى تحقيق مصلحة شخصية أو الحصول على رضا الآخرين، فيتبنى الشخص الرأي المطروح بعض النظر عن رأيه أو قناعته الشخصية. وهذا التغير مؤقتا لأنه غالبا ما يحدث إلا إذا كان السلوك موضع ملاحظة من يرغب في إثارة اهتمامهم والشعور برضاهم عنه، وفي حالات خاصة قد يؤدي هذا التغيير إلى تغيير في المعتقدات الشخصية.

11-4-2- مرحلة التقليد

في هاته المرحلة يقوم الشخص بتغيير اتجاهه حينما يشعر بأن اتجاهه الجديد يساعد في إقامة علاقة إيجابية ترضيه مع صاحب الاتجاه الذي تم تقليده، ويعتمد تبني الاتجاه الجديد واستمراريته على مدى دوام العلاقة مع الطرف الذي تم تقليده، وطالما بقيت العلاقة قوية بقي الأفراد على اتجاهاتهم الجديدة، أما إذا انقطعت هذه العلاقة أو تغيرت فسينعكس ذلك على الأفراد في عدولهم عن هاته الاتجاهات.

11-4-3 الدمج

في هذه المرحلة تكون الاتجاهات الجديدة متوافقة مع قيم الفرد ومعتقداته، ويرى فيها هذا الأخير تقوية لموقفه وتدعيما لمعتقداته، ويتميز هذا النوع من الاتجاهات أنه لا يحتاج إلى الارتباط بفرد أو جماعة أو أي طرف يعمل كمصدر، فالفرد هنا يتبنى اتجاهات جديدة لقناعته الشخصية بصدق الأفكار الجديدة، ويعتبر هذا التغيير من التغييرات الدائمة غير القابلة للتبديل على المدى القريب.

---

[1] سيد محمد خير الله، المرجع السابق، ص 248.

[2] بومنقار مراد، المرجع السابق، ص ص39، 40.

12- تعديل الاتجاهات

يرى الكثير من الباحثين أن الاتجاهات يصعب تغييرها أو تعديلها بسهولة بسبب كونها تدخل ضمن مكونات الشخصية، خاصة التي تتميز بالقوة أو التي ترتبط بغيرها من الاتجاهات خاصة تلك التي تكونت خلال المراحل المبكرة من حياة الفرد، فهؤلاء إن كان من الممكن تعديل جوانبهم المعرفية فالأمر يكون أكثر صعوبة فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية والسلوكية.

ورغم ما تتصف به الاتجاهات بالنيات إلا أنه يمكن تعديلها في حالات خاصة كتعرض الفرد لظروف قاهرة تفرض عليه تغيير اتجاهه، أو حينما يقوم بتغيير الجماعة التي ينتمي إليها، أو أنه يتعرف على حقائق جديدة عن موضوع الاتجاه واقتناعه به كما يذكر "السيد" ورضاه به على أساس من الدليل العقلي والبينة الواضحة[1].

13- مقاومة الاتجاهات للتغيير

تعبر مقاومة الاتجاهات للتغيير من المواضيع التي حظيت بدراسات وبحوث كثيرة، فهي تظهر بأن التغيير ليس بالأمر السهل والبسيط، حيث بالرغم من أن الاتجاهات متعلمة، إلا أن تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها ليس كذلك، فالاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم بها.

ولقد أرجع بعض الباحثين ذلك إلى أن الاتجاهات منذ نشأة الفرد أصبحت جانبا مندمجا في شخصيته وتؤثر على أسلوبه السلوكي، فكثير ما نجد أن محاولات تعديل الاتجاهات تكلل بالنجاح خاصة إذا كانت هاته المحاولات جيدة التخطيط، لكن هاته العملية غالبا ما تنحصر في تغيير المعتقد أو الفكرة المتبناة فقط دون تعديل المشاعر أو الانفعالات ونزعات ردود الفعل أو السلوكات[2].

وتعتبر الاتجاهات التي تشكلت لدى الفرد في البيت أو تلك التي نشأت خلال التجارب المبكرة في الجماعات من بين الاتجاهات الأشد مقاومة للتغيير، ومن بين المواضيع التي طرحت في هذا المجال موضوع الاتجاه الايجابي نحو التخلي عن الدراسة، فهذا الأخير قد تكونت خلال فترة زمنية طويلة منذ بداية وعي الطفل بما يدور حوله، إلى جانب عوامل عديدة ساعدت على ترسيخ هذا الاتجاه ودعمه وتعزيزه[3].

---

[1] عبد الحليم محمود السيد،علم النفس الاجتماعي والإعلام، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة، مصر، 1979، ص 118.

[2] وليم و.لا مبرت، المرجع السابق، ص137.

[3] عبد النعم شحاته، المرجع السابق، ص126.

فالاتجاه بكل مراحله التي مر بها الفرد ناهيك عن تأثير الوالدين أو أفراد الأسرة أو تأثير الأقران من الصعب تعديله هكذا بهذه السهولة في أيام معدودات بعد أن استغرق تكوينه سنوات عدة، بل يتطلب ذلك تدخل إرشادي فعال تراعي فيه كل العوامل التي ساعدت في تشكيله.

كما أن مقاومة الاتجاهات للتغيير يكون عبر ميكانيزمات مختلفة كتجنب الاستمالة، أو إدراك مضمون الرسالة بصورة مشوهة عبر عمليات التخويف الإدراكي أو تكوين استجابات دفاعية (كالتوازن المعرفي أو الاتساق) تمكنه من مقاومة تغيير الاتجاه[1].

كما وجد أيضا كل من (Charles Moris) (شارل موريس) و(Linwood Small) (لينوود سمول) (1950) من خلال بحثهم في مدى قابلية تغيير الطلبة لاتجاهاتهم لمفهوم الحياة بعد مضي عشرون سنة، بأن مفاهيمهم لم تتغير إلا قليلا على مدى هاته السنوات الطويلة، فما زالوا يعرفون (الحياة الطيبة) بنفس الطريقة وبنفس المعدلات المئوية تقريبا كما كانت عليه منذ عشرون سنة[2].

وبالرغم من إجراء الباحثين للعديد من الأبحاث فيما يخص هذا الموضوع إلا أن الكثيرين منهم يدعون إلى المزيد من البحث لتفسير كل من استمرارية الاتجاهات وقابليتها للتعديل.

وقد أشار "ولم ولامبرت" و"وولاس إلامبرت" بأن مقاومة الاتجاهات للتغيير يكون بشكل خاص في الحالات التالية[3]:

أ- إدا كان قد تم تعلمها في فترة مبكرة من الحياة.

ب- إذا كان قد تم تعلمها بالارتباط وبالتحويل.

ج- إذا كانت تساعد على إشباع الحاجات.

د- إذا أدمجت بعمق في شخصية الفرد وفي أسلوب سلوكه.

[1] Secord.P, Backman.C, Social psychologie, new york, MC grawhill, 1974,PP122-124.

[2] Charles Moris, Linwood Smalle,Change in Conceptions of the Goob lif by American College-Students from 1950 to 1970, Journal of personality and social psychology, 20 November 1970, PP 254..

[3] وليم و.لا مبرت، المرجع السابق، ص138.

خـلاصة

يعتبر الاتجاه من أهم العوامل التي تساهم في حل المشكلات الإنسانية، إذ يعتبر وسيلة لفهم الظواهر النفسية والاجتماعية، إضافة إلى أن تعديله وتغييره من شأنه تغيير وتعديل أفكار الفرد ومعتقداته ومنه مشاعره وأحاسيسه وسلوكه وأفعاله، وجعله بالتالي يفكر ويتصرف بطريقة مقبولة ومرغوبة فيها تربويا وأسريا واجتماعيا.

ولقد أصبحت بحوث دراسة الاتجاهات وتغييرها في عصرنا الحالي من أهم التطبيقات الميدانية خاصة في المجال التربوي، كوقاية المتمدرسين من آفة التخلي عن الدراسة من خلال تعديل اتجاهاتهم الإيجابية الكارهة للدراسة واستبدالها باتجاهات أخرى محبذة للدراسة ولكل ما يمت بصلة للعلم والتعلم.

وتتضح الأهمية البالغة من دراسة الاتجاهات ودورها الكبير بشكل جلي في توجيهها للسلوك الاجتماعي للفرد وتعديلها في الكثير من المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها مع الآخرين، فتساعده بذلك على رفع مستوى رضاه عن نفسه وعن علاقته بالآخرين، الأمر الذي يجعله أكثر توافقا وتكيفا مع ذاته ومع أسرته ومع بيئته المدرسية والاجتماعية الذي هو جزء منها.

الفصل الثالث

الإقناع المنطقي
والمناقشة الجماعية

مدخل

إن مواجهة المشكلات المدرسية بصفة عامة والتخلي عن الدراسة بصفة خاصة أمر مفروض وواجب والبحث عن الحلول الناجعة واجب لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهله والتغاضي عنه، فالمسؤولية كبيرة تشترك فيه كل من الأسرة والمدرسة لأجل الوصول بالمتمدرس إلى تحقيق توافقه مع بيئته الاجتماعية والتربوية والأسرية ومساعدته على استخدام أفضل ما عنده من إمكانات وقدرات واستعدادات استخداما سويا يواجه به ما يعترضه في حياته من مشكلات والتصدي لها والوصول إلى حالة الاتزان والصحة النفسية.

ويعتبر أسلوب الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية من بين أفضل الطرق والأساليب الإرشادية التربوية التي أثبتت نجاعتها في حل المشكلات المدرسية، لاهتمامهما بالجوانب الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية للمتمدرس من خلال مناقشة افكاره ومعتقداته الخاطئة غير المنطقية واللاعقلانية اعتمادا على التحليل المنطقي العقلاني لمشكلاته وتعديلها واستبدالها بأخرى أكثر منطقية وعقلانية تقود المتمدرس إلى حالة من الاتزان انفعالي والضبط السلوكي، يجعل من هذا المتعلم فردا صالحا مقبولا أسريا وتربويا واجتماعيا.

وسنحاول في هذا الفصل إلقاء الضوء على هذين الأسلوبين وبيان دورهما وأهميتهما في المجال التربوي.

1- الإقناع المنطقي

إن الفرد الذي يتبنى اتجاهات غير مقبولة اجتماعيا ويعتمد على الأفكار العقلانية والمنطقية في تسيير شؤون حياته ولا يعتقد بأهمية اتخاذ العلم نبراسا ومنهجا له، لا يمكن أن يكون متزنا نفسيا أو متوافقا مع بيئته الاجتماعية، أو أن يشهد نجاحا في حياته سواء ضمن إطاره الأسري أو المدرسي أو أن يساهم إيجابا في تطوير وازدهار ورقي مجتمعه، لأجل هذا كان لزاما أن يحدث تعديلا في هذه الاتجاهات غير المرغوب فيها أو بالأحرى تغييرا في النظام المعرفي للفرد ليكون أكثر عقلانية، الأمر الذي يحقق توافقه النفسي والأسري والاجتماعي والمدرسي.

من هنا يتجلى أهمية دور الإقناع المنطقي الذي لا نكاد نجد قطاعا في غنى عنه من أجل تحقيق أهدافه المسطرة والمبرمجة سواء كان ذلك في مجال التربية والتعليم، أو في مجال الصحافة والإعلام، أو في مجال الدعاية التجارية منها والسياسية ، فاستخداماته قد باتت لا تخلو منها حياة الفرد باعتباره عملية مبنية على أسس نفسية وتربوية واجتماعية تهدف إلى مساعدة الفرد على الاعتراف والإقرار بعدم عقلانية اتجاهاته سواء المستوى العرفي أو الانفعالي أو السلوكي، والاقتناع بضرورة تعديلها إن لم نقل تغييرها أو بناء أخرى جديدة بما يتوافق مع الواقع المعاش ومع طبيعة الاجتماعية من أجل للوصول إلى حالة التوافق المنشود الذي تكون فيه السلوكات مرغوب فيها ومقبولة لدى الآخرين.

1-1- مفهوم الإقناع المنطقي

ينبغي التعرف على الدلالات التي يحملها لفظ الإقناع من أجل فهم الإقناع المنطقي، فهذه الكلمة تحمل معان عديدة نذكر منها:

1-1-1- الإقناع لغة

عند إرجاع كلمة الإقناع لأصولها اللغوية نجدها تعود إلى مادة قنع، فنقول أقنع الرجل يده في القنوت أي رفعهما مسترحما ربه مستقبلا بها وجهه ليدعوا، وفي الحديث تقنع يدك في الدعاء أي ترفعهما.

وإذا رجعنا إلى أصل الكلمة في اللغة العربية نجد بأنها تقابل كلمة persuasion ذات الأصل اللاتيني وتتكون من مقطعين per وتعني عاطفي أو انفصالي، وsuadre بمعنى يحث، أي أن تجعل شخصا ما يفعل أو يعتقد في شيء ما من خلال البحث العاطفي أو العقلي[1].

[1] محمد منير حجاب، الموسوعة الإعلامية، دار الفجر للنشر والتوزيع، المجلد الرابع، ط1، القاهرة، 2003، ص370.

ويذكر ابن فارس في معجم مقاييس اللغة أن الثلاثي (قنع) له أصلان صحيحان أحداهما دال على الإقبال على الشيء. وثانيهما دال على الاستدارة في شيء، وهو القنع – بكسر القاف وسكون النون – والقناع.

وهناك معنى شاذ يشذ عن الأصل (الإقناع) بمعنى ارتفاع الشيء[1].

ويقال قنعت به قنعا من باب تعب وقناعة أي رضيت فهو قنع وقنوع.

ويتعدى بالهمزة فيقال :أقنعني[2].

والإقناع أيضا يذكر عند مد البعير رأسه إلى الماء ليشرب فيقال لوصف الناقة: تقنع للجدول منها جدولا فشبه حلق الناقة وفاها بالجدول تستقبل به[3].

وفي لسان العرب يدل الإقناع على " رفع الرأس في اعوجاج"، أو " رفع الرأس والنظر في ذل وخشوع"[4].

فالمعنى لا يختلف عما ذكره ابن فارس في معجمه على دلالته مد اليد عند الدعاء.

وقد ورد الإقناع أيضا بمعنى إمالة الماء للماء المنحدر.

ويطلق القانع على السائل، وسمي قانعا لإقباله على من يسأله[5]، ويرضى بما يعطى قل أو كثر.

فالقناعة من باب قنع وقنوع بمعنى الرضا بالقسمة، فأقنعه الشيء بمعنى أرضاه[6].

1-1-2- اصطلاحا

يعتبر مصطلح الإقناع من أبرز المصطلحات المهمة التي عرفت اهتماما ملحوظا، لاسيما من قبل علماء النفس والاجتماع والسياسيين. وللإقناع عدة تعريفات نذكر منها:

ما ذكره "ولبر شيرام"، و"دونالد روبرت "يعرفان الإقناع كعملية بأنه "عملية اتصال تتضمن بعض المعلومات التي تؤدي بالمستقبل إلى إعادة تقييم إدراكه لمحيطه أو إعادة النظر في حاجاته وطرق التقائها، أو علاقاته الاجتماعية، أو معتقداته ، أو اتجاهاته".

---

[1] أبو الحسين أحمد بن فارس، تحقيق شهاب الدين أبي عمرو، معجم مقاييس اللغة، مادة (قنع)، دار الفكر ، بيروت ، ط1، 1994/ 1415 هـ، ص 864-865.

[2] أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير، مادة (قنع)، المكتبة العلمية، بيروت، 517/2.

[3] أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق .مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، العين، مادة (قنع)، دار ومكتبة الهلال، 180/1.

[4] محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب ، مادة(قنع)، دار صادر، .بيروت ، ط1، 372/8،. 299/8.

[5] أبو الحسين أحمد بن فارس، المرجع السابق، ص 864.

[6] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق محمود خاطر، مختار الصحاح، مادة (قنع)، مكتبة لبنان ، بيروت، 1995م، 1/231.

وقد عرف "عبد الله الغوشن" الإقناع بأنه "عمليات فكرية وشكلية يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر، وإخضاعه لفكرة ما"[1].

ويعرفه سالم بن سعيد بأنه عملية إرضاء، يقوم فيها المربي باستخدام الطرق المؤثرة التي تجعل نفس المتعلم ترضى بالشيء المعتقَد، وتقتنع به بعيدا عن أي عامل خارجي، ويأت الإتباع نتيجة لهذا الإقناع[2].

وفي معجم مصطلحات الإعلام يرى " أحمد زكي " الإقناع بأنه يدل على "دفع القارئ أو المستمع أو المشاهد للاستجابة المطلوبة، بأن توفر له أسباب الاقتناع بالمزايا أو الفوائد التي يمكن أن تحققه له السلعة، أو الخدمة المعلن عنها، وكيف يمكن أن تؤدي إلى إشباع الحاجة أو مجموع الحاجات الفطرية والمكتسبة التي استثارها المعلن في مرحلة خلق الرغبة، ولا يمثل الإقناع الأسلوب العقلي فقط القائم على الحجج والبراهين المنطقية، بل يمتد ليشمل نواح أخرى كالأسلوب العاطفي والإيحاء غير المباشر"[3].

ويعرفه "عامر مصباح" أنه "عملية إيصال الأفكار والاتجاهات والقيم والمعلومات، إما إيحاءا أو تصريحا، عبر مراحل معينة، وفي ضل حضور شروط موضوعية وذاتية مساعدة، وعن طريق عملية الاتصال"[4].

ويرى جمال القرش بأن الإقناع هو أسلوب عقلي سهل وبسيط يناسب المتعلم لإيصال المعلومة إلى ذهن السامع بما يناسب ثقافة المتحدث، وحال السامع مع إشراكه في هذا الحوار لتحصل الفائدة المرجوة.[5]

ولعل مفهوم الإقناع في المعجم الوسيط يحمل معنى أدق من مجرد الرضا فهو يرى الإقناع بأنه القبول بالفكرة أو الرأي والاطمئنان إليه، فاقتنع تعني قنع بالفكرة وقبلها واطمأن إليها[6].

---

[1] عبد الله محمد الغوشن، كيف تقنع الآخرين، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، 1996، ص18.

[2] سالم بن سعيد بن مسفر، الإقناع في التربية الإسلامية، دار الأندلس الخضراء، جدة، السعودية، الطبعة الثانية، 2001، ص 30.

[3] أحمد زكي بدوي :معجم مصطلحات الإعلام) انجليزي، فرنسي، عربي(، دار الكتاب اللبناني، لبنان،ط2، 1994، ص53.

[4] عامر مصباح، الإقناع الاجتماعي، خلفيته النظرية وآلياته العملية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص17.

[5] جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، سلسلة العلوم التربوية الميسرة، دار النجاح للكتاب، ط1، الجزائر، 2012، ص34.

[6] إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط ، مادة (قنع)، دار الباز ،مكة المكرمة ، ط2، 1393/1972هـ.

1-1-3- مفهوم الإقناع المنطقي

إن مفهوم الإقناع المنطقي – كما يفسره " أليس ألبير Ellis Albert" – إجراء أو أسلوب يتضمن تدخلا معرفيا سلوكيا، هدفه مساعدة المسترشد لتصحيح أفكاره ومعتقداته غير المنطقية أو غير العقلانية التي يصحبها خلل انفعالي واضطراب سلوكي، إلى أفكار ومعتقدات منطقية وعقلانية يصحبها ضبط انفعالي وسلوك سوي[1].

وتعتمد عملية الإقناع المنطقي على دراسة الخبرة وظروفها وأسبابها، إلى جانب الأفكار والمعتقدات غير المنطقية والتشجيع على مواجهة الواقع، فيتم من خلالها تغيير هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لتصبح أفكارا ومعتقدات منطقية عقلانية متوافقة مع البيئة والواقع المعاش، إلى جانب إضافة أفكارا ومعتقدات لأخرى جديدة منطقية ومعقولة تؤدي إلى السلوك السوي المتوافق.

وعلى هذا يصبح بالإمكان إعادة توجيه الاتجاهات المكتسبة من خلال الخبرة والتعلم، مع إمكانية صياغة العبارات اللفظية للمسترشد، لتصبح أكثر تنوعا وثراء ووضوحا[2].

1-2- التفكير العقلاني واللاعقلاني

1-2-1- تعريف التفكير العقلاني واللاعقلاني

يعتبر التفكير أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، وذلك ليس لكونه أداة لتقدم الإنسان فحسب، بل لأنه ضرورة وجود واستمرار بقاء الإنسان على الأرض، إلى جانب أهميته الكبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي[3].

وهو يمثل تلك العمليات المعرفية سواء الضمنية منها أو الصريحة أو تلك التصورات العقلية الداخلية للأحداث أو الأشياء أو تلك الوسائل العقلية التي يتعامل بها الإنسان مع الوقائع والأشياء عبر استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات[4].

---

[1] Ellis albert , Rational-Emotive Therapy and Self-help Therapy-paper presented at the annual meeting of the American psychological association, San Francisco, California, August, 1977, P17.

[2] محمد حامد زهران، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص40.

[3] الطيب عصام، أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ص19.

[4] عبد الله معتز سيد، عبد الرحمان محمد السيد، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد40، القاهرة، 1996، ص126.

ونجد نوعين من التفكير عقلاني وغير عقلاني.

أ – التفكير العقلاني

تدل "العقلانية" على الأسلوب المنسق والمنطقي والمرن في التعامل مع الأحداث الخارجية والواقع لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة، فهي تسهم في تحقيق هدفين هامين هما:

– المحافظة على الحياة.

– الإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الألم في ظل التفاعل الملائم مع العواطف.

ب– التفكير اللاعقلاني

تدل "اللاعقلانية" على أسلوب تفكير خاطئ غير منسق وغير منطقي وجامد في التعامل مع الأحداث الخارجية والواقع ويقف حجر عثرة في سبيل تحقيق الهدفين السابقين[1].

1-2-2- مميزات الأفكار العقلانية

إن الهدف الذي يسعى المرشدون والمعالجون إلى تحقيقه هو خفض حدة الاضطراب الذي يعاني منه الفرد إلى أقل حد ممكن ومساعدته على التحليل المنطقي لاضطراباته بما يساعده في تحقيق صحته وتوافقه النفسي[2]، وهذا لا يتأتى إلا عند بلوغ الاتزان الانفعالي والسلوكي، والذي بدوره لن يكون إلا من خلال التمييز بين ما هو عقلاني وما هو غير عقلاني. فمن أهم الأفكار الأساسية التي تعتمد عليها الأفكار العقلانية نجد[3]:

أ– التفضيل التام

إن هذه الفكرة تجعل الفرد أكثر وضوحا مع نفسه، وواعيا لما يريد فيسعى إلى تحقيقه ومدركا لما لا يريد فيبتعد عنه، وتتكون فكرة التفضيل التام من مكونين هما مكون تأكيد التفضيل ومكون نفى المطلب.

---

[1] عبد الله هشام إبراهيم، أثر العلاج العقلاني في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد7، 1997، ص279.

[2] محمد عادل عبد الله، العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات، القاهرة، دار الرشاد، 2000، ص72.

[3] نشوة كرم عمار، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، 2010، ص ص29-30.

ب- الأفكار غير المرغبة

يأتي دور حينها يعجز التفضيل التام على تحقيق الصحة النفسية ولم يتحصل الفرد على مراده، وتتكون الأفكار غير المرغبة بدورها من مكونين هما:

- مكون تأكيد الشر يدرك خلاله الفرد أن أمرا سيئًا قد حدث.
- مكون نفى الرعب يدرك خلاله الفرد أنه ليس أمرا خطيرا في عدم حصوله على ما يريد.

ج- القدرة العالية على تحمل الإحباط

إن قدرة الفرد على تحمل الإحباط الناجم عن عدم إشباع رغباته أو عدم تحقيق أحد أهدافه من الأفكار الرئيسة للأفكار العقلانية، بمعنى أن للفرد أفكارا حول أهمية الكفاح والجد في حياته وبأنه لا توجد أشياء لا يمكن حلها.

د- تقبل الاعتقاد

وهى قدرة الفرد على تقبل الاعتقاد السلبي.

إلى جانب ذلك هناك مميزات أخرى للأفكار العقلانية نذكر منها:

- الموضوعية لاشتقاقها من الحقائق والأدلة الموضوعية وليس من النظرة الشخصية.
- المرونة المتشكلة في صورة رغبات وأمنيات وتفضيلات لا تصل إلى المطلقات اللازمة.
- المساعدة على تحقيق أهداف الحياة.
- التقليل من الصراعات الداخلية لدى الفرد، ومن التصادم مع الآخرين المحيطين به.
- المساعدة على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات[1].

1-2-3- مميزات الأفكار اللاعقلانية

لقد عرف "أليس" الأفكار اللاعقلانية على أنها عبارة عن "مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية المتصفة بعدم الموضوعية والمبنية على توقعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة والمعتمدة على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات العقلية للفرد"[2].

---

[1] غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي، التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2009، ص31، 32.

[2] عبد الرحمن محمد السيد، دراسات في الصحة النفسية، الجزء الأول، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص 448.

فهي أفكار قائمة على استنتاجات وتقييمات غير المنطقية التي تضفي تفسيرات غير واقعية على المواقف والأحداث التي يواجهها الفرد في حياته، مستخدما فيها تعبيرات لغوية تؤدي إلى انهزام الذات وسوء التوافق[1].

وتتميز هذه الأفكار باعتمادها على جمل تستخدم فيها الوجوبيات المطلقة لخصها "إليس" في ثلاث حتميات أساسية مصاغة على شكل يجب أو ينبغي وهي:

- يجب علي تأدية عملي بشكل جيد وأن أكون محبوبا ومن الخطأ جدا أن لا أفعل ذلك.
- يجب عليك معاملتي بلطف ورفق، ومن المفزع ألا تفعل، فحينها لا أستطيع تحملك واعتبرك شخصا سيئا.
- يجب أن يعطيني العالم الذي أريده وبسرعة ومن المؤلم ألا يفعل،حيث عند إذا يكون عالما فاسدا[2].

1-2-4- أساليب التفكير اللاعقلاني

أشار" أليس" إلى أن الناس يزعجون أنفسهم من خلال سعيهم شعوريا أو لا شعوريا وراء أفعال أو سلوك يؤدي بهم إلى عدم التخلي عن اضطراباتهم والإبقاء عليها والتصعيد من حدتها وهذا السعي يرجع لأسباب منها:

أ- الجهل

أن يجهل الأفراد سبب اضطراباتهم ويعتقدون أنها طبيعية وحتمية، فلا يبذلون جهدا للتخلص منها.

ب- التصرف بغباء

الكثير من الأفراد يتصرفون بغباء فهم لا يدركون أنهم هم الذين يسببون اضطراباتهم.

ج- عدم الإدراك أو العته

المعارف تكون موجودة في عقل الأفراد لكنهم لا يدركون أنها السبب في اضطرابهم.

د- التصلب

يتمسك كثير من الناس بأفكارهم اللاعقلانية المتعلقة بالاستحسان والتحمل، ويظلون كذلك على تصلبهم بالرغم من علمهم بأن تلك الأفكار انهزامية.

---

[1] محمد صهيب مزنوق، تنمية التفكير اللاعقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1999، ص7.

[2] عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 285.

هـ- الدفاعية

يمتلك الأفراد قابلية لتجنب التركيز على مشكلاتهم والتفاعل معها، وذلك من خلال اللجوء إلى التبرير والتعويض والإسقاط والتقمص والتجنب والكبت والكف وهم يشعرون بالقلق نتيجة قلقهم.

و- عدم الاكتراث

قد يتعرض الأفراد للقلق الحاد نتيجة لمعاناتهم من مرض جسمي، فقد يتفاقم مرضهم بسبب قلقهم.

ز- تغيير المواقف لا تغيير الذات

حينما يتعامل بعض الأفراد الأذكياء مع مشكلاتهم فهم يلجئون إلى حلول وقتية.

1-2-5- تقسيم الأفكار اللاعقلانية

إن الأفكار اللاعقلانية تعبر عن رغبات يحبها الفرد ويفضلها، غير أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها. وتتنوع هذه الأفكار اللاعقلانية ما بين:

أ- أفكار داعية إلى الانهزام النفسي التي تؤثر على الرغبات والأهداف الأساسية خاصة تلك المتعلقة بالسعادة كفكرة ابتغاء الكمال الشخصي.

ب- أفكار توصف بكونها ضد النظام الاجتماعي وتعمل على تدمير المجموعة المنتمي إليها الفرد.

ج- أفكار شديدة الصلابة والمبالغة كالأوامر والحاجات غير المشروطة المسيطرة على النفس والغير.

د- الأفكار المتعارضة مع بديهيات الحياة والواصفة للحقائق وصفا مبالغا فيه.

هـ- أفكار متناقضة كأن يقال يجب أن لا يكرهني أحد وأن لا يحسدني على انجازاتي وأدائي الجيد[1].

وقد أشار Dryden إلى تقسيم أخر للأفكار اللاعقلانية، حيث اقترح تقسيمها إلى ثلاثة أنواع كالآتي:

أ- أفكار تتعلق بالذات

كمثل" يجب أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله" ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف، والقلق، والاكتئاب، والشعور بالذنب.

[1] ابتسام حسن الصائغ، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جدة، 2004 ، ص88.

ب- أفكار تتعلق بالآخرين

مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمل تؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

ج- أفكار تتعلق بظروف الحياة

مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحمله تؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي[1].

1-3- علاقة الأفكار بالانفعال والسلوك

إن حياة الفرد من صنع تفكيره، فما يلقاه من توافق وراحة وصحة نفسية أو ما يتعرض له من حالات من القلق والاضطرابات النفسية ماهي إلا نتاج تلك الأفكار المنطقية العقلانية المطابقة للواقع الحقيقي المعاش أو تلك الأفكار غير المنطقية اللاعقلانية المعتمدة على أفكار وتصورات غير واقعية لا تلبث أن تتحول إلى قناعات سلبية ومصدرا لانفعالاته المضطربة وسلوكياته غير المرغوب فيها.

لذلك فأفضل طريقة للتخلص من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يكمن في تعديل طريقة التفكير العقلي.

فالتفكير والانفعال والسلوك أضلاع لمثلث يؤثر بعضه في بعض، ويرى الغامدي[2] بأن الانفعال عملية اتجاهية معرفية ونوع من التفكير غير العقلاني المنحاز ذاتيا. وهذا ما يؤكده "أليس"[3] بوصفه العلاقة بين هذه الأبعاد بأنها علاقة ثلاثية تربط ما بين الأفكار والانفعالات والسلوك، حيث كل البشر العاديين يفكرون ويشعرون ويتصرفون، وهم يفعلون ذلك في صورة تفاعلية وتبادلية فأفكارهم تؤثر وتخلق مشاعرهم وسلوكهم وكما أن انفعالاتهم تؤثر على أفكارهم وعلى سلوكاتهم بشكل كبير.

كما أن تصرفاتهم تؤثر بشكل كبير على أفكارهم وانفعالاتهم. ولكي نغير واحد من هذه الأنماط فإنه يتم تغير نمطين الآخرين.

---

[1] حسن بن علي بن محمد الزهراني، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2010، ص38.

[2] غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي المرجع السابق ، ص26.

[3] الشناوي محمد، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دارغريب، القاهرة، 1994، ص106.

ويذكر "Corey" [1] بأن الأفراد يطورون مشكلات سلوكية وانفعالية عندما يهتمون بحاجات بسيطة ويفكرون فيها وكأنها حاجات حياتية لا يمكن العيش من دونها، كالحاجة أو الرغبة في الحصول على الحب والتقبل والنجاح، كما يميل هؤلاء الأفراد بشكل كبير إلى تضخيم رغباتهم وحاجاتهم لمعتقدات مطلقة من المطالب الملحة والأوامر والوجوبيات وما ينبغي القيام به، وما لا بد منه، وهذا يعكس التفكير غير العقلاني وغير الواقعي، ويخلق لديهم المشاعر السلبية ويفضي بهم إلى سلوكيات غير فعالة إلى جانب تدني تقدير الذات، ويكون نتيجة ذلك كله خروج الأفراد باستنتاجات واستدلالات غير منتجة تقود إلى أفكار لامنطقية ولاعقلانية، لا تنسجم مع الحقائق المتوافرة حول الحدث.

ومن جهة أخرى يعتبر Horowitz [2] المشكلات التي تواجه للفرد مزيجا من المعاني والأفكار الشخصية والاجتماعية التي قد تتطور في بعض الأحيان لتسبب لديه الخوف والقلق. ومن أجل أن تتوقف مثل هذه المشاعر والانفعالات لا بد من وجود ما يؤدي إلى تغييرها، ولابد أن يتقبل الفرد هذا التغيير ويتفاعل معه، فإذا لم يتم هذا التفاعل فهذه الأحداث ستختزن في الذاكرة وتتشكل منها الأفكار وتصيبه بالانفعالات والصراعات التي تظهر متدرجة في أوقات مختلفة.

كما يؤكد الخطيب الدور الهام الذي تلعبه العمليات المعرفية والرمزية في تشكيل السلوك، وقد عرف هذا بالمنحنى السلوكي المعرفي. وقد ركز هذا المنهج بصورة كبيرة على معرفة أنماط التفكير لدى الفرد وكيفية إدراكه لأحداث البيئة وتفسيره لها وتبريره لسلوكه، وقد انبثقت عنه أساليب مختلفة لتعديل السلوك كأسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعليم الذاتي، والعلاج المعرفي، والعلاج العقلاني الانفعالي[3]، وتهدف هذه الأساليب جميعها إلى تحقيق الصحة والتوافق النفسي من خلال مساعدة الفرد على مراجعة أفكاره اللامنطقية واستبدالها بما هو أقرب إلى العقلانية والواقعية، الأمر الذي يمكنه من تبني مشاعر وأحاسيس وانفعالات متزنة وسلوكات سوية مقبولة اجتماعيا.

---

[1] Corey, G. (1996). Theory and practice of counseling and psychotherapy. New York: Brooks Cole Publishing Company, 317-337.

[2] Horowitz.M.(1987).States of mind:Configurational analysis of individual psychology.NewYork:Plenum Medical Book Co/Plenum Press, p71.

[3] الخطيب جمال، تعديل السلوك القوانين والإجراءات،الرياض:مكتبة الصفحات الذهبية، 1990، ص29.

وتشير بعض الدراسات[1] إلى أن اعتماد الأفراد في تعاملهم مع أنفسهم ومع الآخرين انطلاقا من معتقدات غير واقعية سينعكس سلبا على سلوكهم، ومن ثم على نتائج أدائهم لينتهي بهم المطاف في الأخير إلى خذلان أنفسهم بأحكام سلبية تؤدي إلى أزمات نفسية، لهذا كان التركيز على الجانب المعرفي من شخصية الأفراد يحظى باهتمام العديد من الباحثين[2] في المجال النفسي بصفة عامة وفي مجال الإرشاد والعلاج النفسي بصورة خاصة وذلك في تقدير انفعالاتهم وسلوكهم وفي تكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي.

1-4- عناصر العملية الإقناعية

وتقوم عملية الاقتناع على المصدر (المرشد) الذي يجب أن تتوفر لديه المهارة، والمستقبل(المسترشد) الذي بدوره لابد أن يتوفر لديه الاستعداد، إلى جانب الرسالة والوسيلة. وتمثل هذه العناصر الأربعة عناصر العملية الإقناعية التي تمثل في الوقت ذاته عناصر عملية الاتصال الموضوعي[3].

1-4-1- المصدر (المقنع)

قيمثل المصدر شخص بذاته (كالمرشد النفسي التربوي) أو شخصية اعتبارية (كجمعية)، حيث يسعى إلى إقناع طرف آخر بفكرة ما مستخدما العديد من التقنيات المساعدة لتحقيق ذلك.

وتتطلب عملية الإقناع من القائم عليها أن يكون مقنعا سواء بذاته أو بالرسالة والطريقة والأسلوب المنتهج، فلابد أن يكون ملتزما بالأفكار والمبادئ التي يسعى لإقناع الآخرين بها ومتصفا بالثقة والمصداقية والمعرفة بجميع العوامل والأسباب المؤثرة على المتلقي (الطالب)، إلى جانب القدرة على استخدام التقنيات المعتمدة في الجلسات الإرشادية.

وقبل الشروع في عملية الإقناع لابد من الإعداد الجيد والكامل للمادة التي سيتم من خلالها إقناع المسترشد، وضرورة تحديد الوقت المستغرق والمناسب.

---

[1] السباعي زهير، عبد الرحيم شيخ، القلق وكيف نتخلص منه ، دار القلم، دمشق ، 1996، ص60.

[2] حسن عبد الحميد، الجمالي فوزية، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من الطلبة ، مجلة العلوم، 2003، 196.

[3] نزهة حانون، الأساليب الإقناعية في الصحافة المكتوبة الجزائرية،شهادة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، 2008/2007، ص19-22.

1-4-2- المضمون (المحتوى)

إن السلوك الإنساني متكامل بين الجانب العقلاني والعاطفي والانفعالي لهذا لابد من إعداد مضمون البرنامج الإرشادي بشكل جيد لأنه سيكون المطية التي يمرر من خلالها المرشد أفكاره للمسترشد قصد تعديل اتجاهاته وتغيير أفكاره غير المنطقية كاعتقاده بأن الدراسة مضيعة للوقت.

1-4-3- الوسيلة

لابد أن يكون القائم على العملية الإقناعية على علم ودراية بإمكانيات ومستلزمات كل وسيلة ومدى ملاءمتها وحدود تأثيرها على المسترشدين أو الطلبة وجوانب قوتها أو ضعفها.

كما ينبغي لتحقيق أهداف عملية الإقناع اعتماد الوسيلة الأنسب الأكثر إقناعا وتأثيرا في فئات دون أخرى.

1-4-4- المتلقي (المسترشد)

تتعدد خصائص المسترشد مثل (الجنس، السن، المستوى الثقافي، المستوى الدراسي....إلخ، وعندما يكون الأمر المراد إقناع الآخرين به واضح، يكون من السهولة تحديد الهدف إلى جانب الفئة المستهدفة التي ينبغي تحديد خصائصها واتجاهاتها واحتياجاتها، التي بمعرفتها من قبل المرشد تزيد من فرص نجاح عملية الإقناع.

إن أول ما تتطلبه عملية الإقناع المنطقي استعداد ورغبة المسترشد في الإقتناع، فلا يمكن أن يقتنع أحد بأي حجة مهما كانت واضحة ومنطقية وعقلانية ما لم يكن راغبا وطالبا للاقتناع بها[1].

فإلى جانب استعداد المسترشد لعملية الإقناع، فهناك مجموعة أخرى من العوامل التي تمتلك تأثير على نجاح أو فشل العملية الإقناعية كتلك المتعلقة بالخبرة والذكاء والاستعداد للفهم والحاجة للمعرفة والخبرات السابقة سواء كانت إيجابية كانت أم سلبية[2].

فكل ذلك سيساهم في تفعيل عملية الإقناع على تغيير أو تعديل أفكار ومعتقدات واتجاهات المسترشد.

[1] خالد حسين حمدان، الإقنـاع أسسه وأهدافه في ضوء أسلوب القرآن الكريم، كلية أصول الدينن، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، 2005، ص5.

[2] شدوان علي شيبة، الإعلان، المدخل والنظرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص12.

1-4-5- التأثير

إن من أهم متطلبات المهارة للمرشدين مهارة التأثير في الآخرين التي تعد المهارة الأساسية ضمن مهارات الحوار التي يجب توافرها، إلى جانب مهارات تحسين الأداء[1].

إن التغير الحاصل على مستوى الأفكار المسترشدين اللاعقلانية باستخدام عملية الإقناع المنطقي يعكس الأثر المتحقق فعليا من خلال إعادة الاتزان الانفعالي، الذي بدوره يعبر عن مدى تحقق أو عدمه للأهداف المسطرة والمرجوة. فالتأثير الإقناعي في الاتجاهات والأفكار يمثل عملية معقدة يتضمن التعامل مع متغيرات مهمة كالخبرة الشخصية والبيئة الاجتماعية، فضلا عن السمات الشخصية والفروق الفردية للمتلقين.

فالرسالة الإقناعية الفعالة هي القادرة على التغيير من الوظيفة النفسية للأفراد بما يحقق الاستجابة المعلنة نحو موضوع الإقناع أو الهدف منه أو أنماط السلوك الذي يسعى المرسل أو القائم بالإقناع إلى تحقيقها.

ويمكن اعتبار العملية الإقناعية الفعالة تلك التي تتمكن من تعديل البناء النفسي الداخلي للفرد بحيث تؤدي تلك العلاقة الديناميكية النفسية بين العمليات الداخلية الكامنة كالدوافع والمواقف والأفعال المعلنة إلى أفعال مقصودة من قبل المتلقي الذي يتعرض للإقناع[2].

وقد نجد تأثير الجماعة يتعدى حتى الاتصال الإعلامي كما يذكر ذلك (kert levin)[3] الذي يرى أن التعامل مع الفرد كعضو في جماعة سيحقق لديه التغيير العميق والمستديم ويسهل التأثير عليه، كما أن الاتصال بالأفراد عن طريق الجماعات له تأثيره الأكبر والأعمق في المجتمعات أكثر من الاتصال بهم كمجتمع عن طريق الدعاية ووسائل الإعلام، لذلك يمكن القول بأن الجماعة وعملياتها تعتبر المدخل الرئيسي لتقدم النظام الاجتماعي بأكمله، كما تتمتع بالقدرة على التأثير في شخصية الفرد بما تتضمنه من عادات وسلوك وقيم واتجاهات وخبرات[4].

---

[1] نصيف فهمي منقريوس " المتطلبات المهارية للعاملين مع الشباب " جمعية الشابات المسيحية بالاسكندرية بالتعاون مع مركز خدمات المنظمات الغير حكومية منتدى التنمية البشرية للشباب ومردودها ، الاسكندرية، 2004، ص51.

[2] نبيلة بوخبزة، الإعلام الصحي في الجزائر، رسالة ماجستير، معهد الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر،1995 ، ص23.

[3] مجدي فاوي أبو العلا أحمد تركس، إسهامات طريقة خدمة الجماعة في تنمية مهارة الحوار لدى جماعة البرلمان المدرسي، دراسة تجريبية على جماعة البرلمان المدرسي، إدارة أخميم التعليمية، محافظة سوهاج، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بسوهاج، 2006، ص3.

[4] كرم محمد الجندي، فلسفة طريقة خدمة الجماعة بين المفهوم النظري والتطبيق العملي، المؤتمر العلمي الأول ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، 1987، ص54.

1-5- مراحل العملية الإقناعية

يلجأ المرشد إلى عدة أساليب مساعدة لتغيير أفكا وتعتبر الجماعات صغيرة الحجم أفضل الجماعات لتمكينها أعضائها من التعبير عن أنفسهم، إلى جانب قدرتها في التأثير عليهم بما يحقق لديهم جوانبهم إنمائية كتنمية قدراتهم وخبراتهم لمقابلة احتياجاتهم واهتماماتهم ومصالحهم، إلى جانب أهداف علاجية كالتخلص من المشكلات أو الصعوبات[1].

وتعتبر طريقة الإقناع المنطقي التي يتم استخدامها من خلال الأساليب التربوية والمحاضرات والمناقشات من أفضل الأساليب، فهي عملية تبدأ من الفكرة وطريقة التعبير عنها وأسلوب نقلها[2].

وتمر عملية الإقناع بعدة مراحل حتى تصل إلى مرحلة التأثير في سلوك الفرد إما بتغييره أو تعديله، أو بناء رأي أو اتجاه جديد، وهذه المراحل من الممكن تلخيصها في إيجاز كالتالي:

1-5-1- مرحلة إدراك الشيء

تمثل هذه المرحلة بوابة المراحل التي ترتكز عليها عملية الاقتناع، فخلالها يختبر الفرد أو الجماعة لأول مرة الفكرة أو المعتقد أو الاتجاه الجديد، فيتحفظ مما قيل له وقد يرفض ذلك مطلقا[3].

1-5-2- مرحلة المصلحة والاهتمام

يكون الفرد أو الجماعة أكثر ارتباطا بالفكرة من الناحية النفسية، فيعمد إلى معرفة كل المعلومات المتعلقة بوقائع الفكرة، حيث يتم تحسس مدى المصلحة والمنفعة في هذا الأمر أو الفكرة أو الاتجاه.

1-5-3- مرحلة التقسيم

وتسمى أيضا بالوزن حيث تخضع الفكرة أو الاتجاه للتجريب العملي فيقارن ويوازن خلالها الفرد بين ما يمكن أن تقدمه هذه الفكرة أو الاتجاه الجديد وبين ما تقدمه له ظروفه الحالية.

1-5-4- مرحلة المحاولة

اختبار الفرد أو الجماعة، والتعرف على كيفية الاستفادة منها من جهة ثانية، فإذا ما اقتنع بفائدتها فإنه يقرر أن يتبناها ويطبقها على نطاق واسع، أما إذا لم يقتنع بجدواها فيقرر رفضها.

---

[1] محمد سيد فهمي هناء حافظ بدوي، تكنولوجيا الاتصال- الخدمة الاجتماعية، دار الطباعة الحرة، الإسكندرية، 2002، ص62.

[2] سيد محمد ساداتي الشنقيطي، الأصول التطبيقية للإعلام الإسلاميين، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1996 ، ص 43.

[3] حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار اللبنانية، ط2، القاهرة، 1998 ، ص258.

1-5-5- مرحلة التبني

وفيها يصل الفرد أو الجماعة إلى حالة الاقتناع الكامل شفهيا وعمليا بالفكرة الجديدة وتصبح جزءا من الكيان الثقافي والاجتماعي للفرد و الجماعة.

1-6- الاستراتيجيات المستخدمة لتعديل الأفكار اللاعقلانية

لقد تم ممارسة عملية الإقناع كفن منذ قرون ليتطور بعدها ليكون علما يعتمد على الأساليب الإقناعية التي أوجدت لأجل التحكم في سلوك الفرد والجماعة.

فالتغيرات الحاصلة في الأفكار والآراء الذاتية ومواقف الفرد تعتبر معيار أو دلالة على نجاح الإقناع[1]، ومؤشرا على تحقيق أهداف عملية الإقناع التي يسعى المرشد لتحقيقها عبر خطوات محددة نلخصها كالتالي:

- اكتشاف الأفكار غير العقلانية من خلال الحديث مع المسترشد ومناقشته أثناء المقابلة.
- معرفة الأسباب التي أسهمت في وجود الأفكار غير العقلانية واستمرارها، وتوعية المسترشد بذلك.
- إيضاح العلاقة مابين الأفكار اللاعقلانية وموضوع المشكلة، وما يترتب عن ذلك من معاناة وألم.
- تحسيس المسترشد بأن استمرارية اضطراباته مرتبط بتبنيه للأفكار اللاعقلانية.
- توضيح كيفية تغيير الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بالأفكار العقلانية الموضوعية[2].
- حث المسترشد على تطوير فلسفة عقلانية لئلا يكون ضحية للأفكار غير العقلانية مرة أخرى[3].

ويقترح "ملفين ديفلير" و"ساندرا بول روكيتش" ثلاث استراتيجيات للإقناع[4]:

1-6-1- الإستراتيجية السيكوديناميكية (الدينامية النفسية)

إن فعالية الرسالة الإقناعية تكمن في قدرتها على تبديل أو تحويل الوظيفة السيكولوجية للفرد على نحو يجعله يستجيب لموضوع الإقناع، أي أن " أداة الإقناع إنما تكمن في تعديل البناء السيكولوجي

---

[1] عبد العزيز شرف، وسائل الإعلام والاتصال الإقناعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، القاهرة، 2003 ، ص27.

[2] جمل الليل محمد جعفر، المساعدة النفسية الإرشادية ، دار السعودية للنشر والتوزيع، ط2، جدة، 2002، ص265،266.

[3] الضامن منذر، الإرشاد النفسي- أسسه التطبيقية والنظرية-، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003، ص154.

[4] ملفين ل – ديفلير، ساندورابول-روكيتش، وسائل الإعلام ونظريات التأثير، ترجمة كمال عبد الرؤوف، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1993، ص 379-384.

الداخلي للفرد، بحيث تؤدي العلاقة الديناميكية السيكولوجية بين العمليات الداخلية الكامنة، والسلوك العلني الظاهر إلى أفعال يريدها القائم بالإقناع[1]. فالفرد حسب هذه الإستراتيجية تؤثر فيه مجموعة من العوامل:

- عوامل بيولوجية وهي تمثل الصفات الموروثة.
- عوامل قائمة على كل من البيولوجيا والتعليم، كالحالات والظروف الانفعالية.
- مجموعة من عوامل مكتسبة أو تم تلقينها من أجل تنظيم التركيب الإدراكي للفرد.

إن تعبير المؤثر والاستجابة لدى الفرد يشير إلى نتيجة عامة لأحداث نفسية، يفترض اشتراكه في تحديد الاتجاهات في السلوك. وبناءا على ذلك فالفرد يمثل تركيب من المكونات البيولوجية والعاطفية والإدراكية من الشخصية التي تعطي اتجاها إلى الاستجابة.

وبما أنه يستحيل تعديل العامل البيولوجي الموروث كالطول والجنس، فتركيز هذه الإستراتيجية يقتصر على العوامل الانفعالية من خلال ربط الإثارة الانفعالية بأشكال معينة من السلوك. وبما أن استخدام هذه الإستراتيجية يتم في عدد محدود من المواقف خاصة تلك التي على صلة بالجوانب الإنسانية، فقد اهتمت على العوامل الإدراكية باعتبارها مؤثرات على السلوك الإنساني من الممكن الاعتماد عليها في عمليات تغيير السلوك. فمفتاح الإقناع يكمن فيما يتعلمه الفرد من معلومات يقدمها له المرشد بعية تغيير بناءه النفسي الداخلي والوصول به إلى السلوك المرغوب فيه.

وبهذا فالإستراتيجيات السيكوديناميكية تهتم بتعديل أو تنشيط العامل الإدراكي للفرد.

1-6-2- الإستراتيجية الثقافية – الاجتماعية

تفترض العلوم الاجتماعية بأن القدر الكبير من السلوك الإنساني تحكم فيه قوى من خارج الفرد، وهذا بعكس افتراضات علم النفس التي ترى بأن السلوك تتم السيطرة عليه من الداخل، فمثلا علم دراسة المجتمعات البشرية يؤكد على تأثير القوى الثقافية على السلوك، بينما نجد علم السياسة يؤكد على هياكل الحكم وممارسة السلطة، أما علم الاجتماع فيدرس تأثير التنظيم الاجتماعي على سلوك الجماعة، فكل هذه الأساليب لها مزايا وكل منها تقدم حججها للتنبؤ بطبيعة النشاط البشري.

[1] حسن عماد مكاوي، المرجع السابق، ص199.

وبهذا لتكن هناك إستراتيجية ثقافية – اجتماعية فعالة تتضمن البرامج الإرشادية وقواعد السلوك الاجتماعي وتراعي كل الافتراضات والرؤى للوصول إلى الأهداف المنشودة في تعديل اتجاهات الفرد وسلوكياته. وبهذا فالعوامل الخارجية إذا أمكن الفرد تحديدها و التحكم فيها بإمكانها أن تكون أساسا لعملية الإقناع[1].

وبذلك فهذه الإستراتيجية تهتم بتعديل السلوك الاجتماعي أو إعادة تحديد المتطلبات الثقافية والسلوكية للجماعة.

1-6-3- إستراتيجية إنشاء المعاني

لقد ارتبط السلوك منذ القدم بالمعرفة المتولدة نتيجة تراكم المعلومات التي مر بها الفرد خلال حياته، وتلازمت معها فرضية أن المعاني يتشكل منها السلوك والأفعال. فهذه المعلومات من أجل إحداث تغييرات أو تعديلات علي مستوى الاتجاه والسلوك لدى المسترشدين وتحقيق الهدف من الإقناع يجب أن تكون فعالة. وتعتمد إستراتيجية إنشاء المعاني على الإستراتيجيين السابقتين، فإذا كان نهج الديناميكية النفسية يتمثل في تعلم–أستمر–أعمل، والثقافية الاجتماعية تعلم–وافق، فإن نهج إستراتيجية إنشاء المعنى هو تعلم واعمل[2].

وقد أحصى بعض العلماء وظائف اللغة الاجتماعية في الآتي[3]:

- اللغة تجعل للمعارف والأفكار قيما اجتماعية، فلهذا تستخدم اللغة بقصد الدلالة على الأفكار والتجارب.
- اللغة تحافظ على التراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل.
- اللغة وسيلة للتعلم، وتعين الفرد على تكييف سلوكه وضبطه لكي ينسجم مع تقاليد المجتمع وسلوكياته.
- اللغة تزود الفرد بأدوات التفكير، فالتعاون الفكري المنظم لحياة أفراد المجتمع.
- التفاهم وتبادل الأفكار فيما بينهم يفسر سر ما وصل المجتمع البشري.

وبهذا فإستراتيجية إنشاء المعاني إلى تغيير معانٍ راسخة أو خلق معانٍ جديدة،.

وقد يستخدم المرشد وسائل أخرى مساعدة للمسترشد على إتباع فلسفة عقلانية جديدة كالإرشاد بالقراءة الذي يعطى فيه للمسترشد كتيبات أو مواد موجهة لقراءتها، أو الإرشاد بالاستماع حيث يتم الاستعانة بشرائط كاسيت تتعلق بمحاضرات تتضمن الأساليب المساعدة على تعديل الاتجاهات.

---

[1] حسن عماد مكاوي، المرجع السابق، ص204.

[2] ملفين ل – ديفلير، المرجع السابق، 397.

[3] عبد العزيز شرف، علم الإعلام اللغوي، الشركة المصرية العالمية للنشر،2000، القاهرة، ص126.

كما تستخدم الوسائل الإعلامية لما لها من دور في العملية الإقناعية عبر رسائلها المخططة عمدا لاستنباط سلوكيات معينة من جانب الأفراد القراء أو المستمعين أو المشاهدين، بغية الوصول إلى التعديل الواقعي للسلوك الذي يعتبر الهدف الذي ينبغي تحقيقه[1]، فالرسائل الإعلامية تعتبر من بين أهم العوامل التي تسهم في إعادة صياغة الصورة العقلية، وهذه بدورها تدفع الفرد لاتخاذ قرار معين والإتيان بسلوك ينسجم مع ذلك القرار[2].

وبذلك فإستراتيجية الإقناع المنطقي تقوم على إلقاء الضوء على النظام المعرفي للمسترشد المتكون من جملة المعتقدات والأفكار والتصورات الخاطئة غير المنطقية المتشكلة بسبب مروره بخبرات مؤلمة كانت نتيجتها حالات من الاضطرابات الانفعالية والسلوكيات غير المرغوب فيها.

من هنا يسعى الإقناع المنطقي إلى إعادة المسترشد إلى التفكير العقلاني الواقعي من خلال إقناعه بعدم منطقية وغير معقولية أفكاره ومعتقداته وعلاقة ذلك باضطرابه السلوكي باستخدام الحجج والبراهين المنطقية، والوصول به إلى درجة الاستبصار بضرورة تعديل أو تغير معتقداته وأفكاره وتبني أفكارا ومعتقدات جديدة منطقية ومعقولة وفلسفة جديدة للحياة أساسها السلوك السوي المتوافق مع الواقع، وهذا هو الأثر الحسن لهذا الأسلوب الذي يؤدي إلى الصحة النفسية.

[1] ملفين ديلفر، المرجع السابق، ص380.

[2] عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، ط1، مكتبة الكنتاني، الأردن،1986، ص118.

2- الإرشاد بالمناقشة الجماعية GROUPE DE DISCUSSION

المناقشة أسلوب إرشاد جماعي يجمع ما بين المرشد والمسترشد أو المسترشدين، وهي تعود إلى أرسطو اليوناني إذ كان يستعملها كحوار إرشادي تعليمي في توجيه أفكار طلابه وتشجيعهم على المناقشة والحوار.

وقد زادت الحاجة هذا الأسلوب خلال الحرب العالمية الثانية ويعد مكسويل جونز Janes [1] من أهم روادها، لتصبح بعد ذلك من المتطلبات التي أصر عليها جون دوي في مطلع القرن العشرين من أجل أن تتحول المدرسة إلى ديمقراطية صغيرة، فتمكن الطلبة من المشاركة في صناعة مجتمعهم والتعلم التدريجي من خلال المشاركة التي تتيح لهم فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحل المشكلات[2].

وبذلك فالمناقشة الجماعية تعد طريقة تربوية تعتمد على تعليم الأفراد وإعادة تعليمهم بهدف تعديل بعض سلوكهم وأفكار ومعتقداتهم ضمن إطار التفاعل الجماعي، ينمي هؤلاء من خلاله قدراتهم في حل المشكلات التي قد تعترضهم خلال حياتهم اليومية.

2-1- مفهوم المناقشة الجماعية

للتعرف على مفهوم المناقشة الجماعية لابد أولا معرفة المعنى اللغوي والدلالي لكلمة المناقشة.

2-1-1- لغة

يذكر" ابن منظور"[3] في "لسان العرب" بأن المناقشة مشتقة من المصدر ن – ق – ش.

نَقَشَه، يَنْقُشُه، نَقْشاً، وانتَّقَشَه، فهو منقوشٌ، ونقش الشوكة ينقشها نَقْشاً وانتقشها :أخرجها من رجله.

وناقشه الحساب مناقشه ونِقاشاً :استقصاه. وواصل المناقشة من نقش الشوكة إذا استخرجها من جسمه.

أما ما يذكره "ابن فارس"[4] في "معجم المقاييس في اللغة" فلفظ نقش يدل على استخراج شيء واستيعابه حتى لا يترك منه شيء.

وتتباين معاني المناقشة في المعاجم الغوية، لكن أبرزها الاستقصاء في الحساب حتى لا يترك منه شيء[5].

---

[1] حامد زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، ط3، 1998، ص330.

[2] الطشاني، عبد الرزاق الصالحين، طرق التدريس العامة , دار الكتاب الوطنية، تبغازي، 1998، ص 219.

[3] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد (6)، (21)، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، 1956، ص357.

[4] أبو الحسن أحمد بن فارس، المرجع السابق، ص 1007.

[5] جواهر بنت ذيب القحطاني، دور الأسرة السعودية في تنمية الحوار لدى الأبناء من منظور تربوي إسلامي، الرياض، ط2، 2011، ص 52.

2-1-2- اصطلاحا

يعتبر أسلوب المناقشة نوع من الحوار اللفظي الدائر ما بين المدرس وطلبته أو ما بين الطلبة أنفسهم، فهو نوع من التفاعل اللفظي وأداة من أدوات الاتصال[1] يقوم خلالها المسترشد بمناقشة مشكلاتهم وتبادل آراءهم وأفكارهم لاقتراح الحلول المناسبة لحل مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية والسلوكية في مناخ جماعي لاقتراح الحلول المناسبة للمساعدة في تخفيفها وحلها بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية[2].

فهي بذلك وسيلة للاتصال الفكري يعتمد على أسلوب الحوار والمناقشة بين المرشد والمسترشدين من جهة وما بين المسترشدين أنفسهم[3].

ولقد أطلق عليها "سوزان فيني Finney 1991" اسم "دائرة المشاركة" لأنها تتم في جماعة صغيرة تتيح فرصة المشاركة بين أعضاءها من جهة أو بينهم وبين المرشد من جهة أخرى.

كما سماها "Reixach Deborah 1996" "جماعة المحادثة" حيث تستغل المناقشات الجماعية في التعلم الفعال لأعضاء الجماعة لمهارات الحياة[4].

وقد عرف "الباني" المناقشة الجماعية بأنها "قيام مجموعة متعاونة فيما بينها على اختبار مشكلة معينة وتحديد أبعادها وتحليل جوانبها واقتراح الحلول لها، واختيار الحل المناسب بعد ذلك بالإجماع أو الأغلبية".

ولا يختلف عنه كثيرا تعريف "يالجن" على أنه "استقصاء الحقيقة بين طرفين لبيان الصحة والخطأ في الأمر وتصفية الأفكار وتنقيتها مما يضره، واختيار ما هو صحيح وسليم."[5]

إلى جانب ذلك تحظى المناقشة الجماعية بأهمية كبيرة باعتبارها نوع من الأساليب التدريسية التي تتيح الحرية وتعتمد أساسا على الطلبة بوصفهم محورا مركزيا تدور حوله العملية التعليمية[6]، حيث يقوم فيها المدرس بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات صغيرة ثم يطرح عليها موضوعا أو سؤالا أو قضية أو مشكلة ويطلب منهم مناقشتها وإبداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل إلى حلها[7].

---

[1] الجاغوب، محمد عبد الرحمن، النهج القويم في مهنة التعليم، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن، 2002، ص146.

[2] محمد حامد زهران، المرجع السابق ، ص17.

[3] لبيب رشدي، معلم العلوم، مسؤولياته- أساليبه- إعداده- نموه العلمي والمنهجي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1976، ص123.

[4] محمد حامد زهران، المرجع السابق ، ص59.

[5] مقداد ، تربية الأجيال على أخلاقيات وآداب المناقشة والمحاورة والمناظرة العلمية، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، 2004، ص13.

[6] الأمي، شاكر محمود، أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة، بغداد، 1992، ص51.

[7] دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص191.

2-2- علاقة المناقشة الجماعية بالحوار

إن المناقشة والحوار بالرغم من كأنهما متداخلين مترادفين إلا أنهما مختلفين، فإذا تناولنا بعض التعاريف المتعلقة بالمناقشة نجدها تتضمن لفظ "الحوار" كما ذكر " العاني" على أن المناقشة تمثل "نوع من الحوار اللفظي بين المرشد والمسترشدين وبين المسترشدين مع بعضهم"[1]، أو كما ذكر "بسام" بأنها "نوع من التحاور بين شخصين أو طرفين، ولكنها تقوم على أساس استقصاء الحساب، وتعرية الأخطاء وإحصائها[2]."

ومن الجانب الآخر يعتبر الحوار كما يراه " العبيد" شكل من أشكال التفكير، تنقل خلالها الأفكار وتتبادل الآراء عبر عملية المحادثة بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة والفهم وتحقيق أهداف محددة،[3]. فهو بذلك حسب "أجفو و دريدي" "عملية أخذ وعطاء وتبادل فكري متفاعل بين طرفين أو أكثر مما يعمق العلاقة بينهم ويؤسس لأرضية مشتركة ويتم اللجوء إلى الحوار عادة لتوضيح وجهة نظر، نقل فكرة، أو توضيح أمر، وكل ذلك من أجل تجنب الوصول إلى مرحلة التأزم والصراع."[4]

فمن التعاريف يتضح بأن مفهوم المناقشة لا يخلو من لفظ الحوار الذي يعتبر أعم، ولذلك يذكر "العبدلي" بأن المناقشة ليست طريقة مستقلة بل هي جزء من الطريقة الحوارية، وإن كان النقاش يتخلله حوار، فالأظهر أن الحوار يتخلله النقاش بصورة أكبر حيث أنه قد يمر أثناء الحوار شيء مبهم أو مختلف فيتناقش فيه.[5]

ويقترب مفهوم المناقشة من مفهوم الحوار في أنها مراجعة وتداول الكلام بين طرفين أو أكثر، فالحوار في الاصطلاح تبادل للأفكار والآراء بين طرفين على نحو منتظم وموضوعي على أساس الاحترام المتبادل بينهما"، وتقابله من الجهة الأخرى المناقشة التي تعني" تناول الأفكار والآراء بين طرفين أو أكثر بتعمق واستقصاء للوصول إلى الحقيقة[6].

---

[1] العاني رؤوف عبد الرازق، اتجاهات حديثة في تدرس العلوم ،مطبعة جامعة صلاح الدين، 1986، ص40.

[2] بسام داوود عجك، الحوار الإسلامي المسيحي، دار قتيبة، دمشق، ط1، 1998، ص 21.

[3] إبراهيم بن عبد الله العبيد، تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية، ط2، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، 2010، ص17.

[4] أجقو علي ودريدي وفاء، الحوار مع الآخر ضرورة أم ترف؟، مؤتمر الحوار وأثره في الدفاع عن النبي محمد(ص)، السجل العلمي2، المجلد2، الرياض، 2013، ص671.

[5] العبدلي حسام عبد الملك عبد الواحد، اثر الأساليب التعليمية لدى أئمة الفقه في تحصيل كلية التربية – ابن رشد في مادة النظم الإسلامية –، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد–، 2005، ص117.

[6] الخوالدة ناصر أحمد، يحيى إسماعيل عيد، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين ومكتبة الفلاح، الأردن، 2001، ص313.

كما أن مفهوم مهارة المناقشة لا تختلف كثيرا عن مفهوم المهارة التي يتطلبها الحوار، إذ تدل على درجة الكفاءة والجودة في الأداء والتفاعل مع الآخرين[1].

أما أوجه الاختلاف ما بين المصطلحين فقد تتعدد، لكن بالإمكان إيجازها في الخصائص التالية:

– تهدف المناقشة إلى محاسبة الطرف الآخر في موضوع ما واستقصاء رأيه ونقده من أجل استجلاء الحقيقة[2]، بينما يهدف الحوار إلى نقل الأفكار وتبادل الآراء للوصول إلى أهداف محددة ومقصودة.

– المناقشة تقوم على المحاسبة وبيان الأخطاء، أما الحوار فلا يتوقف على بيان الأخطاء فقط.

– المناقشة يغلب عليها السيطرة على الحديث من أحد الطرفين، بينما الحوار تكون فيه فرص الحديث متكافئة.

2-3- أهمية المناقشة الجماعية

لا يمكن الاستغناء عن المناقشة الجماعية لما لها من أهمية كبيرة يمكننا إيجازها في النقاط التالية:

– تعد المناقشة وسيلة ناجحة في فهم العلم كأسلوب للبحث والاستقصاء، فهو ليس مجرد تبادل للأسئلة والأجوبة بقدر ماهو حوار الأداء والأفكار وتفاعلها بين الأفراد بهدف الكشف عن جوانب موضوع الدراسة[3].

– تدريب المسترشد على المناقشة والحوار، والسؤال عما لا يدركه.

– المساعدة على زيادة فعالية عملية الإقناع في تعديل الاتجاهات والمعتقدات الخاطئة اللاعقلانية[4].

– التمكين من عرض الحجج عرضا فكريا، يمكن من خلاله دحض الحجج الباطلة وإظهار الحقيقة ببراهينها ومنه إيقاظ العواطف والانفعالات والعمل على تربيتها وتوجيهها نحو المثل الأعلى[5].

– تتيح للمسترشد المزيد من الفهم والاستبصار بالسلوك.

---

[1] فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو، القاهرة ،1997، ص14.

[2] ريم بنت خليف الباني، ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ط2، 2010 ، ص 35.

[3] الديب، علي محمود، اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي، مجلة علم النفس،العدد أفريل– ماي– جوان، القاهرة، 1986، ص16.

[4] محمد نور بن عبد الحفيظ سويد، منهج التربية النبوية للطفل، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، 1998، ص 119.

[5] سالم بن سعيد بن مسفر، المرجع السابق، ص 190.

– تدرب وتعود المسترشدين على التفاعل المنظم المبني على احترام آراء الآخرين والتعاون وحسن الاستماع والتفكير قبل الإجابة، الأمر الذي ينمي لديهم مهارات عديدة كالتعليل[1] والتفسير العقلاني والتحليل المنطقي الأحداث والمواقف الحياتية.

2-4- مزايا المناقشة الجماعية من خلال آراء الباحثين

تعددت آراء الباحثين فيما يتعلق بالمناقشة الجماعية من أهمها[2]:

صفاء الأعسر 1970

تساعد المناقشة الجماعية في خفض مستوى القلق لتسهيلها للتنفيس الانفعالي والتعبير عن المشكلات.

خليل معوض 1971

تفيد المناقشة الجماعية في تدريب المسترشدين ممن يخافون الاشتراك في المناقشات بسبب نقص الثقة في أنفسهم وقدراتهم أو بسبب الخوف أو عدم تدربهم على المشاركة في المناقشات الجماعية.

أحمد رفعت جبر 1974

نجاح أسلوب المناقشة الجماعية في علاج معظم المشكلات التي يعاني منها الطلاب.

روبرت هارك، وستانتون موريس HARTH – MORRIS 1976

فعالية العمليات المتضمنة في المناقشة الجماعية في تغيير السلوك المضطرب وضبطه.

عباس أمان 1987

فائدة وأهمية تنمية مهارات المناقشة الجماعية لدى طلاب المدارس.

أحمد رفعت 1988

الإرشاد النفسي الجماعي بأسلوب المناقشة الجماعية يؤدي إلي خفض مستوى القلق لديهم.

ماجدى عاطف محفوظ 1992

فعالية المناقشة الجماعية في إكساب أعضاء الجماعة المهارات الإجرائية ومنها مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلة ومهارات القيادة[3].

---

[1] الجاغوب، المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2] محمد حامد زهران، المرجع السابق، ص61،62.

[3] ماجدي عاطف محفوظ، استخدام تكنيكي لعب الدور والمناقشة الجماعية في طريقة خدمة الجماعة في اكتساب الأعضاء المهارات الإجرائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، 1992، ص94.

روز بيركينز، وميرفين لينش LYNCH – PERKUNS 1992

تعد المناقشة الجماعية طريقة فعالة حين يرافقها إعادة التفكير والتجريب الشخصي العملي لما تسفر عنه في الحياة العملية.

لورا فان – زويست VAN–ZOEST 1995، وجورج دينجر DENGER 1998

المناقشة الجماعية طريقة هامة وفعالة في إثراء استراتيجيات التعليم، وفي تكثيف الفائدة الإيحائية الإقناعية في اتخاذ القرارات.

جلين فولشر FULCHER 1996

تنمية مهارات الدراسة التي تتطلب الاهتمام بمهارة المناقشة وحسن الحديث والتواصل اللغوي، حيث يحول الطالب الخبرات التي يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله، فهو يتحدث عما يعرف وعما يشعر به، كما يسأل عن ما يريد أن يعرف.

محمد حامد زهران 2000

الإرشاد بالمناقشة الجماعية هو الشكل الأساسي للإرشاد الجماعي، وهو إرشاد تعليمي وتعلم تعاوني[1].

وقد أوجز "محمد زهران" بعض المزايا التي يوفرها الإرشاد بالمناقشة الجماعية في بعض النقاط التالية:

- يوفر أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية الاقتصاد في نفقات الإرشاد، وتوفير الوقت والجهد.
- إتاحة خبرة عملية أقرب إلى مواقف الحياة الواقعية.
- إتاحة فرصة اكتساب معارف ومهارات سلوكية وقيم واتجاهات جديدة
- الإفادة من ديناميات الجماعة في توفير المساندة الاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتنفيس الانفعالي، وتنمية الثقة في النفس وفي الآخرين، إلى جانب الشعور بالأمن والتقبل[2].

عبد الحميد عطية وسلمى جمعة 2001

تساعد المناقشة الجماعية في الإشتراك بتبادل أكبر قدر من الحقائق والمعلومات واكتساب أفكارا جديدة خلال مناقشة المواضيع[3].

---

[1] محمد حامد زهران، المرجع السابق ، ص59.

[2] نفس المرجع، ص63.

[3] عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة، العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص271.

نبيل جاد عزمى 2008

تعتبر المناقشات الجماعية من بين إحدى طرق التفاعل التي تسمح بتبادل الأفكار داخل سياق واحد مقدم عن طريق المرشد الذي يقوم بدور المسير، كما تسمح لكل فرد بالمساهمة بأفكاره وتبادلها مع الآخرين. لذا فالمناقشات الجماعية تخدم كل من الأهداف الاجتماعية والانفعالية والفكرية[1].

صلاح الدين شموخ 2008

هو طريقة من طرائق تعليم الراشدين، فهو ينطوي على عملية التفكير الهادف المتضمن البحث والاستقصاء والاكتشاف والتقويم قبل البث في الاستنتاجات النظرية أو في التطبيقات العملية بصورة موضوعية علمية.تعتمد أساليب التفكير المبدع وتعطي للجماعة المتعلمة غرضا وهدفا تسعى إليهما، وتساعد على تماسك الجماعة[2].

جمال بن إبراهيم القرش 2012

هو أسلوب تربوي يساعد على تشجيع الحوار، مما يسهل الفهم المبني على رغبة السائل للوصول إلى الحقائق والخبرات، أو لمعرفة شيء بجهله[3].

2-5- متطلبات عملية المناقشة الجماعية

تتضمن المناقشة الجماعية مجموعة صغيرة تقوم بمناقشة وإبراز وجهات النظر في موضوع محدد بهدف فهمه والإحاطة والسعي لإيجاد الحلول المناسبة له.

ويشترط في عملية المناقشة الجماعية أن تتوفر فيها شروط لضمان حسن سيرها نذكر منها[4]:

- توفر الظروف الملائمة لضمان راحة المسترشدين وتساعدهم على التفكير والمناقشة وحرية والتعبير.
- الإعداد الجيد من حيث الزمان والمكان.
- تحديد المناقشة سواء كانت محاضرة تلقى أو شريط فيديو حول مهارة أو مشكلة من المشكلات.
- أن تكون العلاقة بين المرشد والمسترشدين علاقة ودية متسمة بالتسامح.

---

[1] نبيل جاد عزمى، تكنولوجيا التعليم الإلكترونى، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، 2008، ص 261.

[2] صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008، ص 140.

[3] جمال بن إبراهيم القرش، مرجع سابق، ص153.

[4] جابر عبد الحميد، عايف حبيب، أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد، 1997، ص146.

– يفضل أن يكون أفراد الجماعة متجانسين، أي يعانون من نفس المشكلات، وأن يراعى أن تتضمن المناقشة الصفات الغالبة لأعضاء الجماعة[1].

– تهيئة أعضاء الجماعة وتعريفهم بأهداف المناقشة الجماعية.

– إدارة المناقشة حول موضوع مشترك بين جميع الأعضاء.

– جعل المناقشة مختصرة وقصيرة وتمس الموضوع مباشرة.

– تشجيع الأعضاء على طلب المزيد من المعلومات وطرح الأسئلة والاستفسارات.

– الالتزام بمقتضيات أصول المناقشة كعدم مقاطعة الآخرين وتقبل آرائهم.

– إمكانية دعوة المرشد مشاركة كل من الأخصائي النفسي أو الوالدين أو أحدهما[2].

– تسجيل كل ما يدور في المناقشة لاستخدامه في مساعدة الأعضاء على النمو والتكيف[3].

– أن يأخذ أحيانا المرشد دور المشجع فيحث أعضاء المناقشة على المشاركة، فيثير الأسئلة ويتعاون مع المسترشدين للإجابة عنها بهدف تبصيرهم بعدم صحة معتقداتهم وأفكارهم اللامنطقية اللاعقلانية ومنه إقناعهم على التخلي عنها.

وفي هذا الأسلوب تتنوع أسئلة المرشد للانتقال بالأفكار وعدم الملل، وكلما كان السؤال جيد وطريقة طرحة جيدة كلما حث ذلك المسترشدين على التفكير والبحث عن الإجابة الصحيحة ومواصلة الاستعراض بدون أي فرض أو سيطرة من قبل المرشد[4].

فالمناقشة تعد وسيلة ناجحة في فهم العلم كأسلوب للبحث والاستقصاء، فهي ليست مجرد تبادل للأسئلة والأجوبة بقدر ماهو حوار وتبادل بين الأفكار، إلى جانب ذلك بالإمكان استضافة متخصصين في مجالات متنوعة كالطب والدين وغيرها، مع استخدام الوسائل التوضيحية كالأفلام التعليمية، أو اللجوء إلى كتيبات أو نشرات إرشادية كالوثائق وغيرها من الوسائل المساعدة على المناقشة[5].

---

[1] رشاد عبد العزيز موسى، محمد يوسف محمد، العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينيا، ط1، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر،القاهرة، 2000، ص11.

[2] محمد حامد زهران، المرجع السابق، ص60.

[3] الجاغوب، المرجع السابق، نفس الصفحة.

[4] موسى سعدي لفتة، طرائق وتقنيات تدريس الفنون، مطبعة السعدون، بغداد، 2001، ص88.

[5] إيهاب الببلاوي، أشرف محمد عبد الحميد، الإرشاد النفسي المدرسي إستراتجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2002، ص 136.

3- أهم الأساليب المعرفية المعتمدة على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

3-1- أسلوب (ABC) الإرشادي

3-1-1- تعريفه

يعتبر **أسلوب (ABC) الإرشادي** إحدى الأساليب المعتمدة في الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي **Rational-Emotive-Behaviour (REB)** الذي انتهجه "ألبيرت إليس"Albert Ellis"* (1955).

كما تعتبر من أهم أساليب تعديل السلوك المعرفي التي استخدمت في الميدان التربوي والمهني وفي العلاج والإرشاد النفسي المعتمدة على أسلوبي الإقناع العقلي المنطقي والمناقشة للأفكار والمعتقدات غير المنطقية اللاعقلانية باعتبارها مصدر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية واستبدالها بأخرى أكثر منطقية وعقلانية.

أو كما يعرفها "إليس"[2] بأنه "علاج مباشر موجه يستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة الفرد لتصحيح معتقداته غير العقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي"، حيث يعتمد فيها على إدخال المنطق والعقل بهدف مساعدة الفرد على التحليل المنطقي لاضطراباته وتحقيق صحته وتوافقه النفسي[3].

3-1-2- أهدافه

يهدف الاتجاه العقلاني الانفعالي إلى مساعدة الفرد من خلال التحليل المنطقي لمشكلاته ومناقشتها، وإيضاح العلاقة السببية بين أفكاره ومعتقداته غير المنطقية وما يعانيه من اضطراب انفعالي وسلوك غير سوي وسوء تكيف مع بيئته المحيطة، وتوعيته بالنتائج المأساوية التي قد تصيبه من جراء استمرارية تبنيه لهذه الأفكار اللاعقلانية، والوصول به إلى الإقتناع بضرورة تعديلها أو تغييرها واستبدالها بأفكار أخرى بديلة أكثر عقلانية ومنطقية وواقعية، مما سيجنبه اضطرابه ويصل به إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية أكثر ملائمة لمواقف الحياة، ويرتقي به إلى مرتبة التوافق والصحة النفسية.

---

* * ألبرت إليس" مؤسس نظرية الإرشاد و العلاج العقلي الإنفعالي السلوكي ولد عام 1912 في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، تحصل على شهادة الماجستير عام (1943) و أضحى يمارس عمله في مكتب خاص بالإرشاد و العلاج النفسي في مجال الزواج و الأسرة و الجنس، تحصل على دذرجة الدكتوراه عام (1947) من جامعة كولومبيا و شغل بعض الوظائف الإشرافية و الإرشادية و العلاجية و التدريسية، و يعد أليس نموذجا للعالم الحريص على نشر أفكاره و ترويجها بين الناس، لديه عدة دراسات وصلت إلى 700 دراسة.

[2] مفتاح محمد عبد العزيز، علم النفس العلاجي، اتجاهات حديثة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص47.

[3] محمد عادل عبد الله، العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات، القاهرة، دار الرشاد، 2000، ص72.

وقد لخص "مفتاح" هاته الأهداف في النقاط التالية[1]:

- مساعدة الفرد في التعرف على أفكاره غير العقلانية التي تعتبر مصدرا لسوء توافقه الاجتماعي.
- إقناع الفرد وحثه على الاعتراض ومحاربة أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية الخاطئة والتخلص منها.
- إعادة تنظيم النظام المعرفي للفرد إلى المسار المنطقي العلمي والتحكم في انفعالاته وسلوكه عقلانيا.
- تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير.

3-1-3- أسلوب (ABCDE)

تساعد الأساليب الإرشادية الفرد لانتهاج أفضل الطرق التي تمكنه من التعرف على إمكانياته وقدراته ومن استخدام أفضل ما عنده بما يمكنه من العيش في أسعد حال بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه[2].

على هذا الأساس يقرر "إليس"[3] 1977 بأن الأحداث التي يتعرض لها الفرد بإمكانه تجاوزها والتصرف بأساليب من شأنها أن تغير أو تضبط مستقبله، كما يرى أيضا إلى جانب "ماسلو" و"روجرز" بأن الفرد يولد ولديه استعداد قوي لأن يكون منطقيا لذاته ومحققا لها.

لقد قدم "إليس" ما أسماه (نظرية A.B.C) في السلوك والشخصية، ثم عدلها إلى النموذج (A.B.C.D.E) ومفهوم هذه النظرية كما يلي :

*(A) تعني خبرة نشطة أو حادثة (ActivatingExperienceOrEvent) (كالوفاة، الطلاق، الرسوب...إلخ) وهي في حد ذاتها لا تحدث الاضطراب السلوكي .

* (B) تعني نظام المعتقدات (Belief System) حيث يتم إدراك الخبرة المنشطة في ضوء نظام المعتقدات لدى الفرد، وهذا الأخير قد يكون عقلانيا أو غير عقلانية، وهذا يؤدي إلى نتيجة انفعالية.

* (C) تعني نتيجة استجابة انفعالية (Consequence)، والنتيجة قد تكون عقلانية (صبر– رضا– إصلاح) أو غير عقلانية (حزن – توتر – قلق).

* (D) تعني الدحض (Dispute) وهكذا يتم الهجوم على المعتقدات غير العقلانية للوصول إلى الأثر.

---

[1] مفتاح محمد عبد العزيز، المرجع السابق، ص41.

[2] حامد عبد السلام، المرجع السابق، ص9.

[3] مفتاح محمد عبد العزيز، المرجع السابق، ص 42،43.

* (E) تعني الأثر (Effect) والأثر ذي شقين (معرفي– سلوكي) وتصبح الأفكار غير العقلانية أفكارا عقلانية، وتصبح النتائج غير العقلانية نتائج عقلانية، ويكون الأثر النهائي هو تحقيق الصحة النفسية.

ويعتبر الإتجاه (A.B.C.D.E) من أشهر أساليب الإرشاد العقلي الانفعالي السلوكي في تغيير الأفكار والمعتقدات غير المنطقية واستبدالها بأخرى بالمعتقدات العقلانية وتكمن أهميته في قدرته على تفسير العلاقة بين (A.B.C) على أساس (C) التي تمثل النتائج وردود الأفعال الانفعالية التي يمر بها الفرد ليست وليدة الأحداث المنشطة أو المثيرة أو الظروف الخارجية (A)، وإنما هي نتيجة منظومة المعتقدات أو نظام التفكير (B) التي تبناها الفرد تجاه الأحداث[1].

فالفرد الذي يحمل أفكار لاعقلانية غير منطقية يسعى الإرشاد العقلي الانفعالي السلوكي إلى تعديلها واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية، وبذلك مساعدة الفرد من الانتقال إلي دحض وتفنيد (D) للأفكار الخاطئة وحينئذ يكون الفرد قد حقق الأثر الفلسفي (E) الذي تتبع النموذج (A.B.C) ويكون قد أكتسب نظام معرفي عقلاني يستطيع بواسطته مواجهة سلوكياته و مشكلاته في المستقبل بما فيها السلوك الذي يعاني منه.

3-1-4- أهم القواعد المعتمدة في أسلوب (ABC) الإرشادي

إن أهم القواعد المعتمدة والتي ارتكزت عليها هذا الإتجاه نذكر مايلي:

- يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي، فلدى الفرد الاستعداد لذلك التعلم بيولوجيا، كما أنه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش بينها[2].

- التفكير والانفعال ليسا منفصلين، والتفكير غير العقلاني يستمر طالما يستمر الاضطراب الانفعالي، وهذا بالضبط ما يوضح خصائص الشخص المضطرب.

- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات يتقرر ليس بالظروف والأحداث الخارجية فقط، ولكن بإدراكات الفرد واتجاهاته نحو هذه الأحداث التي تتجمع على صورة جمل يتم تمثلها.

- الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا[3].

---

[1] فيصل محمد خير الزراد، العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق و التوتر النفسي و الوسواس القهري بطريقة الكف بالنفيض، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2005، 8.ص30.

[2] عطا الله فؤاد الخالدي، الإرشاد و العلاج النفسي، دار الصفا للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008،ص 48.

[3] عزيز سمارة، المرجع السابق، ص ص68-69.

فأفكار ومعتقدات الفرد غير منطقية تمثل مصدر اضطرابه النفسي، وعكس ذلك إذا كانت تتميز بالعقلانية والمنطقية فهي تقوده للتوافق والصحة النفسية وتمنحه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.

3-2- الإتجاه العقلاني الانفعالي الجماعي

لقد أظهر أليس إمكانية تطبيق الإتجاه العقلاني الانفعالي بشكل جيد في الموقف الجماعي، حيث يتعلم كل أفراد الجماعة كيفية تطبيق أسسه على الأفراد الآخرين في الجماعة والتدرب عليها تحت إشراف المرشد.

كما أنه بإمكان الجماعة توفير فرص لتطبيق الواجبات المنزلية وللتدريب على التأكيد الذاتي والانخراط في لعب الأدوار والتعلم من خبرات الآخرين والتفاعل إرشاديا وعلاجيا واجتماعيا في الجلسات وبعدها، إلى جانب ملاحظة سلوك الأعضاء بصورة مباشرة من المعالج أو المرشد ومن الأعضاء[1].

وهكذا تمكن خدمة الجماعة الأفراد من تنمية تفكيرهم الواقعي وتطوير شخصيتهم الاجتماعية واكتسابهم للمهارات[2]، إضافة إلى السماح لهم بتطبيق السلوك الجديد وتعلم بعض المهارات الاجتماعية والتدرب على التفاعل مع بعضهم البعض بعد انتهاء الجلسات الجماعية[3].

3-3- تعليم الآخرين

على المسترشد أن يقوم بتعليم أصدقائه بمبادئ الاتجاه العقلي الانفعالي السلوكي (REB) عندما يظهر الآخرين أفكارهم اللاعقلانية للمسترشـد، يحاول المسترشد الإشارة إلى أفكار أصدقائه غير العقلانية، فبمحاولة إقناعه للآخرين بعدم استخدام الأفكار غير العقلانية فهو يحاول إقناع نفسه بعدم استعمالها كذلك.

[1] مليكه لويس، العلاج السلوكي وتعديل السلوك، ط1، دار القلم، الكويت، 1990، ص210.

[2] أحمد كمال أحمد، عدلي سليمان، المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994، ص78.

[3] عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، المرجع السابق، ص298.

4- دور المرشد القائم على عملية الإقناع والمناقشة الجماعية

4-1- خصائصه خلال العملية الإرشادية

ومن أجل القيام بدوره على أكمل وجه على المرشد أن يتصف ببعض الخصائص نذكر منها:

- يتميز بقوة التأثير على المسترشد وبقدرته على إقناعه وعلى مهاجمة أفكاره اللاعقلانية، وتحليل فلسفته في الحياة وتعديل اتجاهاته وطريقة التفكير لديه.
- لا يستغرق المرشد كثيرا في الاستماع إلى تاريخ حياة المسترشد، لأن هذا الأسلوب يجعل المسترشد يشعر بالتحسن ولكنه لا يقوده إلى الشفاء.
- لا يهتم كثيرا بأساليب التداعي الحر وتحليل الأحلام وتفسيره أو الأعراض الحالية للمسترشد المتعلقة بخبراته الماضية، فهي تفيد فقط في مساعدة المسترشد لتوضيح بعض الأفكار اللاعقلانية الأساسية عنده.
- لا يركز على تكوين علاقة حميمية مع المسترشد، بل يكتفي بعلاقة عادية.
- لا يعطي للمسترشد دورا كبيرا في عملية الإرشاد.
- يعتمد في عمله على التعليم النشط المباشر.
- يساعد المسترشد بالتعرف على اضطرابه، وتبصرته بأن استمراره على اعتماد الأحاديث الذاتية غير المنطقية سيعمل على استمرار اضطرابه وقلقه وتوتره.

4-2- الإستراتيجية المستخدمة لدى المرشد خلال المناقشة والإقناع

إن الإستراتيجية التي يستخدمها المرشد هي مهاجمة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد و التي تعتمد على:

- القيام بدور رجل الداعية الصريح الذي يعارض بشكل مباشر الأفكار اللاعقلانية و ينكر تلك الأفكار المولدة للقلق والتي تعلمها المسترشد في فترة مبكرة من حياته و استمر عليها حتى الآن.
- يقوم المرشد بدور الشخص المقنع الذي يشجع المسترشد ويحثه ويصر أحيانا على أن يشترك في نشاطات معينة كالإقدام على عمل شيء يخافه كأسلوب يستخدم كقوة مضادة للأفكار اللاعقلانية.
- تشجيع المسترشدين لاكتشاف بعض الأفكار اللاعقلانية الأساسية التي تسبب السلوك المقلق.
- تحدي المسترشد للإعلان عن أفكاره.
- استخدام الدعابة (الفكاهة) والسخرية لمواجهة الأفكار اللاعقلانية واللامنطقية في تفكير المسترشد.
- بيان بأن الأفكار اللاعقلانية غير المنطقية غير فعالة وكيف أنها تؤدي إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المستقبل (أسلوب الإقناع).

– تفسير كيف يمكن استبدال هذه الأفكار اللاعقلانية بأفكار أكثر عقلانية.

– تعليم المسترشد كيفية استخدام الاتجاه العلمي في التفكير حتى يستطيع ملاحظة وتقليل الأفكار اللاعقلانية في الحاضر أو في المستقبل.

– استخدام الطرق المعرفية والانفعالية والسلوكية لمساعدة الفرد في العمل المباشر على مشاعره والعمل ضد اضطراباته.

وبذلك فإن المرشد يستخدم المنطق والعقل والإيحاء والتعليم والحث والمواجهة والإقناع والمناقشة وتلقين المسترشد الأفكار العقلية وتخليه عن الأفكار اللاعقلانية، فالمرشد هنا هو معلم ومدرب[1].

4-3- الخطوات المتبعة

يسعى المرشد إلى التقليل من التفكير غير العقلاني للمسترشد ومن اضطراب الانفعالي من خلال تلقينه التفكير المنطقي عبر أساليب إرشادية تساعده على استبدال أفكاره اللاعقلانية بأفكار واتجاهات معقولة.

وتنطلق هذه العملية الإرشادية من الأسس التي سبق ذكرها على عملية نقاش وحوار بين المرشد والمسترشد حوارا منطقيا عقلانيا ضمن الإرشاد المباشر المتمركز حول المرشد.

فالأفراد حسب "إليس" لديهم إمكانيات لأن يكونوا عقلانيين وبالتالي يكون لديهم القدرة على الابتعاد عن معظم الاضطرابات الانفعالية من خلالهم تعليمهم التفكير بعقلانية.

ويمكن إيجاز الخطوات التي يتبعها المرشد خلال عملية الإقناع والمناقشة الجماعية كما يلي:

4-3-1- الإعداد للعملية الإرشادية

يعتبر الإعداد للعملية الإرشادية أول الإجراءات التي يبدأ بها المرشد النفسي و يتم من خلالها:

– استعداد المرشد نفسيا و جسميا لإجراء عملية الإرشاد بنجاح (تحقيق الأهداف المرجوة).

– لا بد من إعداد المرشد و تدريبه على مهارات و فنيات و أساليب الإرشاد.

– إعداد المسترشد لطريقة الإرشاد.

– التأكد من اهتمام وقبول المسترشدين لطريقة الإرشاد، وإقبالهم عليه وتأكيد دورهم ومسؤوليتهم فيها.

– توفير الظروف الملائمة والمناسبة لحسن سير العملية الإرشادية ومتطلباتها كالمكان المناسب والوقت الكافي وتوفير الوسائل المطلوبة.

[1] نفس المرجع، ص 292، 293.

4-3-2- تحديد الأهداف

إن تحديد أهداف عملية الإرشاد يكون في ضوء حاجة المسترشد إلى المساعدة في حل مشكلة محددة يكون العمل من خلالها مرتكزا على مشكلة المسترشد، ويتم تدريبه على المهارات المطلوبة.

4-3-3- العلاقة الإرشادية

يؤكد «روبرت إليوت» Elliott "1985" على أهمية العلاقات البينشخصية (Interpersonal) في عملية الإرشاد بصفة عامة. ويتطلب الإرشاد مهارات خاصة من جانب المرشد في إقامة العلاقات الإرشادية مع المسترشد، فمن الأمور الواجب اتباعها:

- توفير المناخ المناسب.
- عليه أن يظهر الاهتمام الشخصي به.
- تقبل كل مشاعر المسترشد وأفكاره وكأنها عادية لتشجيعه على الإفضاء،
- يشعره بأنه وجد من يفهمه ويساعده على حل مشكلته.
- ينظر المرشد إلى المسترشد على أنه شخص عادي وتعرض لمشكلة، ويبحث عن المساعدة لتحقيق فهم أكثر ومهارة أكثر لكي يعيش حياة أفضل.
- تعليمه المهارة التي يتدرب عليها.
- من المهم أن يكون سلوك المدرب بمثابة نموذج للمهارات التي يدرب المسترشد عليها، وتتضح أهمية العلاقة الإرشادية في كونها تنبئ بنتائج عملية الإرشاد.

4-3-4- التعاقد Contracting

يتم التعاقد بين الطرفين (المرشد والمسترشد) على الالتزام بالخطة الموضوعة في البرنامج الإرشادي والمسؤولية الكبرى ستقع على عاتق المسترشد.

والتعاقد على الالتزام بالخطة الإرشادية قد يكون شفويا أو كتابيا، والتعاقد المكتوب أفضل وأقوى، ويوقعه الطرفان، ويكون ملزما لهما حسب بنوده.

4-3-5- المقابلة الإرشادية

يبين (ألين إيفي) (1968) أنه من الأهمية أن يعي المرشد بأن المقابلة الإرشادية هي مقابلة تجمع مابين المقابلة المقننة بأسئلة واستبيان للحصول على معلومات مطلوبة لعملية الإرشاد وبين المقابلة الحرة التي تترك الحرية فيها لتداعي أفكار الفرد للحصول على معلومات يريد هو سردها، مع توجيه أسئلة حرة تلقائية حسب واقع الجلسة[1].

فعلى المرشد التزام السكوت حتى يبدأ بعض أفراد المجموعة بالحديث، ثم يقوم بعدها بافتتاح الجلسة الإرشادية إذا لم يبدأ أحد من الأعضاء المجموعة بالتحدث. وهنا قد يفتتح المرشد الجلسة من خلال تقديم كل فرد لنفسه مع التحدث قليلا عن حياته، وإذا ما لم أي عضو في المجموعة يمكن للمرشد أن يتدخل[2]، كما يمكن له أن يتعرض للجوانب الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية المتصلة بالمشكلة المطروحة، ثم تتدرج المناقشة إلى المشكلات المتشابهة الخاصة بأعضاء الجماعة والمرتبطة بتلك المشكلة[3].

فبعد تحقيق العلاقة الطيبة ما بين المرشد والمسترشد لكسب ثقته وجعله يتقبل المرشد ويقنع بكلامه ويحرص على الإرشاد ويستمر فيه، وينخرط بقناعه في العملية الإرشادية، حينها يمكن للعملية الإرشادية أن تبتدئ عبر الخطوات التي يمكن إيجازها ضمن المراحل التالية:

المرحلة الأولى

شرح المرشد للمسترشد أعراضه واستجابته الشخصية لهذه الأعراض في الماضي والحاضر وعلاقته بها يفعله الآن، وما يشعر به حاليا، ومساعدته على إبراز مشاعره وأفكاره الداخلية إلى حيز انتباهه وشعوره مع تحديد المعتقدات اللامعقولة والأفكار الخرافية والمعلومات الخاطئة.

المرحلة الثانية

تبصرة المرشد بأنه غير منطقي ومساعدته على فهم كيف ولماذا أصبح كذلك، وأن يوضح العلاقة بين أفكاره اللاعقلانية وبين اضطرابه الانفعالي وقلقه وتوتره.

---

[1] محمد حامد زهران، المرجع السابق، ص ص 26-28.

[2] سليمة سايحي، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، 2004، ص40.

[3] محمد أحمد إبراهيم سعفان، دليل إرشادي لتحسين الاستذكار (لطلاب الجامعة خاصة)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003، ص263.

المرحلة الثالثة

إقناع المسترشد بأن اضطرابه مستمر بسبب استمراره في التفكير بطريقة لاعقلانية، أي أن تفكيره اللامنطقي هو المسؤول عن حالته النفسية المتوترة، وليست التأثيرات المستمرة للأحداث السابقة المنشطة.

المرحلة الرابعة

قيام المرشد بإقناع المسترشد بتغيير أفكاره غير المنطقية والعمل على الإقلاع عنها، لأن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية تكون مغروسة في نفس الفرد لدرجة لا يمكنه القيام بتغييرها معتمدا على نفسه.

كما تتم مهاجمة الأفكار غير العقلانية وغير المنطقية باستخدام طريقتين:

– الدعاية المعارضة والمضادة المباشرة والمستمرة للخرافات والمعتقدات الخاطئة التي سبق وأن تعلمها المسترشد والتي يحتفظ بها في الوقت الحالي.

– الهجوم على المعتقدات اللامنطقية بالمناقشة الجماعية والإقناع المنطقي واستبدالها بأخرى منطقية ومعقولة عن طريق التفكير العلمي المنطقي، والتشجيع والحث على التخلي عن السلوكات السابقة في ضوء الأفكار غير العقلانية.

– استخدام فنيات أخرى مساعدة تؤدي إلى أن يعارض المسترشد أفكاره الخاطئة غير العقلانية ويكذبها ويفندها فيعيد صياغتها ويعمل على إزالة وتقليل النتائج الانفعالية اللامنطقية ويتحكم فيها ثم في سلوكه.

– استخدام الأساليب التعليمية النشطة المناسبة لتعليم المسترشد كيف يفكر بطريقة عقلانية ومنطقية ويتجنب الأفكار والمعتقدات غير العقلانية.

المرحلة الخامسة

يتجاوز المرشد التعامل مع الأفكار اللاعقلانية بشكل محدود ويبدأ بالتركيز على الأفكار العامة والعمل على تبني المسترشد فلسفة جديدة في الحياة بحيث تكون منطقية وعقلانية تجنبه مستقبلا من مغبة الوقوع مرة أخرى ضحية الأفكار غير المنطقية[1] .

[1] عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، المرجع السابق، ص 291.

خلاصة

إن الباحث في الأساليب الإرشادية وبخاصة الإرشاد القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية يجد بأن الخدمات الإرشادية التي يقدمها سواء للفرد أو المجتمع ذات أهمية بالغة ولاغنى لأحد عنها، فهي تمس مختلف مجالات حياته سواء الاجتماعية منها أو المهنية أو التربوية أو الأسرية أو الزواجية التي تسعى جميعها للوصول بالفرد إلى أعلى مستويات السعادة والصحة النفسية.

وبالرغم من ذلك فهذا النوع من الأساليب الإرشادية يتطلب المهارة والقدرة والخبرة من القائم عليها، إلى جانب الذكاء والقدرة على الاستبصار لدى المسترشدين الخاضعين لعملية الإرشاد.

الجانب الميداني

الإجراءات المنهجية للدراسة

مدخل

تطرقنا من خلال هذا الفصل في بادئ الأمر إلى الدراسة الاستطلاعية التي ساعدتنا على جمع المعطيات الأولية المتعلقة بخصائص مجتمع الدراسة، وعمدنا بعدها إلى وصف منهج الدراسة وتحديد مجالاتها وإجراءاتها المنهجية بهدف التوصل إلى النتائج المرجوة المرتبطة بمتغيرات وفرضيات البحث.

كما تم عرض وضبط البرنامج الإرشادي وأدوات الدراسة الميدانية المستخدمة في جمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، إلى جانب توضيح الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية

لا يكن لأي دراسة ناجحة الاستغناء عن الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر أساس جوهريا لبناء البحث العلمي[1]، بسبب ما تقدمه للباحث من معلومات أولية وما تزوده إياه بالحقائق المتعلقة سواء بمكان وزمن إجراء الدراسة أو بمجتمع الدراسة وكيفية تحديد عينة البحث الميداني، وبذلك فهو يساعد على تهيئة الأرضية التي منها يبتدئ الباحث دراسته الميدانية، إضافة إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات التي سيتم استخدامها.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

لقد تمت الدراسة الاستطلاعية بثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" المتواجدة بمركز مدينة الطارف.

وقد اختيرت هذه الثانوية دون غيرها من الثانويات الأخرى لأهميتها ولكونها المؤسسة التربوية النموذجية ولموقعها في وسط مدينة الطارف، إلى جانب تفشي ظاهرة الغياب والتأخر الصباحي بين أوساط الطلاب على الرغم من الإجراءات التأديبية المتخذة للحد من ذلك.

ويضاف إلى ذلك سبب آخر رئيسي يفسر اختيار ذات الثانوية وهو أن بذات الثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" يتواجد فيها مقر المرشد النفسي التربوي الذي تتوفر لديه كل التقارير وما يتعلق وما يخص بكل فرد من الطلبة الذين يمثلون مجتمع الدراسة سواء من الناحية الصحية أو النفسية أو الاجتماعية، إلى جانب الوعد المسبق من قبل الطاقم الإداري والتربوي بالتعاون وتسهيل مهمة الباحث من جهة، وتوفير المعلومات الكافية وكل ما تتطلبه الدراسة من جهة أخرى.

وبإمكاننا إيجاز الهدف من هذه الدراسة ضمن النقاط التالية:

- التأكد من حقيقة وجود الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة بين طلاب الثانوية وبخاصة السنوات الأولى ثانوي منها، مع التأكيد أكثر على فئة الذكور منهم.
- ضبط فرضيات البحث.
- التعرف على خصائص مجتمع وعينة الدراسة الميدانية.
- عرض البرنامج الإرشادي الموجه لتعديل اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.
- إعداد استبيان الدراسة بما يحقق فرضيات وأهداف البحث مع اختبار صدقه وثباته.

[1] فضيل دليو، دراسات في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 47.

1-2- حدود الدراسة الاستطلاعية

1-2-1- الحدود المكانية

تمت الدراسة الاستطلاعية بثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" المتواجدة في وسط مدينة "الطارف" المعروفة بثانوية الطارف – مركز –*.

وقد اختيرت هذه الثانوية دون غيرها من الثانويات لأسباب يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- لكونها المؤسسة التربوية النموذجية في ولاية الطارف.
- الغياب والتأخر الصباحي المتفشي بين الطلاب بالرغم من الإجراءات المتخذة للحد من ذلك.
- التأكد من التسهيلات التي ستقدم من قبل الطاقم الإداري والتربوي والإرشادي للمؤسسة.
- تواجد مقر المرشد النفسي التربوي للقطاع التربوي بذات الثانوية.

1-2-2- الحدود الزمنية

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية إبتداءا من منتصف شهر أكتوبر إلى غاية نهاية شهر ديسمبر من السنة الدراسية 2014/2013**.

1-2-3- الحدود البشرية

لقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على 70 طالبا اختيروا عشوائيا من بين مجموع الطلبة المتوقع تسجيلهم***[3]بثانوية الطارف "بوراوي لعريضي الصادق" البالغ عددهم 627 طالبا. وبذلك فقد بلغت نسبة عينة الدراسة الاستطلاعية حدود (11.16%) من مجتمع الدراسة المتوقع مع بداية الدخول المدرسي.

1-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية

لقد اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على أداة وهي: **الاستبيان الاستطلاعي**

فاستخدام الاستبيان في قياس الاتجاهات يعتبر من أنسب الوسائل التي يعتمد عليها الباحث، حيث يعرفه "فريحي"[4] بأنه " أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها".

---

* أنظر الملاحق رقم (15)، (4/14)، (5/14)، (9/14).

** أنظر الملاحق رقم (1/14)،(2/14)، (3/14).

*** أنظر الملاحق رقم (4/14)، (5/14).

[4] فريحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي، دار الصفا للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص82.

وقد اعتمادا على أدبيات التراث النظري والدراسات السابقة، إلى جانب عرضه على بعض الأساتذة عمدنا إلى تصميم استبيانا استطلاعيا متكون من ثلاثة (03) عبارات مع سؤال مفتوح متعدد الاختيارات كمرحلة تمهيدية قبل الشروع في إعداد الاستبيان الأولي.

من الأهداف إلى تحقيقها من الاستبيان الاستطلاعي نذكر:

– الكشف عن توجهات وسلوكات مجتمع الدراسة وما يحملونه من أفكار ومشاعر معبرة على حقيقة الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

– التعرف المبدئي على العوامل والأسباب المؤدية إلى هجر الطالب مقاعد الدراسة، والتي من خلالها تحدد مؤشرات ومتغيرات الدراسة الميدانية..

– بناء اللبنة الأولى التي تمهد لبناء الاستمارة الأولية للدراسة.

– إعطاء صورة مبدئية عن خصائص مجتمع الدراسة والتي تمكن فيما بعد من تحديد مجتمع الدراسة الأساسية وعينة الدراسة الميدانية.

– التعرف على ظروف الدراسة والعراقيل والمشكلات قصد تفاديها أثناء الدراسة الميدانية.

1-3-1- هيكلة الاستبيان الاستطلاعي

يتضمن الاستبيان الاستطلاعي* من الآتي:

الجزء الأول

يتضمن خطابا للطلبة، يحثهم على الإجابة بموضوعية وصدق، مع تبيان طريقة الإجابة.

الجزء الثاني

يتضمن بيانات الطلبة الشخصية وهي كالآتي:

المعلومات الشخصية

الإسم واللقب.....

السنة.....

* الاستبيان الاستطلاعي: مصطلح استخدمه الباحث، ويقصد به الاستطلاع من خلال أسئلة الاستبيان على حقيقة الظاهرة محل الدراسة.
أنظر الملحق رقم (1).

الجزء الثالث

يتضمن ثلاثة (03) عبارات وسؤالا مفتوحا.

أ- عبارات الاستبيان الاستطلاعي

سعينا لأن تمثل عبارات الاستبيان الاستطلاعي الثلاثة الأبعاد المكونة للاتجاه وهي:

- **العبارة الأولى:** تناقش **البعد المعرفي** للطالب في تبنيه لفكرة التخلي عن الدراسة.
- **العبارة الثانية:** تناقش **البعد الانفعالي** للطلبة في مشاعر الحب والكره للدراسة.
- **العبارة الثالثة:** تناقش **البعد السلوكي** للطلبة في غياباته المتكررة عن الدراسة.

ب- السؤال المفتوح متعددة الاختيارات

سؤال مباشر وواضح موجه للطلبة يحثهم على ذكر العوامل والأسباب التي قد تكون سببا في دفعهم لتخليهم عن الدراسة، وذلك من بين الاختيارات المتعددة المحددة مسبقا ضمن المحاور الثلاثة الآتية:

- **المحور الأول: المشكلات الشخصية المرتبطة بالطالب (جسمية، نفسية.....).**
- **المحور الثاني: المشكلات الأسرية (الأولياء، الإخوة، ظروف المعيشة.....).**
- **المحور الثالث: المشكلات المدرسية (الأساتذة، المرشد النفسي، المنهج الدراسي.....).**

1-3-2- طريقة الإجابة عن استبيان الدراسة

يتضمن جانبين

ففي **الجانب الأول**

يجيب كل فرد من عينة الدراسة الاستطلاعية على أسئلة العبارات الثلاثة للاستبيان الاستطلاعي من خلال اختيار إحدى البدائل الثلاثة التي تعبر عن اتجاهاتهم المبدئية وهي تتدرج بين الموافقة المطلقة والمعارضة المطلقة، وحالة وسطية بينهما كما يبينه الجدول (00).

فإجابات المتمدرس على عبارات الثلاثة ستعطي تصورات مبدئية عن طبيعة الاتجاهات التي قد يتبناه المتمدرس تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو الإيجاب.

أما **الجانب الثاني**

فيتمثل في السؤال المفتوح الذي من خلاله يجيب الطالب عما يراه سببا قد يدفعه للتخلي عن دراسته، حيث يختار بحرية ما يشاء من الاختيارات المتعددة المحددة لدى كل محور من المحاور الثلاثة المتعلقة بالأسرة وبالمدرسة وشخصية خاصة به كما يبينه الجدول رقم (07):

جدول (07): الاستبيان الاستطلاعي لاتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة

الرقم	الأبعاد	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	معرفي	هل تفكر في التخلي عن الدراسة ؟			
2	انفعالي	هل سئمت من الدراسة ؟			
3	سلوكي	هل لديك غيابات متكررة عن الدراسة ؟			

في اعتقادك ماهي الأسباب التي قد تدفعك للتخلي عن الدراسة ؟

المحور 1 مشكلات شخصية

***إعاقة جسدية (نعم/لا)** ***مشكلات نفسية (نعم/لا)**

***قلق من الدراسة (نعم/لا)** ***الأصدقاء المنقطعين عن الدراسة (نعم/لا)**

***ترك الدراسة لأجل العمل المبكر (نعم/لا)** *** أسباب أخرى (نعم/لا)**

المحور 2 مشكلات أسرية مع

*** الأولياء (نعم/لا)** *** الإخوة (نعم / لا).** *** ظروف المعيشة (نعم/لا)**

***أسباب أخرى (نعم/لا)**

المحور 3 مشكلات مدرسة مع

*** الأساتذة (نعم/لا)** *** المرشد النفسي(نعم/لا)** *** الطاقم الإداري (نعم/لا)**

*** صعوبات في التعلم وفهم الدروس (نعم/لا)** *** تكاليف الدراسة (نعم/لا)**

*** المواصلات وبعد الثانوية (نعم/لا)** *** أسباب أخرى (نعم/لا)**

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

1-4-1- نتائج الدراسة الاستطلاعية لاتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة

كشفت لنا نتائج الدراسة الاستطلاعية من خلال النتائج المتحصل عليها من استجابات الأفراد على عبارات الاستبيان الاستطلاعي حقيقة تبني بعض الطلبة للاتجاهات المحبذة للتخلي عن الدراسة، كما يظهره الجدول رقم (08):

جدول (08): نتائج الاستبيان الاستطلاعي لاتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة من خلال الأبعاد الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، السلوكية).

عينة الدراسة الاستطلاعية العبارات		البدائل المقترحة			المجموع
		نعم	لا أدري	لا	
1	هل تفكر في التخلي عن الدراسة ؟	21	15	34	70
		%30.00	%21.43	%48.57	%100
2	هل سئمت من الدراسة ؟	42	12	16	70
		%60.00	%17.14	%22.86	%100
3	هل لديك غيابات متكررة عن الدراسة ؟	32	04	34	70
		%45.72	%05.71	%48.57	%100

من الجدول رقم (08) يتبين بأن (30%) من طلبة الدراسة الاستطلاعية يفكرون في التخلي عن الدراسة لديهم أي لديهم إرادة نحو ذلك، في حين (48.57%) مايزالون مستعدين لاستكمال مشوارهم الدراسي، ويقابل كل ذلك (21.43%) لا يدرون إن كانوا يريدون أو لا يريدون، وهؤلاء الآخرين قد ينضموا لمن يريدون التخلي عن الدراسة وقد لا ينضموا إن وجدوا الظروف المساعدة على الدراسة.

كما أظهرت النتائج بأن (60%) من الطلبة قد سئموا وأصابهم الملل من الدراسة مما قد يدفعهم للتخلي عنها، مقابل (22.86%) ممن يجدون المتعة في الدراسة ويرغبون في مواصلة مشوارهم الدراسي، في حين يتبقى (17.14%) من الطلبة لا يدرون، فهم أحيانا مصابون بالملل وأوقات يجدون فيها متعة الدراسة.

وبالنسبة للغيابات فقد بينت النتائج بأن (45.72%) من عينة الدراسة الاستطلاعية لديهم غيابات متكررة، وهذه الأخيرة تعتبر مؤشرات ودلائل دالة على الرغبة في هجر الدراسة فهي بمثابة مرحلة تمهيدية لذلك، في حين وجد (48.57%) من الطلبة لا يرون أن لهم غيابات متكررة، فهم لا يتعمدون الغياب فإن فعلوها

فلأسباب قاهرة كبعد المسافة وقلة المواصلات، ومقابل ذلك نجد (05.71%) منهم لا يدرون إن كانت لديهم غيابات متكررة أم لا، فهؤلاء قد يتعمدون وقد لا يتعمدون التغيب عن الدراسة، فهم بحاجة لمن يرشدهم لأهمية الدراسة والمداومة على الحضور للحصص الدراسية.

1-4-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية للأسباب المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

1-4-2-1- الأسباب الشخصية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

أظهرت لنا نتائج الدراسة الاستطلاعية عبر الاختيارات المتعددة للطلبة على محاور الاستبيان الاستطلاعي طبيعة الأسباب المؤدية لظاهرة للتخلي عن الدراسة، من بينها الأسباب الشخصية للطلبة كما يظهرها الجدول رقم (09):

جدول (09): المشكلات الشخصية للطلبة المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

العينة / اختيارات المحاور		البدائل		الامتناع	المجموع
		نعم	لا		
1	إعاقة جسدية	01	59	10	70
		%01.42	%84.29	%14.29	%100
2	مشكلات نفسية	17	39	14	70
		%24.29	%55.71	20.00%	%100
3	قلق من الدراسة	42	11	17	70
		%60.00	%15.71	%24.29	%100
4	الأصدقاء المنقطعين عن الدراسة	53	04	13	70
		%75.72	%05.71	%18.57	%100
5	ترك الدراسة لأجل العمل المبكر	22	42	06	70
		%31.43	60.00	%08.57	%100
6	أسباب أخرى	11	00	59	70
		%15.71	%00.00	%84.29	%100

من خلال الجدول رقم (09) تتبين لنا الأسباب الشخصية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة، حيث تظهر النتائج بأن الأصدقاء المنقطعين عن الدراسة سجلوا أكبر نسبة قدرت بـ (75.72%) من مجموع عينة

الدراسة الاستطلاعية، تبعها في ذلك قلق الدراسة بنسبة (60%)، وهذا مقابل المشكلات النفسية بنسبة (24.29%) وترك الدراسة لأجل العمل المبكر بنسبة (31.43%) والإعاقة الجسدية بنسبة (01.42%)، أما الأسباب الأخرى فقد بلغت نسبة (15.71%).

1-4-2-2- الأسباب الأسرية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية لاختيارات الطلبة المتعددة تتضح الأسباب الأسرية المؤدية لظاهرة للتخلي عن الدراسة، كما يظهرها الجدول رقم (10):

جدول (10): المشكلات الأسرية للطلبة المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

العينة / اختيارات المحاور		البدائل		الامتناع	المجموع
		نعم	لا		
1	الأولياء	07	32	31	70
		%10.00	%45.71	%44.29	%100
2	الإخوة	03	23	44	70
		%04.29	%32.86	%62.85	%100
3	ظروف المعيشة	00	17	53	70
		%00.00	%24.29	%75.71	%100
4	أسباب أخرى	21	03	46	70
		%30.00	%04.29	%65.71	%100

من خلال الجدول رقم (10) تتبين لنا الأسباب الأسرية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة، حيث تظهر النتائج بأن الأسباب المرتبطة بالأولياء سجلت نسبة قدرت بـ (10.00%) من مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية، وهذا مقابل الأسباب المرتبطة بالأخوة المقدرة بـ (04.29%)، في حين لم تسجل أية نسبة (00%) بالنسبة لظروف المعيشة، وقد أرجع (30.00%) من الطلبة المشكلة إلى أسباب أخرى.

ومن الملاحظ بأن نسبة امتناع الطلبة عن الإفصاح بشكل صريح (نعم أو لا) عن مشكلاتهم الأسرية التي قد تدفعهم إلى التخلي عن الدراسة كانت كبيرة، حيث قدرت بـ (75.71%) بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمعيشة ونسبة (62.85%) بالنسبة للأسباب المرتبطة بالإخوة و(44.29%) بالنسبة للأسباب المرتبطة بالأولياء، إلى جانب (65.71%) من الطلبة لم يصرحوا إن كانت هناك أسباب أخرى أم لا.

فهذه النتائج تبين بأن المشكلات الأسرية تفرض نفسها ضمن الأسباب الرئيسية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة، وهي أكبر من أن يصرح بها الطالب لحساسيتها سواء من ناحية العلاقات الأسرية فيها وأسرارها، فليس من السهل الخوض فيهم.

1-4-2-3- الأسباب المدرسية المؤدية لظاهرة التخلي عن الدراسة

ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية لاختيارات الطلبة المتعددة تتبين الأسباب المدرسية المؤدية لظاهرة للتخلي عن الدراسة، كما يظهرها الجدول رقم (11):

جدول (11): نتائج الاستبيان الاستطلاعي لأسباب ظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال المشكلات المدرسية للطلبة

عينة الدراسة الاستطلاعية		البدائل		الامتناع	المجموع
	اختيارات المحاور	نعم	لا		
1	الأساتذة	36	29	05	70
		%51.43	41.43%	%07.14	%100
2	المرشد النفسي	00	43	27	70
		%00.00	%61.43	%38.57	%100
3	إدارة المدرسة	61	03	06	70
		%87.14	%04.29	%08.57	%100
4	صعوبات في التعلم وفهم الدروس	52	15	03	70
		%74.29	%21.43	%04.29	%100
5	تكاليف الدراسة	17	34	19	70
		%24.29	%48.57	%27.14	%100
6	المواصلات وبعد الثانوية	62	04	04	70
		%88.57	%05.71	%05.72	%100
7	أسباب أخرى	06	21	43	70
		%08.57	%30.00	%61.43	%100

تتبين من خلال الجدول رقم (11) الأسباب المدرسية التي قد تدفع الطالب للتخلي عن الدراسة، حيث تظهر النتائج بأن المواصلات وبعد الثانوية سجلت أكبر نسبة قدرت بـ (88.57%) من مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية، يتلوها الطاقم الإداري المتكون من المساعدين والمشرفين والمستشارين التربويين، إلى جانب الناظر ومدير المؤسسة التربوية بنسبة (87.14%)، ثم صعوبات في التعلم وفهم الدروس بنسبة (74.29%) والأساتذة بنسبة (51.43%)، وتكاليف الدراسة بنسبة (24.29%)، ويبقى المرشد النفسي الذي لم يسجل أية ملاحظة (00%) الذي يمكن أن إرجاعها لمهامه ودوره التوجيهي النفسي المساعد للطالب، أما الأسباب الأخرى فقد بلغت نسبة (08.57%).

1-5- خلاصة الدراسة الاستطلاعية

أ- تبقى مشكلة المواصلات التي يعدها (88.57%) من الطلبة سببا في تخليهم عن الدراسة تفرض نفسها من خلال ما تسببها من مشكلة الغيابات المتكررة بسبب عدم السماح لهؤلاء المتأخرين الدخول إلى قاعات الدراسة (الصف الدراسي) إلا في الساعات التالية مما يسبب ضياعا للحصص الصباحية، والنتيجة هي عدم فهم واستيعاب الدروس التي لم يدركها الطالب.

ب- لقد أظهر بعض الطلبة شعورهم بالقلق والتوتر من الدراسة (60.00%)، كما أظهروا مشكلات نفسية (24.29%)، الآمر الذي قد يجعلهم يتخذون ذرائع متعددة كالمرض للهروب من الدرس مما سيفضي إلى نتائج عكسية بالنسبة لعملية التمدرس وتحصيلهم الدراسي.

ج- يعاني غالبية الطلبة من صعوبات التعلم التي قدرت بـ (74.29%) كصعوبات في التركيز أو الإدراك واستيعاب الدروس أو تذكرها، الأمر الذي يستدعى تدخل كلا من الأستاذ والمرشد النفسي التربوي لإرشاد هؤلاء الآخرين وتوجيههم، إلى جانب معرفة الأسباب المؤدية إليها ومحاولة التوصل إلى الحلول الناجعة، علما وأن هؤلاء لا يبدون أية إعاقة جسدية التي لم تتعدى نسبتها (01.42%).

د- العلاقة التي تجمع مابين الطلبة والطاقم الإداري لا تكاد تستقر على حال خاصة وهما في تماس دائم والنسبة العالية (87.14%) تعكس درجة التوتر الذي قد يعانيه الطالب وهو يرى في إدارة المدرسة سببا رئيسيا قد يدفعه للتخلي عن الدراسة، وقد لا يفقه الطالب أن هؤلاء الآخرين يسهرون على تطبيق النظام الداخلي للمؤسسة التربوية وعلى توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير العمل التربوي، فلا يسعى إلا لفرض نفسه وكسر كل قيد يريد السيطرة عليه، وهذا الأمر يعتبر من خصائص الفرد المراهق وهو في بداية التكوين والبلورة لشخصيته، والنتيجة ستكون سلبية بالنسبة للمتمدرس الذي لا يتقيد بالقوانين

الواجب احترامها، الأمر الذي يخلق لديه حالة من عدم الارتياح والتوتر الذي إن طال قد يؤثر على نفسيته فيدفعه إلى التمرد وإظهار سلوكات غير مقبولة.

هـ- علاقة الطلبة بأساتذتهم من الأسباب الرئيسة لظاهرة التخلي عن الدراسة، فهي متذبذبة حسب النسبة المسجلة (51.43%)، وقد ينقلب الأمر سلبا على مدى تقبل أو عدم تقبل الطالب للمادة، مما قد يؤدي بدوره إلى التدني في التحصيل الدراسي.

في حين العلاقة بين الطلبة والمرشد النفسي التربوي بقيت باهتة، إذ لم يتم تسجيل أية نسبة (00%) التي قد ترجع لمهامه ودوره التوجيهي النفسي والوقائي الذي يحتاجه الطالب خلال مشواره الدراسي فلا يجده هذا الأخير سببا لتخليه عن الدراسة.

و- إن المظهر الخارجي للطلاب المتقارب ظاهريا لا يعكس المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأوليائهم، وبالرغم من هذا يعتبر الفقر وعجز الآباء على سد نفقات وحاجيات أسرهم من المواضيع الحساسة المؤلمة التي لا يقوى الطالب على الإفصاح عنها، وهذا ما أدلت به البيانات من خلال النسبة التي أبداها (75.71%) من الطلبة الذين لم يقروا إن كانت لهم ظروف معيشة صعبة أم لا، ولعل عدم القدرة على توفير مستلزمات ومتطلبات الدراسة لمن الأسباب التي قد تعيق الطلاب في دراستهم حيث اعتقد (24.29%) منهم بأن تكاليف الدراسة تعد من بين الأسباب التي قد تصل بالمتمدرس لهجر دراسته والبحث عن مصادر للرزق يعين من خلالها نفسه وعائلته لسد حاجياتها، وهذا ما أقره (31.43%) من الطلبة بأنهم يحبذون ترك الدراسة لأجل العمل المبكر.

ز- يعتبر الطلبة أفراد ضمن أسرهم وعليهم واجب تجاه آباءهم وإخوانهم، لكن رغم ذلك قد تكون هناك صراعات داخل الأسرة يسببها الأولياء أو بعض الإخوة فيذهب ضحيتها المتمدرس، وإن كانت النسبة (10%) و(04.29%) لكل من الآباء والإخوة باعتبارهم من أهم أسباب هجر الدراسة لا تعكس هذا الصراع فنسب عدم التصريح بذلك المسجلة لدى كل منهما (44.29%) و(62.85%) تقر بأن هناك صراعا داخليا غير معلن وغير مصرح به من قبل ما يفوق (60%) من الطلبة.

ح- لا ينجو أكثر الطلبة من البيئة خارج المدرسة (الشارع) التي ترتبط ارتباطا وثيقا برفقاء السوء الذين أغلبهم من المنقطعين عن الدراسة، فقد أقر بتأثيرهم (75.72%) من الطلبة، فتأثير هؤلاء كبير وخطير جدا عليهم، إذ يتعلمون منهم ما يضرهم كثيرا ولا ينفعهم كتعلمهم تدخين السجائر والمخدرات، ناهيك عن الصراعات وإظهار العضلات.

2- تحديد مجالات الدراسة و إجراءاتها المنهجية

2-1- منهج الدراسة

يتطلب البحث الميداني منهجية محددة يتبعها الباحث لأجل الوصول إلى النتائج والحقائق المرتبطة بمتغيرات وفرضيات الدراسة، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج " شبه التجريبي" المعدل من مفهوم "المنهج التجريبي" لكي يتلاءم مع طبيعة الظاهرة الإنسانية[1] المتميزة بتعقد متغيراتها وعواملها التي يصعب التحكم فيها نظرا لصعوبة حصرها وتحديدها[2]. وهذا المنهج يصفه (لالاند) على أنه "العمل حسب خطة متبعة"[3].

ويصفه مورفي على أنه ""أهم حدث في علم النفس الحديث، لا يقف فيه الباحث عند مجرد وصف موقف أو تحديد حالة أو التأريخ للحوادث الماضية، كما لا يقتصر على ملاحظة ماهو موجود ووصفه، بل يعمد إلى معالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقا، لكي يتحقق من كيفية حدوث شرط أو حادثة معينة، ويحدد أسباب حدوثها""[4].

2-2- حدود الدراسة

2-2-1- الحدود المكانية

تمت الدراسة في ثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" المعروفة بثانوية الطارف – مركز-*.

وقد اختيرت هذه الثانوية دون سواها من الثانويات الأخرى خلال الدراسة الاستطلاعية لأهميتها ولسبب تفشي ظاهرة الغياب والتأخر الصباحي بها على الرغم من الإجراءات المتخذة للحد منها، إلى جانب التعاون والتسهيلات المقدمة سواء من قبل المرشد النفسي التربوي المهني أو من قبل الطاقم الإداري أو التربوي.

2-2-2- الحدود الزمنية

إبتداءا من شهر نوفمبر إلى غاية نهابة شهر أفريل من السنة الدراسية 2014/2013**.

---

[1] بن مرابط لمياء، الاتصال التنظيمي وعلاقته بالصراع لدى العمال المنفذين داخل التنظيم، مذكرة ماجستير في علم النفس الإجتماعي غير منشورة، جامعة عنابة، 2007، ص 87.

[2] فريحي مصطفى غليان، المرجع السابق، ص 53.

[3] André Lalande, vocabulaire technique et critique de la philosophie, delta, paris, France, 1996, p 623.

[4] عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 178.

* أنظر الملاحق رقم (15)، (4/14)، (5/14)، (9/14).

** أنظر الملاحق رقم (1/14)، (2/14)، (3/14).

2-2-3- الحدود البشرية

2-2-3-1- مجتمع الدراسة

لقد سمحت نتائج الدراسة الاستطلاعية بتحديد خصائص مجتمع الدراسة الأساسية من طلاب السنوات الأولى ثانوي* البالغ عدد أفرادها (160) من مجموع (219 فردا) وهذا بعد انسحاب (59 فردا) بعضهم غائبين وبعضهم الآخر لم نتمكن من استرجاع استبياناتهم، وهؤلاء الأفراد من مجتمع الدراسة موزعين ما بين تخصص الآداب الذي يضم (69 فردا) من بين مجموع الطلبة المقدرين بـ (83 فردا) بعد إقصاء (14 فردا) وتخصص علوم وتكنولوجيا الذي يضم (91 فردا) من بين مجموع الطلبة المقدرين عدد أفراده (136 فردا) بعد إقصاء (45 فردا).

ويتوزع هؤلاء الطلبة على (08 أقسام) كما يبينه الجدول رقم (12):

الجدول (12): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

عدد الأفراد / الأقسام		الطلبة المسجلين	الطلبة المقصيين	أفراد مجتمع الدراسة الأساسية
آداب	1ج م أ1	41	05	36
	1ج م أ2	42	09	33
مجموع طلبة الآداب		83	14	69
النسبة المئوية		%37.899	%06.392	%31.506
علوم وتكنولوجيا	1ج م ع ت1	34	10	24
	1ج م ع ت2	34	16	18
	1ج م ع ت3	34	06	28
	1ج م ع ت4	34	13	21
مجموع طلبة علوم وتكنولوجيا		136	45	91
النسبة المئوية		%62.100	%20.547	%41.552
مجموع أفراد مجتمع الدراسة		219	59	160
النسبة المئوية		%100	%26.940	%73.059

* أنظر الملاحق رقم (1/6/14، 2، 3، 4، 5، 6).

الملاحظ من الجدول رقم (12) بأن نسبة مجتمع الدراسة مقارنة بالعدد الكلي للطلبة المسجلين بالثانوية تبلغ (73.059%) من بينهم (31.506%) بالنسبة للطلبة تخصص آداب و(41.552%) بالنسبة للطلبة تخصص علوم وتكنولوجيا، كما أن نسبة طلبة تخصص الآداب من مجتمع الدراسة تقدر بـ (43.125%)، وتقدر بالنسبة للطلبة تخصص علوم وتكنولوجيا (56.875%).

وهذه النسب مرتفعة لتؤكد النتائج التي من الممكن تعميمها على باقي أفراد السنوات الأولى ثانوي.

2-2-3-2- تحديد عينة الدراسة الميدانية

إن الدراسة التجريبية التي يتم إجراءها تستدعي وجود عينة الدراسة تتألف من مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة سيتم التطرق لها بتفصيل أكثر خلال التصميم التجريبي.

من أجل هذا تمت عملية تحديد عينة الدراسة الميدانية بالاعتماد على المعاينة القصدية، حيث تم اختيار الأفراد ممن تتوفر فيهم خصائص محددة مسبقا تتطلبها مقتضيات البحث.

وتتمثل هذه الخصائص في أن يكون الطلبة:

- منتمين إلى نفس المؤسسة التعليمية " ثانوية "بوراوي لعريضي الصادق" – بالطارف مركز–.

من نفس الجنس – فئة الذكور–.

- يدرسون بنفس الدراسة – السنة الأولى ثانوي–.
- لديهم نفس التخصص – تخصص آداب–.
- أعمارهم أكبر من (16 سنة).
- يتبنون اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة.
- لا يعانون من مشكلات صحية أو اجتماعية.

وعلى أساس هذه الخصائص عمدنا إلى الخطوات التالية لتحديد عينة الدراسة*:

1- اختبار مجتمع الدراسة من مجموع الطلبة المتوقعين البالغ عددهم (627 فردا).

2- إقصاء طلبة السنوات الثانية المتوقعين البالغ عددهم (205 فردا)

3- إقصاء طلبة السنوات الثالثة المتوقعين البالغ عددهم (184 فردا)

4- الإبقاء على طلبة السنة الأولى المتوقعين البالغ عددهم (238 فردا).

* أنظر إلى الملاحق (9)، (12)، (1/6/14، 2، 3، 4، 5، 6).

5- إقصاء الأفراد غير الملتحقين بالدراسة البالغ عددهم (19 فردا).

6- الإبقاء على طلبة السنوات الأولى المتمدرسين البالغ عددهم (219 فردا).

7 – إقصاء الأفراد الممتنعين عن الإجابة أو الملغاة أوراقهم البالغ عددهم (59 فردا).

8- الإبقاء على مجتمع الدراسة من طلبة السنوات الأولى البالغ (160 فردا).

9 – إقصاء طلبة السنوات الأولى تخصص علوم وتكنولوجيا المقدر عددهم ب (91 فردا).

10- الإبقاء على طلبة السنوات الأولى تخصص آداب "البالغ عددهم (69 فردا).

11- إقصاء فئة الإناث البالغ عددهن (44 فردا).

13- إقصاء الطلبة الأقل من (16سنة) البالغ عددهم (فردا واحدا).

14- إقصاء الطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية واجتماعية البالغ عددهم (فردا واحدا).

15- إقصاء الطلبة ذوي الاتجاه المنخفض نحو التخلي عن الدراسة البالغ عددهم (03 أفراد).

16 – الإبقاء على أفراد عينة الدراسة الميدانية البالغ عددهم (20 فردا).

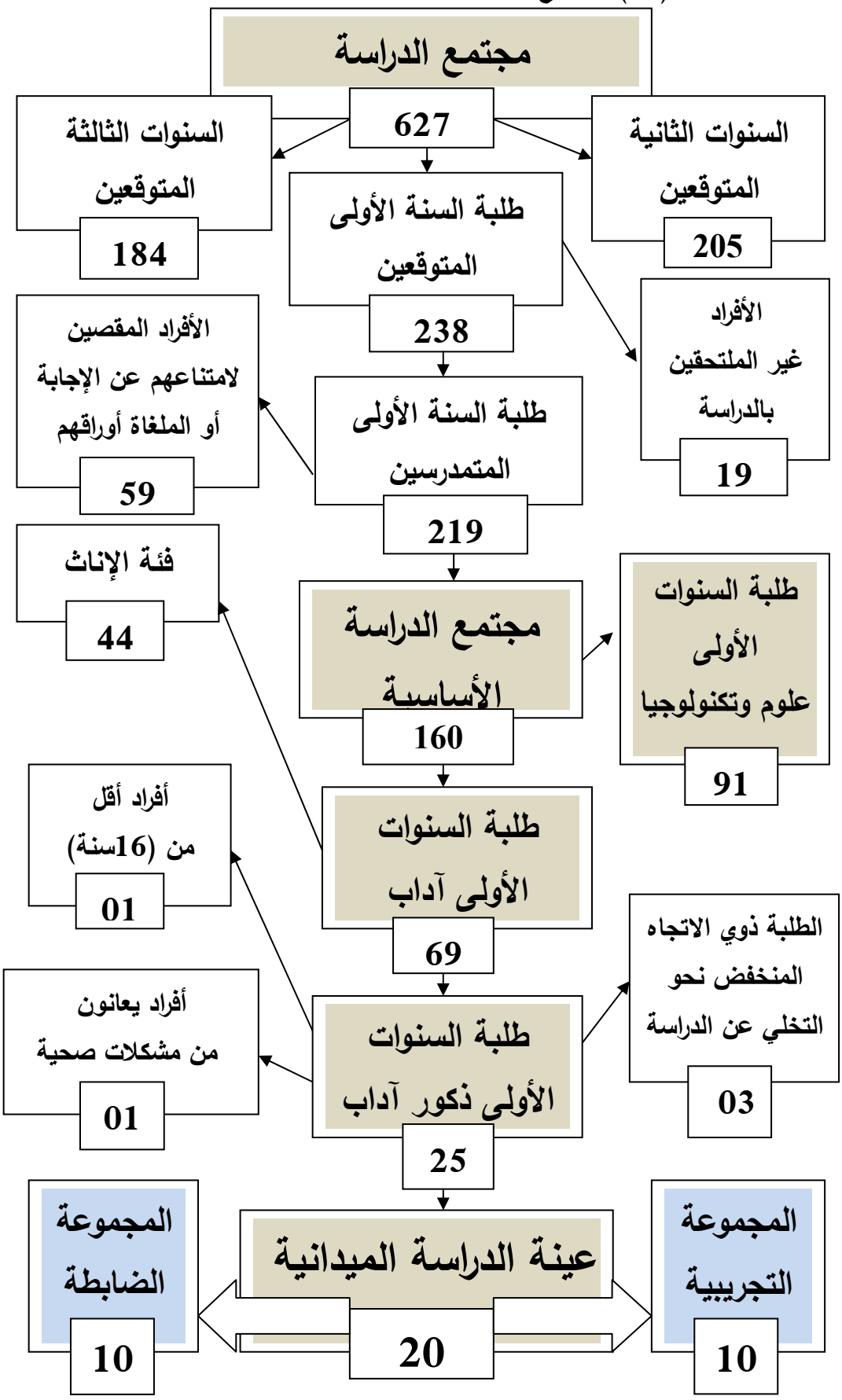
لقد تم تصنيف أفراد العينة الميدانية على أساس شدة اتجاهاتهم إلى مجموعتين متكافئتين في شدة الاتجاه وهما:

- ❖ المجموعة التجريبية البالغ عدد أفرادها (10 فردا).
- ❖ المجموعة الضابطة البالغ عدد أفرادها (10 فردا).

حيث تمت كتابة أسماء الطلبة على بطاقات صغيرة ليتم طيها بعد ذلك حتى تختفي، ثم تقلب هاته البطاقات وتخلط بعضها ببعض، لتسحب بعدها نصف عدد أفراد كل فئة على حدا لتمثل أفراد المجموعة التجريبية، وليمثل بذلك النصف المتبقي من الفئتين المحددتين أفراد المجموعة الضابطة.

ويمكن تمثيل هاته الخطوات ضمن الشكل (05):

الشكل (05): مجتمع الدراسة و كيفية تحديد عينة الدراسة الميدانية.



3- الاستبيان

إن حسن اختيار أدوات جمع البيانات يساعد بدرجة كبيرة الباحث للوصول على نتائج دقيقة. وفي دراستنا سنعتمد على تصميم وإعداد استبيان بغرض قياس اتجاهات المتمدرسين نحو التخلي عن الدراسة، إذ تعتبر هذه الأداة من أنسب الوسائل المستخدمة لقياس الاتجاهات[1]. فهي" أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها"[2].

فبعد قيامنا بإعداد استبيان الدراسة في شكله الأولى* معتمدين على النتائج المتحصل عليها من الاستبيان الاستطلاعي التي أجريناه خلال الدراسة الاستطلاعية، إلى جانب ما تم جمعه من معلومات من التراث النظري وأدبيات الدراسات السابقة إلى جانب آراء واقتراحات أساتذة المتمدرسين، وبعد حذف بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر وإعادة صياغتها بما يتماشى مع خصوصيات مجتمع الدراسة وبما يحقق أهداف وفرضيات البحث، قمنا بإعداده في شكله النهائي**.

3-1- هيكلة الاستبيان

ويتألف الاستبيان من 3 أجزاء:

3-1-1- الجزء الأول

يتضمن خطابا يحث الطلبة على الإجابة بموضوعية وصدق مع توضيح كيفية الإجابة عن عباراته.

3-1-2- الجزء الثاني

يتضمن الجزء الثاني بيانات الطلبة الشخصية وهي كالتالي:

المعلومات الشخصية

الإسم.....

اللقب.....

السن.....

القسم.....

[1] الرفاعي أحمد حسين ، مناهج البحث العلمي، دار وائل، عمان، الأردن، 1998، ص 181.

[2] فريحي مصطفى غليان، المرجع السابق، ص 82.

* أنظر إلى الملحق (2).

** أنظر إلى الملحق (3).

3-1-3- الجزء الثالث

يتضمن الجزء الثالث عبارات الاستبيان المقدرة بست ثلاثين (36) عبارة، تم إعدادها بالاعتماد على التراث النظري وعلى الأدبيات والدراسات السابقة إلى جانب ملاحظات واقتراحات المحكمين.

3-2- تصنيف الاستبيان

3-2-1- حسب الأبعاد الثلاثة للاتجاه

أ- البعد المعرفي

وهو يشير إلى الأفكار والمعتقدات المتمدرس نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة .

ب- البعد الانفعالي

وهو يشير إلى المشاعر والرغبات المتبناة من قبل المتمدرس تطهر شكل (حب و كراهية، تفضيل وعدم تفضيل) تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.

ج- البعد السلوكي

وهو يشير إلى الاستجابات الفعلية أو النية في التصرف بطريقة معينة، تظهر بأشكال سلوكية مختلفة ترمز للاتجاهات المحبذة للتخلي عن الدراسة.

3-2-2- حسب العوامل المؤثرة في الاتجاه

أ- عامل الطالب

وهي تمثل تلك المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطالب نفسه كحالته النفسية وقدراته العقلية ودافعيته للتعلم والتي من شأنها للتأثير على دراسته.

ب- عامل الأسرة

وهي تمثل تلك المشكلات الأسرية التي يعاني منها للطالب والتي لها تأثير على دراسته كالحالة الاجتماعية والمالية للأسرة.

ج- عامل المدرسة

وهي تمثل تلك المشكلات المدرسية التي يشكو منها الطالب لما لها تأثير على دراسته كالمشكلات المتعلقة بالأساتذة أو بالمنهج الدراسي وغيرها.

3-3- كيفية تصميم الاستبيان

وقد صمم استبيان قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.على طريقة "ليكرت" التي تعتبر من بين أكثر الطرق سهولة ودقة وانتشارا لقياس الاتجاهات النفسية[1].

3-3-1- توزيع فقرات الاستبيان حسب الأبعاد المكونة للاتجاه

يضم الاستبيان على (36 عبارة) موزعة على ثلاثة محاور تمثل الأبعاد الثلاثة* (المعرفي، الانفعالي، السلوكي) المكونة لاتجاهات الطالب نحو التخلي عن الدراسة، كما يوضحه الجدول رقم (13):

جدول (13): توزيع العبارات على الأبعاد الثلاثة لاستبيان قياس اتجاهات الطلبة نحو االتخلي عن الدراسة (المعرفية، الانفعالية، السلوكية).

المحاور	الأبعاد	العبارات	المجموع
الأول	البعد المعرفي	-17-14-09-08-07-05 .36-34-32-29-26-23	12
الثاني	البعد الانفعالي	-13-12-11-04-03-02 .31-28-24-21-18-16	12
الثالث	البعد السلوكي	-20-19-15-10-06-01 .35-33-30-27-25-22	12
المجموع	03 أبعاد		36

فمن خلال الجدول رقم (13) يتضح توزيع العبارات الإيجابية علي محاور استبيان الدراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة حيث تتكون كل من الأبعاد الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، السلوكية) التي تم على أساسها تصميم الاستبيان من العبارات التالية:

[1] محمد شفيق، علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004، ص125.

* أنظر إلى الملحق (4).

أ- **البعد المعرفي** يتكون من (12 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(05-07-08-09-14-17-23-26-29-32-34-36).

ب- **البعد الانفعالي** يتكون من (12 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(02-03-04-11-12-13-16-18-21-24-28-31).

ج- **البعد السلوكي** يتكون من (12 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(01-06-10-15-19-20-22-25-27-30-33-35).

3-3-2- توزيع عبارات الاستبيان حسب العوامل المؤثرة في الاتجاه

يضم الاستبيان على (36 عبارة) موزعة على ثلاثة محاور تمثل العوامل الثلاثة* (الطالب، الأسرة، المدرسة) المؤثرة في اتجاهات الطالب نحو التخلي عن الدراسة كما يوضحه الجدول رقم (14):

جدول (14): توزيع العبارات على العوامل الثلاثة لاستبيان قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة (عامل الطالب، عامل الأسرة، عامل المدرسة).

العوامل		العبارات	المجموع
الأول	عامل الطالب	01-04-08-11-15-18-22-25-29-32-36.	11
الثاني	عامل الأسرة	02-05-09-12-16-19-23-26-30-33.	10
الثالث	عامل المدرسة	03-06-07-10-13-14-17-20-21-24-27-28-31-34-35.	15
المجموع	03 أبعاد		36

فمن خلال الجدول رقم (14) يتضح توزيع العبارات الإيجابية علي محاور استبيان الدراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة حيث تتكون كل من الأبعاد الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، السلوكية) التي تم على أساسها تصميم الاستبيان من الفقرات التالية:

*أنظر الملحق رقم (5).

أ- **عامل الطالب** يتكون من (11 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(01-04-08-11-15-18-22-25-29-32-36).

ب- **عامل الأسرة** يتكون من (10 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(02-05-09-12-16-19-23-26-30-33).

ج- **عامل المدرسة** يتكون من (15 عبارة) من الفقرات الإيجابية وهي:

(03-06-07-10-13-14-17-20-21-24-27-28-31-34-35).

3-3-3- تداخل عبارات الأبعاد والعوامل المكونة لاستبيان الدراسة.

بالإمكان إيضاح تداخل كل من عبارات الأبعاد وعبارات العوامل المشكلة لاستبيان الدراسة الميدانية* وذلك من خلال الجدول رقم (15):

جدول (15): تداخل عبارات الأبعاد والعوامل المكونة لاستبيان الدراسة.

محاور العوامل / محاور الأبعاد		عبارات العوامل: الطالب	الأسرة	المدرسة	المجموع
عبارات الأبعاد	المعرفي	08-29-32-36	05-09-23-26	07-14-17-34	12
		04	04	04	
	الانفعالي	04-11-18	02-12-16	03-13-21-24-28-31	12
		04	03	06	
	السلوكي	01-15-22-25	19-30-33	06-10-20-27-35	12
		04	03	05	
المجموع		11	10	15	36

من الجدول (15) يتضح لنا كيفية توزع عبارات العوامل بالنسبة لأبعاد الاستبيان، حيث نجد في:

* أنظر الملاحق رقم (3)، (4)، (5).

أ- **البعد المعرفي** تضم عبارات عامل الطالب (08-29-32-36)

وعبارات عامل الأسرة (05-09-23-26) وفقرات عامل المدرسة (07-14-17-34).

ب- **البعد الانفعالي** تضم عبارات عامل الطالب (04-11-18)

وعبارات عامل الأسرة (02-12-16) وفقرات عامل المدرسة (03-13-21-24-28-31).

ج- **البعد السلوكي** تضم عبارات عامل الطالب (01-15-22-25)

وعبارات عامل الأسرة (19-30-33) وفقرات عامل المدرسة (06-10-20-27-35).

3-3-4- طريقة الإجابة عن استبيان الدراسة

وحسب طريقة "ليكرت" يجيب كل فرد من عينة الدراسة عن عبارات الاستبيان من خلال اختيار إحدى البدائل الخمسة المعبرة عن اتجاهاتهم في كل عبارة، وهي تتدرج بين الموافقة المطلقة والمعارضة المطلقة[1].

وبما أننا سنرفق البدائل الخمسة بدرجات، فهذه الأخيرة تكون درجاتها المرتفعة دالة على الاتجاه الموجب، وتكون درجتها المنخفضة دالة على الاتجاه السالب، وبهذا فإجابات المتمدرس على عبارات الاستبيان ستعكس لنا طبيعة الاتجاه الذي يتبناه المتمدرس تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو الإيجاب كما يبينه الجدول رقم (16):

جدول (16): يبين كيفية تحديد درجة عبارات الاستبيان

	البدائـــل				
العبارات	**لا أوافق إطلاقا**	**لا أوافق**	**لا أدري**	**أوافق**	**أوافق تماما**
الدرجات	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

فمن أجل حساب الدرجة الكلية العامة للاستبيان نقوم بجمع درجات الاستجابة على كل العبارات ثم نقسم على عددها الإجمالي كما هو كالتالي: (الدرجة الكلية = المجموع الكلي للدرجات/ عدد العبارات).

حيث (عدد العبارات = 36) وعليه فمجموع الدرجات يكون محصور ما بين [36- 180 درجة].

[1] محمد عمر التتوبي، قراءات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 1999، ص 123.

3-4- صدق الاستبيان

للتحقق من صدق استبيان الدراسة والتأكد من أنه يقيس فعلا ما وضع لقياسه تم الاعتماد على نوعين من الصدق وهما كالآتي:

3-4-1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبيان تم عرضه على عدد من المحكمين* في صورته الأولية، لإبداء آراءهم حول مدى دقة ووضوح عبارات، إلى جانب مدى صياغة كل عبارة ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه من جهة، وتحديد مدى مناسبة كل محور لقياس ما وضع لقياسه من جهة أخرى.

وعلى ضوء المقترحات والتوجيهات التي أبداها الأساتذة المحكمين قمنا بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها ستة (6) من إحدى عشرة (11) منهم أي في حدود (54.54%)، فكانت الصياغة النهائية لاستبيان الدراسة التي تضمنت إما حذفا أو إضافة أو إعادة صياغة، كما هو مبين كالتالي:

أ- العبارات المحذوفة والمضافة

وتضمنت نوعين من التدخلات أحدهما حذفا للعبارات مع تعويضها بأخرى أكثر وضوح استنادا لآراء المحكمون، كما هو مبين في الجدول (17):

جدول (17): العبارات المحذوفة والمضافة في استبيان الدراسة.

ترتيب العبارة	العبارات المحدوفة (الاستبيان الأولي)	العبارات المضافة (الاستبيان النهائي)
03	لا أرجو أن يتدخل أساتذتي في أعمالي المدرسية.	أكره أن أستشير أساتذتي فيما قد يعترضني من مشكلات دراسية.
14	لا أعتقد أن أحدا في المدرسة قادر على حل مشكلاتي الدراسية.	لا أجد في المدرسة الظروف الملائمة التي تساعدني على الدراسة.
30	أتأخر لساعات كثيرة خارج البيت.	أحيانا يطول غيابي خارج البيت لساعات متأخرة من الليل.
المجموع	03	

* أنظر الملحق رقم (7).

وبهذا وكما يشير الجدول (17) فقد شمل الحذف ثلاثة (03) عبارات وهي (3-14-30) لتقابلها في نفس الوقت إضافة ثلاثة (03) عبارات أخرى أعمق معنى وأكثر وضوحا.

ب- العبارات المعدلة

وتتضمن عبارات تم تعديلها استنادا لآراء المحكمون، كما هو مبين في الجدول (18):

جدول (18): العبارات المعدلة في استبيان الدراسة.

ترتيب العبارة	العبارات قبل التعديل (الاستبيان الأولي)	العبارات بعد التعديل (الاستبيان النهائي)
01	أصبحت كثير الغياب عن الدراسة	أصبحت كثير التغيب عن الدراسة.
02	يخيفني التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.	أتجنب التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.
05	أعتقد بأنه لا أحد من أفراد أسرتي يهتم بنجاحي الدراسي.	أعتقد بأن أفراد أسرتي غير مهتمين بنجاحي الدراسي.
06	أتغيب أحيانا لأتجنب توبيخ أستاذي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية.	أتغيب أحيانا لتجنب توبيخ أساتذتي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية
16	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عني وعن نتائجي الدراسية.	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عن سلوكي وعن نتائجي الدراسية.
20	لا أراجع دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي ورغباتي.	لا أهتم بمراجعة دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي ورغباتي.
25	لا يمكنني التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.	لا أقوى على التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.
28	يعجبني بعض زملائي في عزمهم على إنهاء مشوارهم الدراسي.	يعجبني عزم بعض زملائي على إنهاء مشوارهم الدراسي.
29	أرى بأن الانترنيت ضروري ولو على حساب مراجعة دروسي.	أرى بأن تصفح الانترنيت ضروري ولو كان ذلك على حساب مراجعة دروسي اليومية.
36	أظن بأن الدراسة لم تعد ضمانا للمستقبل.	ما عادت الدراسة ضمانا للمستقبل.
المجموع	10	

كما يشير الجدول (18) بأن العملية شملت عشرة (10) تعديلات لعبارات استبيان الدراسة الأولية وهي العبارات (1-2-5-6-16-20-25-28-29-36) التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها سواء لكونها غير جيدة الصياغة إما في كلمة أو في جملة لتعوض بعبارات أخرى أحسن صياغة وأكثر دقة ووضوحا مع المحافظة على المعنى العام للعبارات المعدلة.

وبهذا يصبح استبيان الدراسة الميدانية الموجه من أجل "قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة" في حالته النهائية* متكون من 36 عبارة تم تقسيمها من جهة حسب الأبعاد الثلاثة المكونة للاتجاه (المعرفية، الانفعالية، السلوكية)، ومن جهة أخرى حسب عوامله الثلاثة (عامل الطالب، الأسرة، المدرسة) كما هو موضح ضمن الجداول (13) و(14) و(15).

3-4-2-الصدق الذاتي

إلى جانب حساب الصدق الظاهري للاستبيان تم حساب الصدق الذاتي لاستبيان "قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة" سواء بالنسبة للاتجاه العام أو لأبعاده (المعرفية والانفعالية والسلوكية)، إلى جانب عوامله (الطالب والأسرة والمدرسة).

فكانت النتائج كما يظهرها الجدول رقم (19):

جدول (19): معامل الصدق الذاتي لاستبيان الدراسة حسب اتجاهه العام وأبعاده وعوامله.

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
معامل الصدق الذاتي	0.98	0.96	0.97	0.98	0.97	0.93	0.97

من خلال الجدول (19) يتضح بأن النتائج بالنسبة للاتجاه العام مساوية (0.98) وهو معامل ثبات عالي، أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين نتائج التطبيقين للأبعاد الثلاثة للاتجاه فكانت حسب البعد المعرفي (0.96) و(0.97) بالنسبة البعد الانفعالي، و(0.98) بالنسبة البعد السلوكي، وتقريبا لوحظت نفس النتائج لمعاملات ارتباط العوامل المحددة للاتجاه، حيث سجل معامل ارتباط مساو (0.97) بالنسبة لعامل الطالب و(0.93) بالنسبة لعامل الأسرة و(0.97) بالنسبة لعامل المدرسة.

* الاتجاه العام لاستبيان الدراسة لديه تصنيفين أحدهما حسب الأبعاد والآخر حسب العوامل، أنظر الملحق رقم (2)، (3)، (4)، (5).

تظهر هذه النتائج ارتفاع في نسبة معامل الصدق الذاتي سواء للاتجاه العام أو بالنسبة لأبعاده الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية، إلى جانب عوامله الثلاثة عامل الطالب والأسرة والمدرسة التي كانت كلها مرتفعة، فإلى جانب صدق المحكمين (صدق الظاهري) يمكننا التأكد من صدق الاستبيان وبالتالي صلاحية استخدامه كأداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

3-5- ثبات الاستبيان

من أجل التأكد من ثبات استبيان "قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة" والتحقق من الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان الذي يعبر عن قوة الارتباط بين درجات كل بعد ودرجات أسئلة الاستبيان الكلية، تم استخدام عدة طرق وأساليب الإحصائية نذكرها كالتالي:

3-5-1- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (طريقة "تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه)

ثم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه ليتم بعدها حساب "معامل ارتباط بيرسون Pearson" وذلك بين نتائج التطبيقين، من أجل هذا تم توزيع استبيان الدراسة استبيان "قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة" على عينة متكونة من (32 طالب) اختيرت عشوائيا من بين أفراد مجتمع الدراسة، فلم يتم استرجاع سوى (20 استمارة)*.

تمت العملية على مرحلتين تفصل بينهما مدة (22 يوما)، ليتم بعدها حساب ارتباط نتائج التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل "ارتباط بيرسون" بالطريقة العامة المعتمدة على الدرجة الخام وذلك بالنسبة للاتجاه العام وبالنسبة لأبعاده (المعرفية، الانفعالية، السلوكية) أو بالنسبة لعوامله (الطالب، الأسرة، المدرسة).

فكانت النتائج معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين بالجدول رقم (20):

جدول (20): معامل ارتباط (Pearson) لاستبيان الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله.

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
معامل ارتباط بيرسون	0.97	0.93	0.95	0.96	0.94	0.87	0.95

من خلال الجدول (20) يتضح بأن النتائج بالنسبة للاتجاه العام مساوية (0.97) وهو معامل ثبات عالي، أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين نتائج التطبيقين للأبعاد الثلاثة للاتجاه المعرفية والانفعالية والسلوكية

* أنظر إلى الملحق (6).

قد كانت على الترتيب (0.93) و(0.95) و(0.96)، وتقريبا لوحظت نفس النتائج لمعاملات ارتباط العوامل المحددة للاتجاه حيث سجل معامل ارتباط مساو (0.94) بالنسبة لعامل الطالب و(0.87) بالنسبة لعامل الأسرة و(0.95) بالنسبة لعامل المدرسة.

فهذه النتائج تظهر ارتفاعا في نسبة معامل الارتباط وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) الذين قيمتهما الجدولية على الترتيب (0.602) و(0.735) سواء بالنسبة للاتجاه العام أو بالنسبة لأبعاده أو عوامله، وبالتالي فهي تدل على ثبات مرتفع للاستبيان.

3-5-2- حساب معامل كيندال(Kendall) لارتباط الرتب

كما قمنا أيضا للتأكد أكثر من ثبات استبيان الدراسة بحساب " معامل كيندال لارتباط الرتب "بين نتائج التطبيقين لاستبيان الدراسة لنفس العينة، فلم تختلف كثيرا نتائجه عن نتائج معامل "ارتباط بيرسون"، التي كانت متقاربة، كما هو مبين بالجدول رقم (21):

جدول (21): معامل ارتباط (Kendall) لاستبيان الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله.

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
معامل كيندال لارتباط الرتب	0.78	0.71	0.83	0.80	0.83	0.70	0.81

من خلال الجدول (21) يتضح بأن نتائج الاتجاه العام كان مساويا (0.78) وهو معامل ثبات مرتفع، ونفس الملاحظة تطبق على الأبعاد الثلاثة سواء المعرفية منها أو الانفعالية أو السلوكية حيث كان معامل الارتباط لديهم على الترتيب (0.71) و(0.83) و(0.80)، ونفس الشيء بالنسبة لعوامل الاتجاه التي جاءت بالمثل مرتفعة حيث تسجيل معامل ارتباط (0.83) بالنسبة لعامل الطالب و(0.70) بالنسبة لعامل الأسرة و(0.81) بالنسبة لعامل المدرسة.

فهذه النتائج تطهر ارتفاعا في نسبة معامل "ارتباط كندال" سواء بالنسبة للاتجاه العام أو بالنسبة لأبعاده الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية، أو بالنسبة لعوامله الثلاثة عامل الطالب والأسرة والمدرسة، وبالتالي فهي تدل على ثبات مرتفع للاستبيان.

3-5-3- معامل سبيرمان (Sperman) لارتباط الرتب

ومن أجل التأكد أيضا من ثبات الاستبيان تم حساب "معامل سبيرمان لارتباط الرتب" بين نتائج التطبيقين لاستبيان الدراسة لنفس العينة، فكانت نتائجه أيضا مرتفعة، كما هو يظهره بالجدول رقم (22):

جدول (22): معامل(Sperman) لارتباط الرتب لاستبيان الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله.

يظهر الجدول (22)نتائج الاتجاه العام في حدود (0.90) وهو معامل ثبات مرتفع، ويبقى معامل الثبات

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
معامل سبيرمان لارتباط الرتب	0.90	0.85	0.94	0.91	0.94	0.83	0.92

مرتفع كذلك بالنسبة لأبعاد الثلاثة سواء المعرفية التي جاءت مساوية (0.85) والانفعالية (0.94) والسلوكية (0.91)، ونفس الشيء بالنسبة لعوامل الاتجاه فهي مرتفعة حيث معامل ارتباط لعامل الطالب (0.94) ولعامل الأسرة (0.83) ولعامل المدرسة (0.92).

فهذه النتائج تطهر ارتفاعا في نسبب معامل سبيرمان لارتباط الرتب سواء بالنسبة للاتجاه العام أو بالنسبة لأبعاده الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية، أو بالنسبة لعوامله الثلاثة عامل الطالب والأسرة والمدرسة، وبالتالي فهي تدل أيضا على ثبات مرتفع للاستبيان.

3-5-4- معادلة سبيرمان براون (Sperman-Brown) للتجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي)

من أجل التأكد من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقة التجزئة النصفية التي تمكننا من قياس الاتساق الداخلي للاستبيان، فقد تم تقسيم الاستبيان إلى جزأين حيث يضم أحدهما العبارات الحاملة للأرقام الفردية (1-3-5...35)، والآخر يضم العبارات الحاملة للأرقام الزوجية (2-4-6...36).

ليتم بعدها حساب معامل الارتباط بين ما تم تسجيله من الدرجات في الجزء الزوجي ودرجات الجزء الفردي، وليصحح بعدها بتطبيق معادلة سبيرمان-براون.

فكانت النتائج، كما يسجلها الجدول رقم (23):

جدول (23): معادلة (Sperman-Brown) لاستبيان الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله.

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
سبيرمان براون للتجزئة النصفية	0.93	0.88	0.84	0.85	0.77	0.68	0.86

تظهر النتائج المسجلة بالجدول (23) معامل ثبات مقبول سواء للاتجاه العام أو لأبعاده أو عوامله، حيث بلغ معامل الارتباط للاتجاه العام (0.93) و للبعد المعرفي (0.88) وللبعد الانفعالي (0.84) وللبعد السلوكي (0.85)، ولم تبتعد معاملات الارتباط لعوامل الاتجاه عما تم تسجيله بالنسبة للأبعاد المقدرة على الترتيب (0.77) (0.68) (0.86) بالنسبة لعامل الطالب وعامل الأسرة وعامل المدرسة.

وهذه النتائج تثبت وجود اتساق الداخلي مقبول ليؤكد ثبات استبيان الدراسة وصلاحيته لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة على مستوى الاتجاه العام وعلى مستوى أبعاده المعرفية والانفعالية والسلوكية وعلى مستوى عوامله عامل الطالب وعامل الأسرة وعامل المدرسة.

3-5-5- معادلة جثمان (Guttman) (الاتساق الداخلي)

تستكمل معادلة جثمان معادلة سبيرمان براون لقياس ثباث الاختبارات لأن هذه الأخيرة لا تستخدم التجزئة النصفية سوى بشترط التكافؤ وتساوي الانحراف المعياري ما بين جزأيها. فمعادلة جثمان تصلح سواء تساوي أو لم يتساوى الانحراف المعياري ما بين جزأي الاختبارات.

فعند حسابها أظهرت معاملا ارتباط مرتفعة، كما هو يظهره الجدول رقم (24):

جدول (24): معادلة (Guttman) لاستبيان الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله.

الاتجاه وأبعاده وعوامله	الاتجاه العام	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة
معادلة جثمان للتجزئة النصفية	0.89	0.88	0.84	0.81	0.75	0.65	0.85

تظهر النتائج المسجلة من خلال الجدول (24) المتحصل عليها من معادلة جثمان للتجزئة النصفية معامل ثبات مقبول وهو تقريبا متطابق مع النتائج المسجلة من معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية سواء على مستوى الاتجاه العام أو على مستوى أبعاده أو عوامله، حيث بلغ معامل ارتباط الاتجاه العام (0.89) وللبعد المعرفي (0.88) وللبعد الانفعالي (0.84) وللبعد السلوكي (0.81)، بينما كانت معاملات الارتباط لكل من العوامل الثلاثة الاتجاه عامل الطالب وعامل الأسرة وعامل المدرسة على الترتيب (0.75) و(0.65) و(0.85).

إن نتائج معادلة جثمان للتجزئة النصفية تؤكد نتائج معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وبالتالي التأكيد على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان سواء على مستوى الاتجاه العام أو على مستوى أبعاده المعرفية والانفعالية والسلوكية أو على مستوى عوامله عامل الطالب وعامل الأسرة وعامل المدرسة، وعليه بالإمكان الاعتماد على استبيان الدراسة في قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

3-5-6- معامل ثبات ألفا(α) كرونباخ (alpha Cronbach) (الاتساق الداخلي)

يعتبر "معامل ثبات ألفا كرونباخ" من أهم المقاييس المستخدمة في البحث للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبيان. ومن أجل تسهيل العمليات الحسابية والسرعة والدقة استخدم برنامج البرنامج الإحصائي أو (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية).(SPSS) (Statistical Package for Social Science).

فمن خلال هذا البرنامج الإحصائي تم حساب "معامل ثبات ألفا كرونباخ" لكل من الاتجاه العام وأبعاده وعوامله للتأكد من اتساق العبارات مع بعضها ومع البعد أو العامل الذي تنتمي إليه من جهة، ومع الاستبيان من جهة أخرى. وبمعنى أوضح قد تم التأكد من الاتساق الداخلي لاستبيان الدراسة من خلال:

- قوة الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجات عبارات الاتجاه العام أو البعد أو العامل المنتمية إليه.
- قوة الارتباط بين درجات كل الأبعاد مع بعضها البعض، وكل العوامل مع بعضها البعض.
- قوة الارتباط بين درجة كل بعد أو عامل ودرجات العبارات الكلية لاستبيان الدراسة (الاتجاه العام).

3-5-6-1- التناسق الداخلي لعبارات الاتجاه العام وعبارات الأبعاد والعوامل

جدول (25): معامل (alpha Cronbach) لتناسق عبارات الاتجاه العام وعبارات أبعاده وعوامله.

تناسق عبارات الاتجاه العام وأبعاده وعوامله	عبارات الاتجاه العام	عبارات البعد المعرفي	عبارات البعد الانفعالي	عبارات البعد السلوكي	عبارات عامل الطالب	عبارات عامل الأسرة	عبارات عامل المدرسة
معامل ألفا كرونباخ	0.90	0.72	0.76	0.84	0.90	0.70	0.83

النتائج الظاهرة عل الجدول (25) تبين معامل ثبات ألفا كرونباخ مقبول لكل من الاتجاه العام وأبعاده وعوامله، حيث كان على مستوى الاتجاه العام مقدر بـ (0.90) وعلى مستوى الأبعاد قدر البعد المعرفي بـ (0.72) وفي البعد الانفعالي (0.76) وفي البعد السلوكي (0.84)، أما على مستوى عوامله فعامل الطالب فكان يقدر (0.90) ولدى عامل الأسرة (0.70) ولدى عامل المدرسة (0.83).

3-5-6-2- التناسق الداخلي ما بين الأبعاد والعوامل (فيما بينهم)

جدول (26): معامل ثبات (alpha Cronbach) لتناسق الاتجاه العام مع الأبعاد والعوامل.

تناسق الأبعاد والعوامل مع الاتجاه العام	تناسق أبعاد الاتجاه	تناسق عوامل الاتجاه
معامل ألفا كرونباخ	0.85	0.82

إن النتائج الظاهرة في الجدول (26) تظهر قيم مرتفعة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي مابين أبعاد الاتجاه الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، السلوكية) حيث قدرت بـ (0.85)، ومعامل ألفا كرونباخ مابين عوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة) المقدرة أيضا بـ (0.82).

ومن خلال هذه النتائج يظهر الاتساق الداخلي ما بين الأبعاد مجتمعة وما بين العوامل مجتمعة، الأمر الذي يثبت لنا الثبات الجيد لاستبيان الدراسة.

3-5-6-3- التناسق الداخلي للاتجاه العام مع أبعاده وعوامله

جدول (27): معامل ثبات (alpha Cronbach)* لتناسق الاتجاه العام مع أبعاده وعوامله.

التناسق مع الاتجاه العام	تناسق الاتجاه العام مع الأبعاد			تناسق الاتجاه العام مع العوامل			تناسق الاتجاه العام مع أبعاده وعوامله
معامل ألفا كرونباخ	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	عامل الطالب	عامل الأسرة	عامل المدرسة	
	0.70	0.76	0.75	0.70	0.58	0.87	0.92

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (27) تتبين قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي مابين الاتجاه العام وكل بعد من أبعاد الاتجاه الثلاثة سواء المعرفية منها أو الانفعالية أو السلوكية حيث قدر معامل الاتساق الداخلي ما بين الاتجاه العام والبعد المعرفي بـ (0.70)، وما بين الاتجاه العام والبعد الانفعالي (0.76)، وما بين الاتجاه العام والبعد السلوكي (0.75).

ومن الجهة المقابلة تتبين قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي مابين الاتجاه العام وكل بعد من عوامل الاتجاه الثلاثة سواء عامل الطالب منها أو الأسرة أو المدرسة، حيث قدر معامل الاتساق الداخلي مابين الاتجاه العام وعامل الطالب بـ (0.70)، وما بين الاتجاه العام وعامل الأسرة (0.58)، ومابين الاتجاه العام وعامل المدرسة (0.87).

أما التناسق الداخلي ما بين الاتجاه العام وأبعاده (المعرفية والانفعالية والسلوكية) وعوامله (الطالب والأسرة والمدرسة) فقد ازداد ليبلغ قيمة (0.92).

3-6- استنتاج صدق وثبات استبيان الدراسة

ومن خلال هذه النتائج يظهر الاتساق الداخلي الجيد ما بين الأبعاد مجتمعة وما بين العوامل مجتمعة، وما بينهم جميعا وما بين الاتجاه العام، الأمر الذي يثبت لنا الثبات الجيد لاستبيان الدراسة.

فبعد التأكد من صدق استبيان الدراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة باعتماد الصدق الظاهري بعرضه على الأساتذة المحكمين، إلى جانب استخدام الصدق الذاتي.

* "معامل ألفا كرونباخ" للاتجاه العام مع كل بعد من الأبعاد (المعرفي والانفعالي والسلوكي) ومع كل عامل من العوامل (الطالب والأسرة والمدرسة).

وبعد التأكد من ثبات استبيان الدراسة من خلال حساب معامل "ارتباط بيرسون" (Pearson) عن طريق تطبيق الاختبار (استبيان الدراسة) وإعادة تطبيقه، إلى جانب التأكد من معامل "كيندال" (Kendall) ومعامل "سبيرمان" (Sperman) لارتباط الرتب.

وبعد التأكد من معامل الاتساق الداخلي لاستبيان الدراسة من خلال استخدام طريقة للتجزئة النصفية عبر معادلتي كل من " سبيرمان براون" (Sperman-Brown) و جثمان (Guttman).

وبعد التأكد أكثر من الاتساق الداخلي لاستبيان الدراسة الميدانية عبر البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب معامل ثبات ألفا(α) كرونباخ (alpha Cronbach) والتي تم خلالها التأكد من كل من:

- التناسق الداخلي لعبارات الاتجاه العام.
- التناسق الداخلي لعبارات البعد المعرفي وعبارات البعد الانفعالي وعبارات البعد السلوكي.
- التناسق الداخلي لعبارات عامل الطالب وعبارات عامل الأسرة وعبارات عامل المدرسة.
- التناسق الداخلي مابين عبارات أبعاد الاتجاه معا (المعرفية والانفعالية والسلوكية).
- التناسق الداخلي مابين عبارات عوامل الاتجاه معا (الطالب والأسرة والمدرسة).
- التناسق الداخلي للاتجاه العام مع بعده المعرفي، وبعده الانفعالي، وبعده السلوكي.
- التناسق الداخلي للاتجاه العام مع عامل الطالب، وعامل الأسرة، وعامل المدرسة.
- التناسق الداخلي للاتجاه العام مع كل أبعاده الثلاثة وعوامله الثلاثة جميعهم.

بعد التأكد من كل هذا تم التأكد بصفة قطعية من صدق وثبات استبيان الدراسة الميدانية، ويمكن حينئذ اعتماده لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة والوثوق في نتائجه.

4- التصميم التجريبي

يتضمن هذا التصميم التجريبي على كل تلك الخطوات الواجب إعدادها قبل إجراء التجربة، حيث يتم تحديد مكان وزمان إجراء التجربة وخصائص مجتمع الدراسة والعينة الميدانية، إلى جانب ضبط جميع المتغيرات المستقلة والتابعة، إضافة إلى تحديد نوع الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة البيانات.

4-1- نموذج التصميم التجريبي المعتمد

تم الاعتماد خلال الدراسة على منهج "المجموعتين المتكافئتين" للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهنا لو استخدمنا تصميم المجموعة الواحدة حيث يتم اتخاذ مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة[1].

[1] عبد الفتاح محمد دويدار، نفس المرجع، ص 88.

4-2- المتغيرات

تمثل متغيرات الدراسة تلك العوامل المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة. وتنقسم إلى 3 أنواع:

4-2-1- المتغير المستقل

يمثل المتغير الذي نقوم بضبطه والتحكم فيه لمعرفة مدى تأثيره على المتغير التابع[1]، والمتغير المستقل في البحث هو " البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية".

4-2-2- المتغير التابع

يمثل المتغير الذي نحاول قياسه وتفسيره ويتمثل في " اتجاه الطلبة نحو التخلي عن الدراسة".

4-2-3- المتغيرات الدخيلة

وهي تلك المتغيرات التي يتم ضبطها وتحييدها ومنع تأثيرها على المتغير التابع من أجل التأكد من أن العامل المستقل هو المسؤول الوحيد عن النتائج المتوصل إليها[2].

فهذه المتغيرات الدخيلة قد تكون عوامل خارجية (كتعرض بعض الأفراد لتأثير عوامل اجتماعية كالمشكلات الأسرية)، وبالتالي ستعيق تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. وقد ترتبط هذه الأخيرة بإجراءات التجريب (كعدم توفر قاعة مخصصة لإجراء التجربة، أو انسحاب بعض أفراد المجموعة التجريبية).

وقد تم الأخذ بعين الاعتبار هاته الحالات المرتبطة بالعوامل الخارجية وإجراءات التجريب ليتم حصرها وعزل آثارها على المتغير التابع، خاصة تلك المرتبطة بالفروق بين أفراد العينة مثل (الجنس، السن، المستوى الدراسي، الاتجاهات...) التي تم التحكم فيها من خلال الحرص على تكافئ أفراد المجموعتين.

4-3- خطوات إجراء التجربة

بعد تحديد المجال المكاني والزماني والبشري للدراسة، واختبار تصميم المجموعات المتكافئة باعتماد مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة تضم كل مجموعة منها (10 طلاب) ذكور من السنوات الأولى ثانوي أعمارهم أكبر من (16 سنة) ولا يعانون من مشكلات صحية أو اجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

وبعد ضبط المتغيرات وتحييدها فيما عدا المتغير المستقل " البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية " الذي نحن بصدد دراسة مدى فعاليته في تعديل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة الذي يمثل (المتغير التابع) في الدراسة التجريبية.

---

[1] عمار بوحوش، محمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1995، ص 47.

[2] عودة أحمد، فتحي ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية، ط(2)، مكتبة الكتاني، مصر، 1992، ص 120.

وبعد تحديد استبيان قياس "اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة " كأداة بحث.

فبعد إتمام هاته الإجراءات التمهيدية تم الشروع في العملية التجريبية بإتباع الخطوات التالية :

4-3-1- مرحلة الاختبار القبلي

تم إجراء اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام استبيان الدراسة، بهدف التأكد من طبيعة الاتجاهات لدى هاتين المجموعتين نحو التخلي عن الدراسة.

4-3-2- مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي

تم إجراء تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية على المجموعة التجريبية وذلك بمعدل جلستين كل أسبوع لمدة شهرين أي (16 جلسات)، علما أن كل جلسة تستغرق (60 دقيقة)، مع إبقاء المجموعة الضابطة على حالها دون خضوع لأية معاملة تجريبية.

4-3-3- مرحلة الاختبار البعدي

إجراء الاختبار البعدي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام نفس الاستبيان المعد لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي لتتم بعدها المقارنة بين المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي ومنه تحديد فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل الاتجاهات.

4-3-4- مرحلة اختبار المتابعة

إجراء اختبار المتابعة على كلا المجموعتين بعد شهرين من إجراء الاختبار البعدي قصد تحديد مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

لقد تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية قصد معالجة وتحليل البيانات التي تحصلنا عليها خلال كل مراحل الدراسة إحصائيا، و من بين هاته الأساليب نذكر:

5-1- الدرجة الخام

تمثل مجموع الدرجات المتحصل عليها من خلال الاستجابة على استبيان الدراسة. وهذه الدرجات ذات قيم محددة كميا بحسب البدائل الخمسة كما يوضحه الجدول (28) المذكور أسفله:

جدول (28): بيان كيفية تحديد درجة فقرات الاستبيان

البدائـــل	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
الدرجات	1	2	3	4	5

بما أن كل مكون يضم (12 فقرة)، نتوقع بأن أقل درجة لكل منهم (12 درجة) وأعلاها (60 درجة). وبما أن استبيان الدراسة مكون من مكونات الاتجاه الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية فإن أقل درجة تتحصل عليها من إجابات المبحوثين (36 درجة) وأعلى درجة (180 درجة).

وبالمقابل نجد هناك تصنيف آخر للاستبيان متمثل في العوامل الثلاثة المؤثرة في الاتجاه وهي:

- عامل الطالب يضم (11 فقرة) فنتوقع أقل درجة لديه تكون (11 درجة) وأعلاها (55 درجة).
- عامل الأسرة يضم (10 فقرة) فنتوقع أقل درجة لديه تكون (10 درجة) وأعلاها (50 درجة).
- عامل الطالب يضم (15 فقرة) فنتوقع أقل درجة لديه تكون (15 درجة) وأعلاها (75 درجة).

5-2- شدة الإتجاه نحو التخلي عن الدراسة

من أجل تحديد شدة اتجاه الطلبة، عمدنا إلى تصنيف استجاباتهم على استبيان الدراسة إلى ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض). ولتحديد هاته المستويات لا بد من حساب طول الفئة من خلال المعادلة التالية: (طول الفئة=المدى/عدد الفئات) حيث : عدد الفئات هو (3 فئات).

وبما أن (المدى=عدد بدائل الاستمارة-1) فإن (المدى = 5-1=4) وبالتالي (المدى =4).

وبذلك (طول الفئة = 3/4) وبالتالي (طول الفئة=1.33).

وبذلك تكون مستويات شدة الاتجاه كما يلي :

- **المستوى المنخفض هو المتوسط الحسابي* للفقرات** الواقعة ضمن المجال [1 - 2.33].
- **المستوى المتوسط هو المتوسط الحسابي للفقرات** الواقعة ضمن المجال [2.33 - 3.66].
- **المستوى المرتفع هو المتوسط الحسابي للفقرات** الواقعة ضمن المجال [3.66 - 5].

5-3- المتوسط الحسابي

تم استخدام المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة. فإذا كانت قيمة متوسط درجات الطلبة مرتفعة دل ذلك على الاتجاه الإيجابي نحو التخلي عن الدراسة، أما إذا كانت قيمة متوسط درجات الطلبة منخفضة فدل ذلك على الاتجاه السلبي.

ويمكن حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة كالتالي: **م = مج (د) / ن** حيث أن:

(م) المتوسط الحسابي للدرجات، (ن) فقرات الاستبيان،(د) درجات الاستجابات على فقرات الاستبيان.

* يتم حساب المتوسطات الحسابية بناءا على استجابات الطلبة على استبيان قياس الاتجاهات اتجاه الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

5-4- الانحراف المعياري والانحراف المعياري الوزني

الانحراف المعياري يمثل الجذر التربيعي الموجب للوسط الحسابي لمربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي. أي هو الجذر التربيعي الموجب للتباين.

فإذا كان التباين يعني مدى تشتت البيانات عن المتوسط الإحصائي، فالانحراف المعياري مقدار مشابه يعبر عن مدى تشتت البيانات في العينة، وهو يساوي: $\boxed{\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\text{التباين}}}$

وتحسب بالمعادلة التالية:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X_I - \overline{X})^2}{n}}$$

حيث أن: (n) عدد أفراد العينة.

$(X , X_2 , \dots , X_n)$ هي قيم العينة،

$(\overline{X})$ هو الوسط الحسابي، $(x-\overline{X})$ إنحرافات القيم عن الوسط الحسابي

وبالمقابل **فالانحراف المعياري الوزني الذي** يمثل الانحراف المعياري للمجموعات المختلفة يتم حسابه من خلال الجدر التربيعي **للتباين الوزني**

$$\boxed{\text{الانحراف المعياري الوزني} = \sqrt{\text{التباين الوزني}}}$$

5-5- التباين والتباين الوزني

يعتبر التباين أحد مقاييس التشتت المهمة في تكوين عدد من المقاييس والاختبارات الإحصائية المهمة لاعتماده المباشر على الانحراف المعياري (مربع الانحراف المعياري)، فهو بذلك يمثل متوسط مربعات الانحرافات عن المتوسط ويقيس التشتت عن الوسط الحسابي للقيم.

والفكرة الأساسية للتباين هي حساب انحرافات جميع القيم عن وسطها الحسابي (أي حساب الفرق بين كل قيمة والوسط الحسابي)، وبذلك تكون بعض القيم أكبر من الوسط فتكون الفروق أو الانحرافات موجبة، وقد تكون الفروق سالبة وتكون مجموع هذه الانحرافات مساوية للصفر. فتربع بذلك، ثم تحسب متوسط الانحرافات المربعة فنحصل على التباين. وبذلك فالتباين يمثل متوسط مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي، كما في المعادلة التالية: $\boxed{S^2 = \frac{(X_1 - \overline{X})^2 + ,(X_2 - \overline{X})^2 , + \dots + ,(X_n - \overline{X})^2}{n}}$

حيث أن: $(X , X_2 , \dots , X_n)$ هي قيم العينة، (n) عدد أفراد العينة.

$(\overline{X})$ هو المتوسط الحسابي، $(x-\overline{X})$: انحرافات القيم عن الوسط الحسابي.

5-6- تحليل التباين والنسبة الفائية

يعتبر التباين من أهم المتوسطات لأنه في جوهره متوسط لمربعات الانحرافات، لذلك فهو يصلح لقياس الفروق الجماعية بين الأنواع المختلفة للتوزيعات التكرارية كحساب الفروق بين مستويات تحصيل الطلبة والطالبات بالنسبة لأي مادة من المواد الدراسية، أو بالنسبة لدرجات أي قدرة من القدرات العقلية، ويسمى هذا النوع من التحليل بتحليل التباين.

لهذا تم استخدام ما يسمى **بالتباين الوزني** الذي يساعدنا على حساب الانحراف المعياري للمجموعات المختلفة أو ما يطلق عليه **بالانحراف المعياري الوزني**، حيث:

ويتم حسابه من خلال المعادلة التالية:

$$\text{التباين الوزني} = \frac{ع_1^2 \times ن_1 + ع_2^2 \times ن_2 + ق_1^2 \times ن_1 + ق_2^2 \times ن_2}{ن_1 + ن_2}$$

حيث: (ن) عدد الأفراد، (ع) الانحراف المعياري، (ق) المتوسط الوزني

ويحسب المتوسط الوزني (ق) كالتالي: $\text{المتوسط الوزني} = \frac{(م_1 \times ن_1 + م_2 \times ن_2)}{ن_1 + ن_2}$

حيث: (م) المتوسط الحسابي، (ن) عدد الأفراد.

كما تم استخدام تحليل التباين للتأكد من مدى تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال مقارنة درجات أفرادهما في استبيان الدراسة و معرفة الفروق الجوهرية بين تلك الدرجات، ومنه تحديد التكافؤ بينهما سواء على مستوى الاتجاه العام نحو التدخين ومكوناته الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية .

كما يمكننا هذا التحليل من استخدام الاختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي من جهة، والبعدي والمتابعة من جهة أخرى بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة اللتين يشترط فيهما أن تكون متكافئتين .

وتعتمد الطريقة الإحصائية لتحليل التباين على الخطوات التالية :

حساب التباين الداخلي وذلك بحساب مجموع مربعات الانحرافات داخل المجموعات.

حساب التباين الخارجي وذلك بحساب مجموع مربعات الانحرافات بين المجموعات.

حساب درجات الحرية تحويل المربعات إلى التباين المقابل، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية.

حساب النسبة الفائية والكشف عن دلالتها الإحصائية وذلك لمعرفة مدى تجانس واختلاف المجموعات.

ويتم حساب التباين داخل المجموعات وبين المجموعات من خلال المعادلة التالية:

$$\text{التباين} = \frac{\text{مجموع المربعات}}{\text{عدد درجات الحرية}}$$

بحيث أن :

$$\text{التباين الداخلي} = \frac{\text{مجموع المربعات داخل المجموعات}}{\text{عدد درجات الحرية}}$$

$$\text{التباين الخارجي} = \frac{\text{مجموع المربعات خارج المجموعات}}{\text{عدد درجات الحرية}}$$

بعد ذلك يتم تحديد التباين الكبير والتباين الصغير بحيث أن أكبر التباينين في القيمة العددية يمثل (التباين الكبير) وأصغر التباينين في القيمة العددية يمثل(التباين الصغير).

ومن ثم يتم قياس مدى اقتراب التباين الداخلي من التباين الخارجي أو مدى ابتعاده عنه،

ومن أجل هذا الغرض استخدمت النسبة التباينية أو النسبة الفائية التي تحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{النسبة الفائية} = \text{التباين الكبير} / \text{التباين الصغير}$$

- إذا كانت الدلالة الإحصائية لهذه النسبة صغيرة إلى الحد الذي يقترب فيها من الصفر، أمكننا استنتاج التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لعدم وجود فروق جوهرية ما بين درجات أفرادهما.

- إذا كانت الدلالة أكبر من الصفر يعني عدم وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

هاته الدلالة يمكن قياسها من خلال جداول أنشأها (سنديكور G.W.Snedecor) لحساب مستويات الثقة بالنسبة لـ(95%) ثقة و (5%) شك.

5-7- معامل الاختلاف (مقياس التشتت النسبي)

لمقارنة تشتت مجموعتين (أو أكثر) من البيانات التي تختلف في مستواها العام (أي في أوساطها الحسابية) أو في وحدات القياس، فالمقارنة لا تتم مباشرة بمقارنة الانحراف المعياري لكل منهما بل تتم من خلال مقياس "معامل الاختلاف" أو ما يسمى "مقياس التشتت النسبي أو المئوي " حيث ينسب الانحراف المعياري لكل مجموعة إلى وسطها الحسابي أي تتم المقارنة بحساب معامل الاختلاف لكل منهما، والمجموعة التي لها معامل اختلاف أكبر تكون أكبر تشتتاً والعكس صحيح أي أن :

$$\text{معامل الاختلاف} = \frac{\text{الانحراف المعياري}}{\text{الوسط الحسابي}} \times 100$$

5-8- معامل إرتباط بيرسون

تم استخدام معامل" ارتباط بيرسون" للتأكد من ثبات استبيان الدراسة بحساب معامل الارتباط مابين نتائج تطبيقين تفصل بينهما مدة 22 يوما لاستبيان الدراسة على عينة من(26 طالب). وذلك حسب المعادلة التالية[1]:

$$ر = \frac{ن \text{ مج}(س \text{ ص}) - (\text{مج } س)(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج } س^2 - (\text{مج } س)^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث: (ر) معامل ارتباط بيرسون، (س) نتائج التطبيق الأول.، (ص) نتائج التطبيق الثاني.

5-9- معامل الصدق الذاتي

يعرف معامل الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، فتصبح بذلك الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد إجراء الاختبار على نفس مجموعة الأفراد التي أجري عليها أول مرة.

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجدر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، ومن الملاحظ بأن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل الصدق الذاتي[2].

$$\textbf{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$$

5-10- معامل ألفا(α) كرونباخ (alpha Cronbach) (التساق الداخلي)

يعتبر (معامل ألفا كرونباخ) (alpha Cronbach) للاتساق الداخلي من أهم مقاييس الاتساق الداخلي (Internal Consistancy) المستخدمة بشكل واسع في البحوث الاجتماعية لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبارات التي تعني اتساق الأسئلة أو الفقرات أو العبارات مع بعضها البعض ومع كل العبارات بصفة عامة. فهو يعتمد على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع العبارات الداخلة في الاختبار، حيث: $\text{عدد الارتباطات} = ن \times (ن - 1) / 2$ حيث: (ن) تمثل عدد العبارات.

[1] مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي ، ط(2)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر، 2003، ص 78.

[2] فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر، 1978، ص 402.

وتمتد قيم ألفا من (0.00) وهو يمثل عدم وجود اتساق داخلي بين فقرات الاستبيان، و(1.00) الذي يمثل تجانس عبارات الاختبار أو الاستبيان.

وتعتبر طريقة كرونباخ هي الأكثر استخداما إذا ما قورنت بالتجزئة إلى نصفين لأنها طريقة تعتمد على التجزئة لأكثر من جزء وبشكل متكرر وقياس الارتباطات بين تلك الأجزاء بدلا من قياس الارتباط بين نصفين فقط (Split half method) .

كما يتصف (معامل ألفا كرونباخ) أنه يربط ثبات الاستبيان بتباين بنوده، حيث يؤدي الازدياد في نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي إلى انخفاض في معامل الثبات. فهو يرتبط بالخطأ المعياري للقياس الذي يمكن تقديره بضرب (−1) في تباين الدرجات ومنه استخراج الجدر التربيعي له.

ويمكن حساب(معامل ألفا كونباخ) من خلال اتباع الخطوات التالية:

- حساب تباين درجات الاستبيان الذي يعطي لنا مربع الانحراف المعياري للاستبيان.
- حساب التباين لكل بند الذي يعطي لنا مربعات انحرافات البنود.
- حساب مجموع تباينات البنود.

ويتم حساب التباين بالمعادلة التالية: $\boxed{ح^2 = مج\ س^2 / ن}$

حيث: (س) تمثل انحراف كل بند عن متوسط الدرجات.

(ن) تمثل عدد التكرارات للأفراد.

وبذلك يتم حساب (معامل ألفا كونباخ) بالمعادلة التالية:

$$\boxed{\text{معامل ثبات ألفا كرونباخ} = (ب/ب - 1)\ [\ 1 - مج\ ح^1 ب / ح^2 م\ ]}$$

حيث: ب يمثل عدد البنود.

$ح^2 م$ يمثل مربع الانحراف المعياري للاستبيان.

مج $ح^1 ب$ يمثل مجموع مربعات انحرافات البنود[1].

ومن أجل تسهيل العمليات الحسابية والسرعة والدقة في النتائج يتم استخدام برنامج (SPSS) (**Statistical Package for Social Science**) (البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية) أو (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) لحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ الذي من خلاله نتمكن من تحديد معامل التمييز لكل عبارة حيث يتم حذف العبارة الذي معامل تمييزها ضعيف أو سالب.

[1] مقدم عبد الحفيظ، المرجع السابق، ص 160.

5-11- معادلة سبيرمان براون (Sperman-Brown) للتجزئة النصفية (الاتساق الداخلي)

من أجل التأكد من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقة التجزئة النصفية التي تمكننا من قياس الاتساق الداخلي الذي تكون فيه كل عبارة من الاستبيان متسقة مع المجال أو البعد الذي تنتمي إليه.

ويتم التنبؤ بمعامل ثبات الاستبيان من خلال ثبات نصفه أو جزء منه، وهذا من خلال تقسيم الاختبار إلى جزأين أي بمعنى توزيع الأسئلة على قسمين أو اختبارين متماثلين.

وتتلخص الفكرة العامة لمعادلة سبيرمان براون بأننا نقوم بتقسيم الأسئلة بطريقة الأرقام الفردية والزوجية، فإحدى الاختبارين سيتضمن العبارات الفردية (تحمل الأرقام الفردية 1-3-5...)، والاختبار الآخر سيتضمن العبارات الزوجية (تحمل الأرقام الزوجية 2-4-6...)، بعدها سيتم حساب معامل الارتباط بين الجزء الزوجي والجزء الفردي.

إن ثبات الاختبار مرتبط بطوله، فإذا قسمنا الاختبار إلى قسمين فنكون قد خفضنا من طوله، فبذلك سيكون معامل الارتباط (ر) المتحصل عليه بين الجزأين هو في الواقع مكافئ لصورة واحدة من نصف الاختبار الأصلي[1]. ولتصحيح هذا الأثر نقوم بتطبيق معادلة سبيرمان-براون حسب المعادلة التالية:

$$رأأ = \frac{2ر}{1+ر}$$

حيث أن: (رأ) تمثل معامل ثبات الاختبار الأصلي،

(ر) تمثل معامل الإرتباط بين الجزء الفردي والجزء الزوجي.

5-12- معادلة جثمان (Gutman) للتجزئة النصفية (التساق الداخلي)

تستخدم معادلة جثمان لحساب الاختبارات التي لا يصلح فيها استخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية التي تشترط التكافؤ وبخاصة حينما لا يتساوي الانحراف المعياري ما بين جزأيها، كما تصلح معادلة جثمان لحساب الاختبارات التي يتساوي فيها الانحراف المعياري ما بين جزأيها.

وتتلخص فكرة معادلة جثمان كمايلي:

$$رأأ = 2\left[1 - \left(ع_1^2 + ع_2^2\right) / ع^2\right]$$

حيث: رأأ يمثل معامل الارتباط ما بين جزأي الاختبار أي ما بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية.

$ع_1^2$ يمثل تباين درجات الأسئلة الفردية. $ع_2^2$ يمثل تباين درجات الأسئلة.

$ع^2$ يمثل تباين درجات أسئلة الاختبار (الاستبيان).

[1] نفس المرجع، ص 78.

5-13- معامل سبيرمان لارتباط الرتب (Sperman)

يهدف هذا الارتباط إلى قياس التغيير الاقتراني القائم بين ترتيب الأفراد بالنسبة لصفة ما وترتيبهم بالنسبة لصفة أخرى وهي تصلح في حساب الارتباط لعينة من الأفراد لا يزيد عددها عن (50 فردا).

وتعتمد هذه الطريقة على تحديد معامل الارتباط بين متغيرين على أساس ارتباط المشاهد بين مراتبهما المتناظرة حتى في حالة كونهما يتوزعان توزيعا غير معتدلا[1]، ويكون بترتيب القيم المشاهدة لكل متغير على حدة ثم تحديد مرتبة كل قيمة من قيم التغيرين لنحسب بعدها الفروق بين مرتبتي كل زوج من أزواج البيانات الأصلية. ويمكن أن نلخص الطريقة في إتباع الخطوات التالية[2]:

- ترتيب الأفراد في الاختبار الأول، وترتيب الأفراد في الاختبار الثاني.
- حساب فرق الترتيب في الاختبارين بطرح ترتيب كل فرد بالاختبار الثاني من ترتيبه بالاختبار الأول.
- تربيع الفروق المتحصل عليها وترصد قيمتها العددية، ثم تجمع هذه المربعات.
- حساب ارتباط الرتب **بمعامل سبيرمان لارتباط الرتب** $1 - 6 \text{ مج } ق^2 / ن (ن^2 - 1)$

حيث ($ق^2$) تمثل مجموع مربعات فروق الرتب،

(ن) تمثل عدد الأفراد.

5-14- معامل كيندال لارتباط الرتب (Kendall)

يعتبر معامل كيندال من المعاملات المهمة وهي تشبه معامل سبيرمان لارتباط الرتب في إمكانية تطبيقها على البيانات التي تكون في شكل رتب أو تحول إلى رتبب، وبالرغم من كون حسابها أكثر تعقيدا إلا أنها تتميز بأن توزيعها يتجه للتوزيع الطبيعي بشكل أسرع حينما يزيد حجم العينة، مما يجعلها الخيار الأفضل في حالة العينات الكبيرة.

ويستخدم معامل كيندال لارتباط الرتب لقياس العلاقة بين متغيرين وصفيين مصنفين في جدول توافق من نوع $(x,y)^3$، حيث يعتمد حسابه على تحديد خصائص البيانات التي تتكون من (n زوج) من القيم (Xi , Yi) التي قد تكون على 3 أشكال وهي:

---

[1] نعيم ثاني المحمد وآخرون ، مبادئ الإحصاء ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1986، ص13، 14.

[2] فؤاد البهي السيد، المرجع السابق، ص 257، 458.

[3] حسن ياسين طعمة، إيمان حسني حنوش، أساليب الإحصاء التطبيقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص320.

– إذا كان لدينا زوجين من القيم المتوافقة كمثل (3،5) و(2،4) فيوصفان بأنهما متوافقان (Concordant) لأن كلا منهما أكبر من نظيرتيها في الزوج الأخر (4<5) و(2<3) وسنرمز لعدد الأزواج بين المشاهدات المتوافقة بالرمز (Nc).

– أما إذا كان لدينا زوجين من القيم المتوافقة كمثل (3،5) و(6،2) فيوصفان بأنهما مختلفان أو غير متوافقين (Discordant) حيث أن أحد الرقمين أكبر من نظيره بينما الأخر أصغر من نظيره (في اتجاهين مختلفين) (3<6) و(5>2). ونرمز لعدد الأزواج المختلفة بالرمز (N_d).

– إذا كانت الأزواج تتشابه في أحد الأرقام (أو كلاهما) (5،3) و(5،2) أو (5،3) و(5،3) فلا نعتبرها متوافقة أو مختلفة.

ولتسهيل العمليات الحسابية عند حساب معامل كيندال نرتب المشاهدات (X_i , Y_i) في عمود طبقا لقيم (X) المتزايدة، ثم نقارن كل (y) بالقيم التي تحتها ومنه يمكن تحديد عدد الأزواج المتوافقة والمختلفة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن كل زوج من المشاهدات يؤخذ مرة واحدة فقط وأن الأزواج المتشابهة لا تعتبر متوافقة ولا تعتبر مختلفة. ومقدار عدد الأزواج (سواء المتوافقة أو المختلفة أو المتشابهة) يكون مساويا لـ n توافيق 2 أي بمعنى

$$(n_2) = \frac{n(n-1)}{2}$$

وبذلك معامل كيندال لارتباط الرتب يحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل كيندال} = \frac{2(N_c - N_d)}{n(n-1)}$$

حيث (n) هي عدد الأزواج الكلية، (N_c) عدد الأزواج المتوافقة، (N_d) عدد الأزواج المختلفة.

ويكون بذلك معامل كيندال يساوي (+1) (الواحد الصحيح بالموجب) إذا كانت كل الأزواج متوافقة، وبالمقابل مساويا (−1) (الواحد الصحيح بالسالب) إذا كانت كل الأزواج مختلفة.

وبالتالي فقيمة معامل كيندال المنحصرة بين [(−1)، (+1)] تحقق شروط الارتباط.

5-15- الاختبار (ت)

لقد استخدم الاختبار (ت) من أجل قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي من جهة وبين متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة من جهة أخرى للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي التأكد من مدى تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

ويشترط عند استخدام هذا الأسلوب لإحصائي أن تكون تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة[1] على مستوى الاتجاه العام و مكوناته المعرفية و الانفعالية والسلوكية [(1)].

ففي حالة لمتوسطين مرتبطين

عندما نجري اختبارا على مجموعة من الأفراد ثم نعيد إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة في وقت آخر ($ن_1$ هي نفسها $ن_2$). فيتم حساب (ت) من خلال المعادلة التالية :

$$ت = \frac{م\ ف}{\sqrt{م\ ح^2\ ف\ /\ ن\ (ن-1)}}$$

حيث: - (ن) عدد الأفراد، درجات الحرية = ن−1

- (م ف) متوسط الفروق أي فرق متوسطي الاختبارين.
- (م ح^2 ف) مجموع مربعات انحرافات الفروق عند متوسط الفروق.

أما في حالة متوسطين غير مرتبطين

عندما نجري اختبارا على مجموعتين من الأفراد بحيث يكون عدد أفرادهما متساويا ($ن_1 = ن_2$)، فيتم حساب (ت) من خلال المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_1 + م_2}{\sqrt{ع_1^2 + ع_2^2\ /\ ن-1}}$$

درجات الحرية = (ن−1) + (ن−1)= 2ن − 2

حيث: (ن) عدد الأفراد

($م_1$) متوسط درجات المجموعة الأولى. ($م_2$) متوسط درجات المجموعة الثانية.

($ع_1$) الانحراف المعياري للمجموعة الأولى. ($ع_2$) الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

[1] فؤاد البهي السيد، المرجع السابق، نفس الصفحة.

6- البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

6-1- التعريف بالبرنامج الإرشادي

من الممكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنه مجموعة من الجلسات القائمة على استخدام

أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

التي يسعي من خلالها المرشد النفسي إلى تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة من خلال مناقشة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية الكاره للدراسة والمحبذ للتخلي عنها مع التعرف على مواضع الخطأ فيها، كما يتولى هذا البرنامج عملية إقناع هؤلاء الطلبة بضرورة تبني الاتجاه العقلاني الواجب إتباعه (الاتجاه المحبذ للدراسة)، ومنه اعتماد طرق التفكير العقلاني المنطقي في التصدي لما قد يعترضهم من مشكلات في حياتهم الدراسية، فتتحقق لهم بذلك سعادتهم وتوافقهم وصحتهم النفسية.

وقد اعتمد في البرنامج على مجموعة من الفنيات المساعدة وهي كالآتي:

*** فنية التفريغ الانفعالي**

تساعد الطلبة على التصريح بأفكارهم ومعتقداتهم التي يتبنوها تجاه الدراسة بكل حرية وتلقائية ومن غير تكلف، الأمر الذي يساعدهم على الخفض من حدة توتراتهم وانفعالاتهم وشحناتهم السلبية تجاه الدراسة، ويفسح في ذات الوقت المجال لفهم وإدراك حقيقة الأفكار والمعتقدات اللامنطقية اللاعقلانية المتبناة تجاه التخلي عن الدراسة وبالتالي إمكانية تعديلها وتغييرها.

*** فنية إعادة البناء العقلاني**

تساعد هذه الفنية على تصحيح الطلبة لطريقتهم في التفكير اللاعقلاني الناتج عن تحليلاتهم اللامنطقية وإدراكاتهم وتفسيراتهم الخاطئة لما قد يعترضهم من مواقف مختلفة في حياتهم المدرسية، مما يساعدهم على التمييز الصادق بين ماهو منطقي وبين ماهو غبر منطقيي من الأفكار، وبين ما يمثل مشكلا وتهديدا حقيقا وبين ما يعتقد خطئا أنه خطرا وتهديدا وهو ليس كذلك.

*** فنية الإرشاد الذاتي**

تساعد هذه الفنية على إتاحة الفرصة للطالب بتسجيل أفكاره ومعتقداته (كتابيا على أوراق بيضاء)، وبذلك يتسنى له تقييم أفكاره بنفسه وإعادة تفسيرها وتحليلها والتدبر فيها، مما يمكنه من التفكير بصورة أكثر عقلانية وواقعية وتحسين لغة الذات لديه، فيفضي به إلى تعديل أو تغيير أفكاره ومعتقداته اللامنطقية إزاء بعض المواقف التي قد تعترضه خلال مشواره الدراسي.

*** الواجبات المنزلية**

تساعد هذه الفنية على تعزيز وتأكيد وتعميم التعديلات أو التغييرات التي قد طرأت على الطالب في جلسات البرنامج الإرشادي، حيث يحثه على القيام ببعض الواجبات المحددة بصورة منفردة، الأمر الذي يتيح له الفرصة من معاينة وتأكيد الأفكار العقلانية المنطقية المكتسبة، وذلك من خلال تطبيقها واستخدامها في مواجهة المشكلات التي قد تعترضه.

6-2- الهدف العام للبرنامج

الهدف الرئيسي من البرنامج هو تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة من خلال تدريبهم على بعض المهارات المعرفية بالاعتماد على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية التي تساعدهم على نبذ طرق التفكير اللاعقلاني اللامنطقي والاعتماد على منهج التفكير المنطقي العقلاني القائم على العقل والمنطق، واتخاذه كدرع وقائي للتصدي المشكلات التي قد تعترضهم في حياتهم اليومية.

6-3- الأهداف الفرعية

- تزويد الطلبة بمعلومات عن مخاطر ظاهرة التخلي عن الدراسة وآثارها السلبية.
- تدريب الطلبة على التمييز وفهم العلاقة بين الأفكار والمعتقدات غير المنطقية اللاعقلانية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة وبين الأفكار والمعتقدات المنطقية العقلانية.
- تتدريب الطلبة على التنفيس الانفعالي (التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم)
- تبصرة الطلبة بأن أفكارهم اللامنطقية ماهي إلا نتاجا لتفكيرهم وتفسيراتهم اللامنطقية الخاطئة لأحداث وخبرات مثيرة مؤلمة قد مروا بها خلال مسارهم الدراسي.
- اكتساب الطلبة القدرة على التصريح بأن أفكارهم غير منطقية وغير عقلانية، والاعتراف بمسؤوليتها في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.
- بلوغ درجة الاستبصار لدى الطلبة بضرورة نبذ الأفكار اللامنطقية ودحضها وتبني بدلا عنها الأفكار المنطقية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.
- مساعدة الطلبة على مناقشة ونبذ أفكارهم اللاعقلانية من خلال إعادة تنظيم الإدراك والتفكير لديهم، بما يسمح لهم باعتماد أفكار واتجاهات منطقية وعقلانية في كل المواقف المثيرة والمشكلات المعترضة.
- تدريب الطلبة على مراقبة أفكارهم ومراجعتها من خلال تحديد اللاعقلانية منها.
- تحسين لغة الحوار الذاتي لتكون أكثر منطقية وواقعية.

– مساعدة الطلبة على تبني فلسفة عقلية جديدة تقيهم مستقبلا من الوقوع فريسة للأفكار اللاعقلانية.

– تحقيق السعادة والصحة النفسية.

– دعوة الطلبة إلى إرشاد زملائهم بأهمية اعتماد أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لمواجهة طرق التفكير اللامنطقي والتشجيع على اعتماد طرق التفكير العقلاني في معالجة مشكلات الحياة اليومية.

6-4- الخلفية النظرية المعتمدة في البرنامج:

يعتمد البرنامج على نظريتين اختيرتا لاعتمادهما المشترك على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات غير المرغوب فيها وهما:

أ- نظرية التنافر المعرفي[1]،

ب- النموذج (ABCDE) الإرشادي[2].

6-5- البحوث والأدبيات المعتمدة في بناء البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية

أعتمد في بناء البرنامج الإرشادي على الدراسات السابقة[3] إلى جانب جملة من الأدبيات نذكر منهم:

1- الدكتور/ إبراهيم الفقي (2010) في كتابه[4] "قوة التفكير" وقد تضمن كل ما يتعلق بالفكر وقوة التفكير، كما تطرق إلى التفكير السلبي (أسبابه وأشكاله ونتائجه وسلبياته وصفات الشخصية السلبية)، وعلى التفكير الإيجابي (أنواعه والمبادئ التي تقوم عليها وصفات الشخصية الإيجابية)، ثم ذكر استراتيجيات التفكير الإيجابي، وطرق تحويل التفكير السلبي إلى تفكير إيجابي.

2- **الدكتور/ الخواجا عبد الفتاح محمد (2002)** في كتابه[5] "الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق" حيث تطرق إلى خطوات (REBBC) الإرشادي وأهدافه وأساليبه الإرشادية مركزا على الاتجاه (A-B-C-D-E) في تعديل اتجاهات وسلوكيات المسترشدين.

3- الدكتورة/ إيمان فوزي (2001) في كتابها[6] "في الصحة النفسية" الذي أظهرت من خلاله معايير الصحة النفسية ومفهوم السواء واللاسواء.

---

[1] ارجع إلى الفصل الثاني –الاتجاهات- لصفحة 99.

[2] ارجع إلى الفصل الثاني – الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية – لصفحة 155.

[3] ارجع إلى الفصل التمهيدي لصفحة 13.

[4] إبراهيم الفقي، قوة التفكير وتأثيره على أحاسيسك وسلوكك ونتائجك وواقع حياتك، المركز الكندي للتنمية البشرية، مونتريال، كندا، 2010.

[5] الخواجا عبد الفتاح محمد، المرجع السابق.

[6] إيمان فوزي ، في الصحة النفسية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2001.

4- الأستاذ الدكتور/ صالح حسن الداهري (2000) في كتابه[1] "علم النفس الإرشادي" حيث تعرض لأهمية أساليب وفنيات الإقناع المنطقي والمناقشة والتصريف الانفعالي، ودورهم في تعديل السلوكات.

5- الدكتور/ صلاح الدين شروخ (2008) في كتابه[2] "علم النفس التربوي للكبار" أشار فيه لأهمية المناقشة الجماعية وأوجه الاختلاف بين تلك الموجهة للصغار وبين تلك الموجهة للراشدين، إلى جانب وخطواتها واعتمادها على أساليب التفكير، وأهميتها في تحقيق الأهداف المرجوة من عملية المناقشة.

6- الأستاذة/ عائشة بلعنتر والأستاذة/ حبيبة بوكرتونة (2001) في كتابيهما[3] "التسرب المدرسي" تعرض إلى التسرب المدرسي بشقيه الطرد من المدرسة والتخلي التلقائي لهؤلاء عن دراستهم، ويضاف صنف ثالث ينقطع عن الدراسة لأسباب مادية، كما تضمن المرجع صفات وسمات المتسرب وكيفية إرشاده ومساعدته ودور كل من الأسرة والمدرسة في ذلك، هذا إلى جانب الأخطار الناجمة عن هجر الدراسة وأسبابها وعواملها ومراحل مسارها، وكيفية التصدي لها ومواجهتها والوقاية منها.

7- الدكتور/ عبد الهادي مصباح (2004) في كتابه[4] "الإدمان" بين أهمية الإقناع المنطقي في تعديل الأفكار اللامنطقية واستبدلها بما هو عقلاني من خلال تقوية إرادة المدمن على التدخين في الإقلاع عنه.

8- الأستاذين / عزيز سمارة وعصام نمر (1992) اللذان وضحا أساليب الإرشاد حسب نظرية الاتجاه العقلي في كتابهما[5] " محاضرات في التوجيه والإرشاد" و بينا أهدافه والخطوات الواجب إتباعها.

9- الأستاذ/ محمد بن حمودة (2008) في كتابه[6] "الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية" حيث تطرق المشكلات التربوية بصورة عامة وللهدر المدرسي بصورة عامة تعرض خلالها لتبيان أشكال التسرب المدرسي التي من بينها مشكلة التخلي عن الدراسة في الجزائر مع ذكر أسبابها وطرح بعض الاقتراحات والحلول لمواجهتها والتصدي لها.

---

[1] صالح حسن أحمد الداهري، علم النفس الإرشادي، نظرياته و أساليبه الحديثة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ، 2005.

[2] صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008.

[3] عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، الرجع السابق.

[4] عبد الهادي مصباح، الإدمان، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر 2004.

[5] عزيز سمارة، عصام نمر، محاضرات في التوجيه و الإرشاد، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1992.

[6] محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية، المرجع السابق. 2008.

10- الدكتور/ محمد حامد زهران (2000) في مؤلفه[1] "الإرشاد النفسي المصغر" بين أهمية التعلم والاستبصار وتعديل السلوك التي تعد ضمن ما تسعى إلى تحقيقها العملية الإرشادية، مع شرح للإقناع المنطقي وربطه بالمناقشة الجماعية، وتبيان فعالية ذلك في تعديل الأفكار والاتجاهات اللامنطقية.

11- الدكتور/ محمد حسن غانم (2005) في كتابه[2]" العلاج والتأهيل النفسي والاجتماعي للمدمنين" حيث تطرق للاتجاه (A-B-C-D-E-F)، وبين أهداف الاتجاه (REBBC) وخطواته العلاجية والإرشادية في المناقشة والإقناع المنطقي المستخدمة لتغيير الأفكار غير العقلانية واستبدالها بالأفكار العقلانية.

12- الأستاذة/ محمد صبحي عبد السلام (2009) في كتابه[3] "صعوبات التعلم والتأخر المدرسي لدي الأطفال" تطرق لأسباب صعوبات التعلم والتأخر المدرسي والعوامل الممهدة لاستمرارها، فأحصى العوامل الجسدية (الصحية) والنفسية والبيئية، حيث ميزها مع تلك المتعلقة بجماعة الأصدقاء.

13- الأستاذ الدكتور/ نبيل سفيان (2004) في كتابه[4] "المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي" وضح فيه التفكير العقلاني من خلال أمثلة، كما بين التفكير الخرافي غير العقلاني، ثم قام بتوضيح العلاقة الإرشادية في العملية الإرشادية ومنها عرج إلى خطواتها ومراحلها.

14- **Le Blanc. M, Janosz. M., Langelier-Biron. L (1993)** في مؤلفهم[5] (L'abandon scolaire) " ساعد في تصنيف المتخلين عن دراستهم وإظهار صفاتهم وخصائصهم.

15- **Martin Benny, Jean-Yves Frappier (1997)** في مؤلفه[6] (l'abandon Scolaire)، ساعد في تبيان مفهوم التخلي عن الدراسة وأهم أصناف المتخلين.

16- **Michel Janosz (2000)** في مؤلفه[7] (l'abandon Scolaire Chez Les Adolescents) تمت من خلاله الاستفادة من أهم التصنيفات المعتمدة بالنسبة لتصنيف المتخلين عن دراستهم، مع إبراز ما يميز كل نوع ضمن التصنيف المسند له.

---

[1] محمد حامد زهران ،الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، المرجع السابق.

[2] محمد حسن غانم، المرجع السابق.

[3] محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعلم والتأخر المدرسي لدي الأطفال، دار المواهب للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2009.

[4] نبيل سفيان، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، جامعة تعز، اليمن، 2004

[5] Le Blanc (M.), Janosz (M.), , Langelier-Biron (L.), (1993), , Op. cit.

[6] Martin Benny, Jean-Yves Frappier, (1997), Op. cit.

[7] Martin Benny, Jean-Yves Frappier, (1997), Op. cit.

6-6- مخطط البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لتعديل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة

هدف البرنامج

- مساعدة الطلبة على تعديل اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة من خلال مناقشة.

- تعديل اتجاهاتهم وأفكارهم غير المنطقية وتفنيدها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية، مع التدريب على بعض المهارات المعرفية التي تمكن من تبني اتجاهات وأفكار أكثر عقلانية ومنطقية ومقبولة اجتماعيا.

الاتجاه الإرشادي: الإتجاه المعرفي.

الخلفية النظرية: نظرية التنافر المعرفي - النموذج (ABCDE) الإرشادي.

الأساليب الإرشادية المستخدمة: الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

الفنيات المساعدة: التفريغ الانفعالي- إعادة البناء العقلاني- الواجبات المنزلية- الإرشاد الذاتي.

طبيعة الجلسات: مغلقة.

حجم الجلسات : 16.

تكرار الجلسات: جلستين أسبوعيا.

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

مدة تطبيق البرنامج الإرشادي: شهرين (8 أسابيع).

مدة المتابعة: 03 شهر (12 أسبوع).

مكان البرنامج: قسم من أقسام الثانوية.

قيادة الجلسة: المرشد النفسي(الباحث).

المعاونون: المرشدة النفسية التربوية بالثانوية.

الملاحظون: المساعدة التربوية بالثانوية.

طبيعة العينة: المجموعة التجريبية.

عدد أفراد العينة: 10 أفراد.

6-7- الجلسات الإرشادية

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الأولى (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التعريف بالبرنامج والموافقة عليه.	20 د	إطلاع الطلبة على خطة البرنامج المعتمدة في الدراسة للموافقة عليه والتعهد على إتباعه وإنجاحه.
	توضيح مفاهيم الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.	40 د	عرض لمبادئ الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية، ودورهما في مساعدة الفرد على اكتساب طرق التفكير المنطقي، وعلى الإصغاء وقبول الرأي الآخر ضمن إطار الحوار الجماعي.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الثانية (مدة الجلسة 60 دقيقة).	التعريف بمفهوم التخلي عن الدراسة وبعض المصطلحات المتصلة بها.	30 د	تحديد مفاهيم التسرب المدرسي والتخلي عن الدراسة ومصطلحات متقاربة منها كالرسوب واالتأخر والفشل المدرسي.
	تحفيز الطلبة على الإفصاح عن اتجاهاتهم نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة.	30 د	مناقشة عامة حول ما يمكن أن يتبناه الطلبة من اتجاهات سواء أكانت سلبية أو إيجابية نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة، مركزين على تأثيراتها علي مستوى الفرد والمجتمع.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الثالثة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تشجيع الطلبة على التصريح بأفكارهم المتعلقة بظاهرة التخلي عن الدراسة.	15 د	تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعتقداتهم المتعلقة بظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال تسجيلها كتابيا على أوراق بيضاء.
	تنبيه الطلبة بطبيعة الأفكار التي يتبنونها تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.	15 د	دعوة الطلبة إلى تصنيف الأفكار والمعتقدات التي قاموا بتسجيلها إلى أفكار محبذة وكارهة للدراسة.
	التأكد من الدور الذي تلعبه الأفكار في تحديد طبيعة الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة.	30 د	تسليط الضوء من خلال المناقشة الجماعية على الدور الفعال الذي تلعبه الأفكار والمعتقدات المحبذة منها أو الكارهة للدراسة في تكوين الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة سواء أكانت بالسلب أو بالإيجاب.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الرابعة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تبصرة الطلبة بأفكارهم المتعلقة بظاهرة التخلي عن الدراسة.	10 د	دعوة الطلبة مرة أخرى إلى إعادة تسجيل أفكارهم المتعلقة بظاهرة التخلي عن الدراسة كتابيا على أوراق بيضاء.
	تقريب الطلبة من الفهم الصحيح لحقيقة الأفكار التي يتبنونها.	10 د	يطلـب من الطلبـة إعادة قراءة ما قاموا بتسجيله ومحاولة تحديد المنطقي منه وغير المنطقي.
	مساعدة الطلبة على اكتساب القدرة على التمييز بين لامنطقية الأفكار المحبذة لظاهرة التخلي عن الدراسة ومنطقية الأفكار الكارهة لها.	40 د	مناقشة ما تم تسجيله وتصنيفه من أفكار ومعتقدات نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة، مع التركيز على الأسباب التي أدت إلى التفكير غير العقلاني.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الخامسة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تبصرة الطلبة بأفكارهم تجاه تخليهم عن الدراسة.	10 د	دعوة الطلبة إلى ذكر إيجابيات تخليهم عن دراستهم كتابيا على أوراق بيضاء.
	تبصرة الطلبة بأفكارهم تجاه استمرارهم في الدراسة.	10 د	دعوة الطلبة إلى ذكر سلبيات استمرارهم في الدراسة كتابيا على نفس الأوراق بيضاء.
	تبصرة الطلبة بأفكارهم اللامنطقية الداعية للتخلي عن الدراسة.	40 د	مناقشة الطلبة فيما تم تسجيله من إيجابيات تخليهم عن الدراسة وسلبيات استمرارهم في الدراسة، معتمدين في ذلك على إقامة وجه المقارنة مع ما تم وصفه من أفكار بأنه منطقي وما تم وصفه بأنه غير منطقي خلال الجلسة الرابعة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
السادسة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تنبيه الطلبة بلامنطقية الأفكار الداعية للتخلي عن الدراسة	10	دعوة الطلبة إلى ذكر سلبيات تخليهم عن دراستهم كتابيا على أوراق بيضاء.
	تنبيه الطلبة بمنطقية الأفكار الداعية للاستمرار في الدراسة.	10	دعوة الطلبة إلى ذكر إيجابيات استمرارهم في الدراسة كتابيا على نفس الأوراق بيضاء.
	تبصرة الطلبة بأفكارهم السابقة اللامنطقية الداعية للتخلي عن الدراسة.	35 د	مناقشة الطلبة فيما تم تسجيله من سلبيات تخليهم عن الدراسة وإيجابيات استمرارهم في الدراسة، معتمدين في ذلك على إقامة وجه المقارنة مع المناقشات التي تمت في الجلسات الرابعة والخامسة.
	التدريب على المطالعة كأسلوب من أساليب الإرشاد الذاتي.	05 د	يطلب من الطلبة القيام ببحوث منزلية حول أسباب تبني الأفكار الداعية إلى التخلي عن الدراسة، لتتم على ضوءها المناقشة في الجلسة المقبلة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
السابعة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تشجيع الطلبة على الإقرار بلامنطقية الأفكار الداعية إلى التخلي عن الدراسة.	20 د	عرض أربعة من الطلاب لبحوثهم على زملائهم من أفراد المجموعة الذين يطلب منهم الإصغاء الجيد.
	الوقوف على حقيقة الإطار المعرفي الذي حدده التفكير اللامنطقي الداعي لتبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	30 د	حث الطلبة على مناقشة أفكارهم بطريقة عقلانية وعلى أسس علمية، يتم خلالها الإدراك بأن التفسيرات الخاطئة لما قد يعترضهم من مشكلات حياتية ودراسية قد تساهم في اعتماد الأفكار اللامنطقية اللاعقلانية، ومنها إلى تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الثامنة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تشجيع الطلبة على الإقرار بلامنطقية الأفكار الداعية إلى التخلي عن الدراسة.	20 د	عرض أربعة آخرين من الطلاب لبحوثهم على زملائهم من أفراد المجموعة الذين يطلب منهم الإصغاء الجيد.
	الوقوف على حقيقة الإطار المعرفي الذي حدده التفكير اللامنطقي الداعي لتبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	30 د	حث الطلبة على مناقشة أفكارهم بطريقة عقلانية وعلى أسس علمية، يتم خلالها الإدراك بأن التفسيرات الخاطئة لما قد يعترضهم من مشكلات حياتية ودراسية قد تساهم في اعتماد الأفكار اللامنطقية اللاعقلانية، ومنها إلى تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
التاسعة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	تشجيع الطلبة على الإقرار بلامنطقية الأفكار الداعية إلى التخلي عن الدراسة.	10 د	عرض الطالبان المتبقيان لبحوثهم على زملائهم من أفراد المجموعة الذين يطلب منهم الإصغاء الجيد،
	الإقرار بالإطار المعرفي المسبب للتفكير اللامنطقي.	20 د	استكمال المناقشة مع بحوث الطالبين المتبقية مركزين دوما على مناقشة الأفكار اللاعقلانية ودورها في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.
	الوعي بمنشأ التفكير اللامنطقي الداعي لتبني الأفكار الكارهة الدراسة.	10 د	يطلب من الطلبة إعادة كتابة آراءهم الجديدة حول أهمية الدراسة وخطورة التخلي عنها.
	الوعي بضرورة التخلي عن التفكير اللاعقلاني.	20 د	مناقشة الطلبة لآرائهم الجديدة، ومحاولة الوصول بهم إلى إلزامية اتخاذ قرار تغيير الأفكار اللاعقلانية المتبناة الداعية لتبني للاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهـــداف	المدة	الإجـــــــراءات
العاشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الدعوة إلى التخلي عن الأفكار اللاعقلانية المحبذة للتخلي عن الدراسة.	30 د	مناقشة الطلبة حول إمكانية التخلص من الأفكار والمعتقدات اللامنطقية التي تعتبر السبب الرئيسي في تبني فكرة التخلي عن الدراسة.
	اكتساب القدرة على التصريح بالأفكار اللامنطقية، والاعتراف بمسؤوليتها في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	10 د	يطلب من الطلبة تسجيل أهم الأفكار والمعتقدات اللامنطقية التي يرون بأنها تستوجب التخلص منها.
		20 د	يكلف أحد الطلبة ممن تمكنوا من إحصاء أكبر قدر من الأفكار والمعتقدات اللامنطقية الواجب التخلص منها بإدارة النقاش تحت إشراف المرشد التربوي.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الحادية عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التذكير بخطورة تبعات تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	15 د	إجراء نقاش حر يتم خلاله التذكير بما تمت مناقشته خلال الجلسات السابقة.
	التهيئة لاتخاذ القرار العقلاني القاضي بالتخلي عن الأفكار اللامنطقية الداعية لهجر الدراسة.	10 د	يطلب من الطلبة كتابة أفكارهم ومعتقداتهم الحالية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.
		20 د	نقاش عام حول ما تم تسجيله من أفكار ومعتقدات ومقارنته بما سجل خلال الجلسات السابقة،
	الإدراك بارتباط تغيير الاتجاهات بدحض الأفكار الداعية لها.	15 د	إرشاد الطلبة إلى الاستنتاج بأن تغيير اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة مرهون بتصحيحهم لأفكارهم اللامنطقية .

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الثانية عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإقتناع بحتمية القضاء على الأفكار اللامنطقية الداعية للتخلي عن الدراسة	15 د	يطلب من الطلبة تسجيل الأفكار والمعتقدات التي يرون أنها تستوجب التعيير أو التعديل على الأقل.
		05 د	قراءة صامتة لما تمت كتابته بتمعن وتركيز.
	بلوغ درجة الاستبصار بضرورة نبذ الأفكار اللامنطقية وتبني الأفكار المنطقية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.	35 د	مناقشة جماعية حول كيفية نبذ الأفكار اللامنطقية، وتبني أفكار ومعتقدات جديدة منطقية وعقلانية بالاعتماد على التفكير السليم القائم على أساس المنطق والعلم والعقل.
		05 د	يطلب من الطلاب القيام بواجب منزلي يبدون فيه رأيهم في رغبتهم بتبني أفكار ومعتقدات جديدة منطقية وعقلانية، مع عدم العودة للأفكار السابقة اللامنطقية، ليتم عرضها خلال الجلسة المقبلة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الثالثة عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإرشاد الذاتي من خلال المواجهة بالنصوص الشخصية المتضمنة العزم والاستعداد لدحض الأفكار اللامنطقية وتبني الأفكار المنطقية.	20 د	قراءة الطلبة لواجبهم المنزلي المتضمن رغبتهم واستعدادهم لتبني أفكار ومعتقدات جديدة منطقية وعقلانية محل الأفكار السابقة اللامنطقية، مع الإقرار بعدم العودة إليها.
		30 د	إجراء مناقشة لآراء الطلبة حول الدراسة وفكرة التخلي عنها، مع اقتراح الحلول البديلة الواجب اتخاذها لتعديل اتجاهاتهم الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.
	الإقرار بإلزامية اعتماد طرق التفكير المنطقي.	10 د	يطلب من الطلبة التصريح بعزمهم كتابيا على أوراق بيضاء في التخلي عن الأفكار اللامنطقية الكارهة للدراسة، وتبنيهم للأفكار المنطقية العقلانية المحبذة لها في معالجة المشكلات المدرسية وتخطي الأزمات.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الرابعة عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التبصر بتأثير المكون العقلي على المكونين الانفعالي والسلوكي.	10 د	تبصرة الطلبة بأن أفكارهم اللامنطقية ماهي إلا نتاجا لتفكيرهم وتفسيراتهم اللامنطقية الخاطئة لأحداث وخبرات مثيرة مؤلمة قد مروا بها خلال مسارهم الدراسي.
		30 د	تبصرة الطلبة بأن أفكارهم سواء المنطقية منها أو غير المنطقية تعتبر محددات للمكون المعرفي أو العقلي، وهي مسؤولة عن مشاعر الحب أو الكره لديهم التي تمثل المكون الانفعالي، ومسؤولة عن سلوكاتهم الفعلية والقولية التي تمثل المكون السلوكي لاتجاهاتهم نحو التخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو الإيجاب.
	البدء في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة	20 د	حوار عام حول الشروع في تغيير ودحض الأفكار اللامنطقية من خلال تعديل طريقة التفكير اللاعقلاني الذي سيتولد عنه تغييرا في المشاعر السلبية تجاه الدراسة، وتعديلا في السلوكات غير المقبولة اجتماعيا وتربويا، وبالتالي إمكانية تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهـداف	المدة	الإجـــــراءات
الخامسة عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإرشاد الذاتي من خلال إدارة النقاش الجماعي من قبل الطلبة أنفسهم تحت مراقبة المرشد النفسي.	15 د	يطلب من أحد الطلبة إدارة المناقشة الجماعية، حيث يطرح خلالها الأسئلة ويستمع إلى آراء زملائه، فيسعى إلى إقناعهم بأهمية طلب العلم الذي يعد فضيلة لا غنى لأحد عنها، ويحذرهم من مغبة تركه وما ينجم عنه من جهل وأهمية.
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول أهمية الدراسة في حياة الفرد والمجتمع، وكيف ترتقي الأمم التي تحترم العلم، وكيف تندثر تلك التي لا تعرف للعلم قيمة.
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول خطورة التفكير غير المنطقي الداعي للتخلي عن الدراسة المبني على أفكار وتخمينات ومعتقدات غير عقلانية،
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول المشكلات الحياتية التي قد تعترضهم خلال مساره التعليمي بأنها ليست عذرا كافيا يدفعهم لهجر الدراسة، والمفروض مواجهتها وجعل التفكير العقلاني المنطقي السبيل الوحيد في الحياة.

الجلسة	الأهـــداف	المدة	الإجـــــــراءات
السادسة عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	بلوغ الأهداف المنشودة في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، وحثهم أن يكونوا بدورهم مرشدين، ودعاة لغيرهم في تحصين أنفسهم من الأفكار اللاعقلانية الناجمة عن التفكير اللاعقلاني اللامنطقي.	30 د	يطلب من الطلبة إبداء أرائهم تجاه أفكارهم ومعتقداتهم الجديدة المحبذة للدراسة، ومدى انعكاس ذلك إيجابا على مشاعرهم وسلوكهم نحو الدراسة،
		30 د	دعوة الطلبة إلى إرشاد زملائهم بأهمية اعتماد أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية كدرع وقائي في حياتهم اليومية لمجابهة الأفكار والمعتقدات غير المنطقية الخاطئة من خلال نبذ طرق التفكير اللاعقلاني اللامنطقي والاعتماد على المنهج المبني على التفكير المنطقي العقلاني لمواجهة ومعالجة وحل المشكلات المعترضة سواء المتعلقة بالطالب نفسه أو المتعلقة بالأسرة أو المدرسة. فبإرشادهم غيرهم فهم في ذات الوقت يقومون بإرشاد وإقناع أنفسهم.

خلاصة

تضمن هذا الفصل عرض للدراسة الاستطلاعية التي تم التأكد من خلالها من حقيقة الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة المتفشية بين صفوف أفراد المجتمع الدراسي من الطلاب.

وقد تم بعدها اعتماد المنهج شبه التجريبي وتوضيح أهم خطواته الواجب إتباعها، إبتداءا من تحديد عينة الدراسة الميدانية وضبط أدوات جمع البيانات المعتمدة لقياس اتجاهات الطلبة التخلي عن الدراسة وانتقاء أنواع الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة البيانات ومناقشتها، إلى غاية إعداد البرنامج الإرشادي الهادف إلى مساعدة الطلبة على تعديل اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة من خلال مناقشة وتفنيد أفكارهم غير المنطقية وتفنيدها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية.

الجانب الميداني

عرض النتائج

ومناقشتها

مدخل

سنقوم في هذا الفصل بعرض أهم النتائج التي أمكننا التوصل إليها في دراستنا ومن ثم تحليلها ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة، وسنسعى من خلالها الإجابة على كل تساؤلات البحث بغية الوصول إلى نتائج مرضية من شأنها خدمة القطاع التربوي بصفة عامة ومساعدة المتمدرسين بصفة خاصة عبر تزويدهم بما خلصت إليه الدراسة إلى جانب تقديم أهم الاقتراحات والتوصيات الواجب مراعاتها لأجل التصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال تعديل أو تعيير الاتجاهات الايجابية الداعية إليها، والتي قد يمكن توسيعها كإستراتيجية للتصدي لباقي المشكلات المدرسية التي قد يعاني منها قطاع التربية.

1- النتائج العامة للدراسة

1-1- عرض نتائج البحث لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية

يتم خلال هذه المرحلة عرض لنتائج اتجاهات أفراد الدراسة الأساسية حسب الاتجاه العام وأبعاده كما هو مبين بالتفصيل في الجدول رقم (29):

جدول (29): توزيع درجات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

حسب الاتجاه العام وأبعاده المعرفية والانفعالية والسلوكية

الرقم	الاتجاه العام		البعد المعرفي		البعد الانفعالي		البعد السلوكي	
العمر / الجنس	الدرجة / الشدة	نوع الاتجاه	الدرجة / الشدة	نوع الاتجاه	الدرجة / الشدة	نوع الاتجاه	الدرجة / الشدة	نوع الاتجاه
1	119	م	36	م	40	م	43	م
18 ذ	3.31		3.00		3.33		3.58	
2	121	م	42	م	44	ر	35	م
16 ذ	3.36		3.50		3.66		2.92	
3	116	م	39	م	37	م	40	م
17 ذ	3.22		3.25		3.08		3.33	
4	110	م	39	م	37	م	34	م
18 ذ	3.06		3.25		3.08		2.83	
5	110	م	40	م	36	م	34	م
17 ذ	3.06		3.33		3.00		2.83	
6	119	م	40	م	44	ر	35	م
16 ذ	3.31		3.33		3.67		2.92	
7	115	م	38	م	33	م	44	ر
16 ذ	3.19		3.17		2.75		3.67	

8	119	م	42	م	40	م	37	م
ذ 16	3.31		3.50		3.33		3.08	
9	105	م	41	م	33	م	31	م
ذ 16	2.92		3.42		2.75		2.58	
10	116	م	34	م	41	م	41	م
ذ 16	3.22		2.83		3.42		3.42	
11	115	م	39	م	36	م	40	م
ذ 17	3.19		3.25		3.00		3.33	
12	116	م	37	م	41	م	38	م
ذ 17	3.22		3.08		3.42		3.17	
13	115	م	41	م	40	م	34	م
ذ 17	3.19		3.42		3.33		2.83	
14	118	م	44	ر	39	م	35	م
ذ 16	3.28		3.67		3.25		2.92	
15	120	م	40	م	37	م	43	م
ذ 18	3.33		3.33		3.08		2.58	
16	124	م	43	م	40	م	41	م
ذ 16	3.44		3.58		3.33		3.42	
17	127	م	42	م	48	ر	37	م
ذ 16	3.53		3.5		4		3.08	
18	119	م	35	م	42	م	42	م
ذ 18	3.31		2.91		3.5		3.50	
19	115	م	36	م	43	م	36	م
ذ 17	3.19		3.00		3.58		3.00	

20	123	م	38	م	47	ر	38	م
ذ 16	3.42		3.17		3.92		3.17	
21	82	خ	25	خ	29	م	28	م
ذ 18	2.28		2.08		2.42		2.33	
22	93	م	32	م	35	م	26	خ
ذ 15	2.58		2.67		2.92		2.17	
23	69	خ	21	خ	27	خ	21	خ
ذ 15	1.92		1.75		2.25		1.75	
24	79	خ	21	خ	31	م	27	خ
ث 15	2.19		1.75		2.58		2.25	
25	103	م	32	م	39	م	32	م
ث 18	2.86		2.67		3.25		2.67	
26	74	خ	28	م	28	م	18	خ
ث 18	2.06		2.33		2.33		1.50	
27	71	خ	22	خ	25	خ	24	خ
ث 16	1.97		1.83		2.08		2.00	
28	83	خ	31	م	32	م	20	خ
ث 16	2.31		2.58		2.67		1.67	
29	76	خ	24	خ	32	م	20	م
ث 19	2.11		2.00		2.67		2.67	
30	89	م	35	م	29	م	25	خ
ث 17	2.47		2.92		2.42		2.08	
31	90	م	26	خ	38	م	26	خ
ث 18	2.5		2.17		3.17		2.17	

32	76	خ	26	خ	26	خ	24	خ
18 ث	2.11		2.17		2.17		2.00	
33	94	م	41	خ	27	م	26	خ
16 ث	2.61		3.42		2.25		2.17	
34	106	م	37	م	37	م	32	م
17 ث	2.94		3.08		3.08		2.67	
35	76	خ	27	م	28	خ	21	خ
19 ث	2.11		2.25		2.33		1.75	
36	107	م	43	م	35	م	29	م
18 ث	2.97		3.58		2.92		2.42	
37	90	م	31	م	29	م	30	م
17 ث	2.5		2.58		2.42		2.50	
38	91	م	42	خ	27	م	22	خ
16 ث	2.53		3.50		2.25		1.83	
39	107	م	41	م	34	م	32	م
16 ث	2.97		3.42		2.83		2.67	
40	90	م	36	م	31	م	23	خ
17 ث	2.5		3.00		2.58		1.92	
41	81	خ	31	م	29	م	21	خ
19 ث	2.25		2.58		2.42		1.75	
42	68	خ	29	خ	22	م	17	خ
16 ث	1.89		2.42		1.83		1.42	
43	71	خ	28	خ	21	م	22	خ
16 ث	1.97		2.33		1.75		1.83	

44	67	خ	22	خ	28	م	17	خ
15 ث	1.86		1.83		2.33		1.42	
45	103	م	40	م	35	م	28	م
18 ث	2.86		3.33		2.92		2.33	
46	133	ر	42	م	47	ر	44	ر
18 ث	3.69		3.5		3.92		3.67	
47	66	خ	17	خ	22	خ	27	خ
17 ذ	1.83		1.41		1.83		2.25	
48	121	م	17	خ	45	ر	39	م
18 ذ	3.36		1.41		3.75		3.25	
49	88	م	30	م	31	م	27	خ
19ث	2.44		2.5		2.58		2.25	
50	82	خ	28	م	28	م	26	خ
18 ث	2.28		2.33		2.33		2.17	
51	96	م	33	م	35	م	28	م
16ث	2.67		2.75		2.92		2.33	
52	80	خ	24	خ	33	م	23	خ
15 ث	2.22		2.00		2.75		1.92	
53	97	م	32	م	38	م	27	خ
16 ث	2.69		2.67		3.17		2.25	
54	76	خ	23	خ	31	م	22	خ
17 ث	2.11		1.92		2.58		1.83	
55	71	خ	21	خ	29	م	21	خ
17 ث	1.97		1.75		2.42		1.75	

56	95	م	27	خ	35	م	33	م
16 ث	2.64		2.25		2.92		2.75	
57	78	خ	24	خ	35	م	19	خ
17 ث	2.17		2.00		2.92		1.58	
58	81	خ	27	خ	35	م	19	خ
15 ث	2.25		2.25		2.92		1.58	
59	98	م	32	م	40	م	26	خ
16 ث	2.72		2.67		3.33		2.17	
60	90	م	23	خ	35	م	32	م
18 ث	2.5		1.92		2.92		2.67	
61	78	خ	30	م	29	م	19	خ
15 ث	2.17		2.50		2.42		1.58	
62	82	خ	26	خ	30	م	26	خ
16 ث	2.28		2.17		2.50		2.17	
63	98	م	35	م	33	م	30	م
19 ث	2.72		2.92		2.75		2.50	
64	86	م	27	خ	33	م	26	خ
16 ث	2.39		2.25		2.75		2.17	
65	106	م	32	م	41	م	33	م
15 ث	2.94		2.67		3.42		2.75	
66	85	م	24	خ	30	م	31	م
16 ث	2.36		2.00		2.50		2.58	
67	81	خ	31	م	26	خ	24	خ
19 ث	2.25		2.58		2.17		2.00	

68	88	م	31	م	31	م	26	خ
19 ث	2.44		2.58		2.58		2.17	
69	88	م	30	م	32	م	26	خ
17ث	2.44		2.50		2.67		2.17	
70	69	خ	27	خ	26	خ	16	خ
15 ث	1.92		2.25		2.17		1.33	
71	70	خ	26	خ	29	م	15	خ
16 ث	1.94		2.17		2.42		1.25	
72	142	ر	42	م	52	ر	48	ر
15 ذ	3.94		3.50		4.33		4.00	
73	75	خ	24	خ	28	م	23	خ
17ذ	2.08		2.00		2.33		1.92	
74	78	خ	28	م	30	م	20	خ
16 ث	2.17		2.33		2.50		1.67	
75	74	خ	22	خ	34	م	18	خ
16 ث	2.06		1.83		2.83		1.50	
76	70	خ	21	خ	30	م	19	خ
14 ث	1.94		1.75		2.50		1.58	
77	87	م	29	م	35	م	23	خ
15 ث	2.42		2.42		2.91		1.92	
78	142	ر	42	م	50	ر	50	ر
17 ذ	3.94		3.50		4.17		4.17	
79	86	م	28	م	35	م	23	خ
15 ذ	2.39		2.33		2.92		1.92	

80	80	خ	23	خ	37	م	20	خ
15 ث	2.22		1.92		3.08		1.67	
81	73	خ	26	خ	31	م	16	خ
18 ث	2.03		2.17		2.58		1.33	
82	66	خ	14	خ	27	خ	25	خ
15 ث	1.83		1.17		2.25		2.08	
83	97	م	32	م	38	م	27	خ
19 ث	2.69		2.67		3.17		2.25	
84	83	خ	28	م	26	خ	29	م
19 ذ	2.31		2.33		2.17		2.42	
85	114	م	35	م	47	ر	32	م
17 ذ	3.17		2.92		3.92		2.67	
86	68	خ	21	خ	21	خ	26	خ
17 ذ	1.89		1.75		1.75		2.17	
87	101	م	27	خ	39	م	35	م
15 ذ	2.81		2.25		3.25		2.92	
88	107	م	45	ر	42	م	20	خ
18 ث	2.97		3.75		3.50		1.67	
89	106	م	37	م	46	ر	23	خ
18 ث	2.94		3.08		3.83		1.92	
90	96	م	30	م	34	م	32	م
18 ذ	2.67		2.50		2.83		2.67	
91	89	م	33	م	35	م	21	خ
16 ث	2.47		2.75		2.92		1.75	

92	95	م	33	م	34	م	28	م
15 ذ	2.64		2.75		2.83		2.33	
93	95	م	26	خ	36	م	33	م
16 ذ	2.64		2.17		3.00		2.75	
94	78	خ	22	خ	28	م	28	م
17 ذ	2.17		1.83		2.33		2.33	
95	65	خ	25	خ	23	خ	17	خ
16 ث	1.81		2.08		1.92		1.42	
96	72	خ	23	خ	27	خ	22	خ
16 ث	2.00		1.92		2.25		1.83	
97	68	خ	27	خ	23	خ	18	خ
19 ث	1.89		2.25		1.92		1.50	
98	69	خ	22	خ	27	خ	20	خ
16 ذ	1.92		1.83		2.25		1.67	
99	64	خ	23	خ	21	خ	20	خ
16 ذ	1.78		1.92		1.75		1.67	
100	94	م	36	م	36	م	22	خ
15 ذ	2.61		3.00		3.00		1.83	
101	67	خ	21	خ	27	خ	19	خ
15 ذ	1.86		1.75		2.25		1.58	
102	69	خ	18	خ	32	خ	19	خ
15 ذ	192		1.50		2.27		1.58	
103	66	خ	19	خ	24	خ	23	خ
18 ث	1.83		1.58		2.00		1.92	

104	76	خ	28	م	25	خ	23	خ
15 ث	2.11		2.33		2.08		1.92	
105	85	م	30	م	33	م	22	خ
17 ث	2.36		2.50		2.75		1.83	
106	65	خ	21	خ	25	خ	19	خ
16 ث	1.81		1.75		2.08		1.58	
107	65	خ	18	خ	27	خ	20	خ
17 ث	1.81		1.50		2.25		1.67	
108	63	خ	24	خ	24	خ	15	خ
15 ث	1.75		2.00		2.00		1.25	
109	73	خ	21	خ	24	خ	28	خ
15 ث	2.03		1.75		2.00		2.33	
110	108	م	29	م	43	م	36	م
16 ث	3.00		2.42		3.58		3.00	
111	101	م	34	م	31	م	36	م
17 ذ	2.81		2.83		2.58		3.00	
112	85	م	28	م	38	م	19	خ
15 ذ	2.36		2.33		3.17		1.58	
113	69	خ	23	خ	28	م	18	خ
15 ذ	1.92		1.92		2.33		1.50	
114	71	خ	25	خ	32	م	14	خ
15 ث	1.97		2.08		2.66		1.17	
115	86	م	26	خ	36	م	24	خ
16 ث	2.38		2.17		3.00		2.00	

116	82	خ	16	خ	37	م	29	م
17 ذ	2.28		1.33		3.08		2.42	
117	77	خ	27	خ	27	خ	23	خ
14 ذ	2.14		2.25		2.25		1.92	
118	71	خ	28	م	25	خ	18	خ
18 ث	1.97		2.33		2.08		1.50	
119	68	خ	25	خ	22	خ	21	خ
14 ذ	1.89		2.08		1.83		1.75	
120	100	م	40	م	39	م	21	خ
16 ث	2.78		3.33		3.25		1.75	
121	65	خ	28	م	20	خ	17	خ
15 ث	1.81		2.33		1.67		1.42	
122	71	خ	25	خ	27	خ	19	خ
15 ث	1.97		2.08		2.25		1.58	
123	136	ر	38	م	51	ر	47	ر
18 ذ	3.78		3.17		4.25		3.92	
124	90	م	31	م	34	م	25	خ
15 ذ	2.50		2.58		2.83		2.08	
125	83	خ	25	خ	36	م	22	خ
16 ذ	2.31		2.08		3.00		1.83	
126	81	خ	22	خ	35	م	24	خ
17 ذ	2.25		1.83		2.92		2.00	
127	74	خ	28	م	26	خ	20	خ
15 ذ	2.06		2.33		2.17		1.67	

128	94	م	30	م	37	م	27	خ
16 ذ	2.61		2.50		3.08		2.25	
129	142	ر	45	ر	51	ر	46	ر
16 ذ	3.94		3.75		4.25		3.83	
130	97	م	37	م	32	م	28	م
17 ذ	2.69		3.08		2.67		2.33	
131	79	خ	29	م	27	خ	23	خ
15 ث	2.19		2.42		2.25		1.92	
132	98	م	22	خ	39	م	37	م
17 ذ	2.72		1.83		3.25		3.08	
133	103	م	28	م	41	م	34	م
18 ذ	2.86		2.33		3.41		2.83	
134	71	خ	25	خ	26	خ	20	خ
15 ث	1.97		2.08		2.17		1.67	
135	96	م	25	خ	38	م	33	م
17 ذ	2.67		2.08		3.17		2.75	
136	73	خ	25	خ	30	م	18	خ
15 ث	2.03		2.08		2.50		1.50	
137	94	م	33	م	39	م	22	خ
15 ث	2.61		2.75		3.25		1.83	
138	110	م	35	م	46	ر	29	م
16 ث	3.06		2.92		3.83		2.42	
139	99	م	29	م	41	م	29	م
17 ذ	2.75		2.42		3.42		2.42	

140	90	م	30	م	35	م	25	خ
16 ذ	2.50		2.50		2.92		2.08	
141	74	خ	21	خ	30	م	23	خ
18 ث	2.06		1.75		2.50		1.92	
142	88	م	34	م	31	م	23	خ
16 ذ	2.44		2.83		2.58		1.92	
143	76	خ	22	خ	31	م	23	خ
14 ذ	2.11		1.83		2.58		1.92	
144	103	م	34	م	43	م	26	خ
18 ذ	2.86		2.83		3.58		2.17	
145	73	خ	24	خ	24	خ	25	خ
15 ث	2.03		2.00		2.00		2.08	
146	96	م	35	م	37	م	24	خ
17 ذ	2.67		2.92		3.08		2.00	
147	87	م	32	م	31	م	24	خ
18 ث	2.42		2.67		2.58		2.00	
148	82	خ	24	خ	33	م	25	خ
16 ث	2.28		2.00		2.75		2.08	
149	74	خ	28	م	27	خ	19	خ
17 ذ	2.06		2.33		2.25		1.58	
150	72	خ	25	خ	24	خ	23	خ
15 ذ	2.00		2.08		2.00		1.92	
151	79	خ	31	م	26	خ	22	خ
17 ذ	2.19		2.58		2.17		1.83	

152	80	خ	25	خ	30	م	25	خ
17 ذ	2.22		2.08		2.50		2.08	
153	75	خ	19	خ	34	م	22	خ
17 ذ	2.08		1.58		2.83		1.83	
154	94	م	30	م	35	م	29	م
15 ث	2.61		2.50		2.92		2.42	
155	69	خ	25	خ	24	خ	20	خ
15 ث	1.92		2.08		2.00		1.67	
156	77	خ	20	خ	31	م	26	خ
17 ذ	2.14		1.67		2.58		2.17	
157	78	خ	26	خ	34	م	18	خ
15 ث	2.17		2.17		2.83		1.50	
158	113	م	37	م	40	م	36	م
17 ذ	3.14		3.08		3.33		3.00	
159	69	خ	26	خ	27	خ	16	خ
15 ث	1.92		2.17		2.25		1.33	
160	84	م	26	خ	34	م	24	خ
15ذ	2.33		2.17		2.83		2.00	
المتوسط	89.56	م	29.30	م	33.66	م	26.60	خ
المعدل	2.48		2.44		2.80		2.21	

(منخفضة/خ) (1–2.33)	(متوسطة/م) (2.34–3.66)	(مرتفعة/ر) (3.67–4.99)

(1ج م/السنة الأولى جذع مشترك)	(أ/آداب)	(ع ت/علوم وتكنولوجيا)
عينة الدراسة الميدانية (1–20)	1ج م أ / [1(21–46)، 2(47–69)]	
1ج م ع ت / [1 (70–93)، 2 (94–111)، 3 (112–139)، 4 (140–160)]		

يتضح من خلال الجدول (29) خصائص أفراد مجتمع الدراسة الأساسية من حيث جنسهم وأعمارهم وشدة اتجاهاتهم* نحو التخلي عن الدراسة سواء على مستوى أو على مستوى الأبعاد الثلاثة، حيث سجلت شدة اتجاه متوسط (2.48) لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية بالنسبة للاتجاه العام، و(2.44) و(2.80) لكلا البعدين المعرفي والانفعالي على الترتيب، مقابل شدة اتجاه منخفض(2.21) بالنسبة للبعد السلوكي.

1-2- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية

1-2-1- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية من حيث الجنس والقسم

جدول (30): توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس والقسم**

الأقسام / الجنس	السنة الأولى جدع مشترك (1ج م)						المجموع
	أدبي (أ)		علوم وتكنولوجيا (ع ت)				
	القسم 1	القسم 2	القسم 1	القسم 2	القسم 3	القسم 4	
الذكور	13	12	11	08	15	13	72
	%08.12	%07.50	%6.88	%05	%9.38	%08.12	%45
الإناث	23	21	13	10	13	08	88
	%14.38	%13.13	%08.12	%06.25	08.12%	05%	%55
المجموع	36	33	24	18	28	21	160
	22.50	20.62	15	11.25	17.50	13.13	100

يتضح من خلال الجدول رقم (30) مجتمع الدراسة الأساسية المتكون من (160 فردا) من بينهم (72 طالبا) و(88 طالبة) ما يمثل على الترتيب (45%) و(55%) من مجتمع الدراسة الأساسية موزعين على ثمانية (08) أقسام (02 قسمين تخصص أدبي) (1ج م أ1)، (1ج م أ2) يضم كل منهما على الترتيب (36 فردا/13 ذكور و23 إناث)، (33 فردا/12 ذكور و21 إناث).

إلى جانب وجود (04 أقسام تخصص علوم وتكنولوجيا) (1ج م ع ت1) (1ج م ع ت2) (1ج م ع ت3) (1ج م ع ت4) يضم كل منهم (24 فردا/11 ذكور و13 إناث)(18 فردا/08 ذكور و10 إناث) (28 فردا/15 ذكور و13 إناث)، (21 فردا/13 ذكور و08 إناث) على الترتيب.

* أنظر الملحق رقم (10)،
** أنظر الملحق رقم (4/14)، (5/14)، (6/14-1-2-3-4-5-6).

1-2-2- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية من حيث السن

جدول (31): توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب السن*

السن	14	15	16	17	18	19	المجموع
العدد	04	40	44	36	26	10	160
النسبة	02.50	25.00	27.50	22.50	16.25	06.25	100

يتبين من خلال الجدول رقم (31) أنه يتواجد ضمن (160 فردا) من مجتمع الدراسة الأساسية مختلف الأصناف العمرية من (14إلى 19 سنة) منهم ما يوافق نسبته (2.50%) في سن (14 سنة) وما نسبته (25%) في سن (15 سنة)، مقابل (27.50%) في سن (16 سنة) و(22.50%) في سن (17 سنة)، و(16.25%) في سن (18سنة) و(06.25%) في سن (19سنة).

1-2-3- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية من حيث شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة

يتم خلال هذه المرحلة تقديم عرض تفصيلي للاتجاهات الايجابية والسلبية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية**، وذلك حسب الأبعاد الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية المبينة في الجداول الآتية:

1-2-3-1- الاتجاهات الايجابية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية نحو التخلي عن الدراسة

جدول (32): اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية ذوي الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية.

شدة الاتجاهات / الأبعاد		الأفراد			المجموع
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
البعد المعرفي	العدد	14	68	03	85
	النسبة	%16.47	%80	%03.53	%100
البعد الانفعالي	العدد	00	72	13	85
	النسبة	%00	%84.71	%15.29	%100
البعد السلوكي	العدد	32	47	06	85
	النسبة	%37.65	%55.29	%07.06	%100

* أنظر الملحق رقم (4/14)، (5/14)، (6/14-1-2-3-4-5-6).
** أنظر الملحق رقم (10)،

يتبين من خلال الجدول (32) تواجد (68 فردا) أي ما نسبته (80%) من الأفراد لديهم اتجاهات متوسطة، مقابل (03 أفراد) ما نسبته (03.53%) باتجاهات مرتفعة و(14 فردا) ما نسبته (16.47%) باتجاهات منخفضة نحو التخلي عن الدراسة على مستوى البعد المعرفي.

أما على مستوى البعد الانفعالي فهناك (72 فردا) ما يعادل (84.71%) ذوي اتجاهات متوسطة، مقابل (13 أفراد) ما يوافق (15.29%) باتجاهات مرتفعة، في حين لم تسجل أية اتجاهات منخفضة.

ويختلف الأمر عند عرض نتائج البعد السلوكي حيث تقاربت الاتجاهات المنخفضة لأفراد مجتمع الدراسة مع الاتجاهات المتوسطة، فكانت نتائجهما المسجلة (32 فردا) أي ما يعادل (37.65%) و(47 فردا) ما نسبته (55.29%) على الترتيب، في حين تضاءل عدد الأفراد الذين يمتلكون الاتجاهات المرتفعة نحو التخلي عن الدراسة إلى (06 أفراد) أي ما نسبته (07.06%).

وتضم الاتجاهات الايجابية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية متوسطي ومرتفعي الاتجاه وذلك حسب أبعاده الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية كما يوضحه الجدول رقم (33) و(34):

أ- طبيعة اتجاهات الأفراد الايجابية المرتفعة نحو التخلي عن الدراسة

جدول (33): اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية ذوي الاتجاهات الايجابية المرتفعة نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية.

شدة الاتجاهات / الأبعاد		الأفراد			المجموع
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
البعد المعرفي	العدد	00	04	01	05
	النسبة	%00	%80	%20	%100
البعد الانفعالي	العدد	00	00	05	05
	النسبة	%00	%00	%100	%100
البعد السلوكي	العدد	00	00	05	05
	النسبة	%00	%00	%100	%100

يتبين من خلال الجدول (33) بأن جميع الأفراد ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التخلي عن الدراسة لم تسجل لديهم اتجاهات منخفضة أو متوسطة حسب البعدين الانفعالي والسلوكي حيث كانت اتجاهاتهم جميعها مرتفعة (100%)، والعكس تماما بالنسبة للاتجاه حسب البعد المعرفي الذي تميزت اتجاهات معظم

أفرادها (04 أفراد) ما يعادل (80%) بكونها متوسطة، إلى جانب (فرد واحد) ما يوافق (20%) باتجاه مرتفع، مقابل غياب أي فرد باتجاهات منخفضة (00%) بالنسبة للبعد المعرفي والانفعالي والسلوكي.

ب- طبيعة اتجاهات الأفراد الايجابية المتوسطة نحو التخلي عن الدراسة

جدول (34): اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية ذوي الاتجاهات الايجابية المتوسطة نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية.

شدة الاتجاهات / الأبعاد		الأفراد			المجموع
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
البعد المعرفي	العدد	14	64	02	80
	النسبة	%17.50	%80	%02.50	%100
البعد الانفعالي	العدد	00	72	08	80
	النسبة	%00	%90	%10	%100
البعد السلوكي	العدد	32	47	01	80
	النسبة	%40	%58.75	%01.25	%100

يتبين لنا من خلال الجدول (34) أن غالبية الأفراد لديهم اتجاهات متوسطة نحو التخلي عن الدراسة، حيث سجلت على الترتيب (64 فردا) ما نسبته (80%) و(72 فردا) ما نسبته (90%) و(47 فردا) ما نسبته (58.75%) بالنسبة لأبعاد الاتجاه الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية.

في حين تم تسجيل أفراد قليلة ذوي اتجاهات مرتفعة حيث وجد (فردين) ما يعادل(02.50%) للبعد المعرفي و(08 أفراد) ما يعادل (10%) للبعد الانفعالي و(فرد واحد) ما يعادل (01.25%) للبعد السلوكي.

أما بالنسبة للاتجاهات المنخفضة بالنسبة للأبعاد الثلاثة فقد أظهرت النتائج عدم وجود أي فرد (00%) من بين الأفراد ذوي الاتجاهات المتوسطة بالنسبة للبعد الانفعالي، في حين تم تسجيل (14 فردا) ما نسبته (17.50%) للبعد المعرفي و(32 فردا) ما نسبته (40%) بالنسبة للبعد السلوكي.

1-2-3-2- الاتجاهات السلبية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية نحو التخلي عن الدراسة

جدول (35): اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية ذوي الاتجاهات السلبية نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية.

شدة الاتجاهات / الأبعاد		الأفراد			المجموع
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	
البعد المعرفي	العدد	59	16	00	75
	النسبة	%78.67	%21.33	%00.00	%100
البعد الانفعالي	العدد	37	38	00	75
	النسبة	%49.33	%50.67	%00.00	%100
البعد السلوكي	العدد	70	05	00	75
	النسبة	%93.33	%06.67	%00.00	%100

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (35) غياب أي فرد (00%) يمتلك اتجاهات مرتفعة نحو التخلي عن الدراسة سواء على مستوى البعد المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي.

في حين لوحظ وجود العديد من الأفراد ممن يتبنون اتجاهات منخفضة نحو التخلي عن الدراسة فكان هناك (59 فردا) أي ما نسبته (78.67%) حسب البعد المعرفي و(37 فردا) ما نسبته (49.33%) حسب البعد الانفعالي و(70 فردا) ما نسبته (93.33%) حسب البعد السلوكي.

كما تم تسجيل أعداد لا بأس بها من الأفراد لديهم اتجاهات متوسطة فكان منهم (16 فردا) ما نسبته (21.33%) على مستوى البعد المعرفي و(38 فردا) ما يعادل (50.67%) على مستوى البعد الانفعالي و(05 أفراد) ما يوافق (06.67%) على مستوى البعد السلوكي.

1-3- نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

1-3-1- نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب الاتجاه العام

جدول (36): شدة اتجاه أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

نحو التخلي عن الدراسة حسب الاتجاه العام.

مجتمع الدراسة / شدة الاتجاه		عدد الأفراد		نسبة الأفراد		مجال شدة الاتجاه
الايجابية	مرتفعة	05	85	%3.13	%53.13	(2.33 – 1)
	متوسطة	80		%50		(3.66 – 2.34)
السلبية	منخفضة	75		%46.87		(4.99 – 3.67)
المجموع		160		%100		(4.99 – 1)

يتضح لنا من خلال الجدول (36) أن من بين مجموع (160 فردا) الذين يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية نجد (85 فردا) ما يمثل نسبة (53.13%) لديهم اتجاهات إيجابية محبذة للتخلي عن الدراسة، من بينهم (80 فردا) ما نسبته (50%) باتجاهات متوسطة و(05 أفراد) أي ما نسبته (3.13%) لديهم اتجاهات مرتفعة، ويقابله (75 فردا) ما يمثل نسبة (46.87%) باتجاهات سلبية نحو التخلي عن الدراسة.

وتجدر الإشارة بأن الاتجاه العام لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية نحو التخلي عن الدراسة سواء الإيجابي منه أو السلبي ماهو إلا حصيلة لمجموع أبعاده الثلاثة معا المعرفية والانفعالية والسلوكية، وهذه المكونات أو الأبعاد تختلف فيها بينها من حيث النسب، وتتوزع في الاتجاهين السلبي والإيجابي بين الشدة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة كما ستوضحها الجداول (37)، (38)، (39) الآتية:

1-3-2- نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب البعد المعرفي

جدول (37): شدة اتجاه أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي.

مجتمع الدراسة / شدة الاتجاه		عدد الأفراد		نسبة الأفراد		مجال شدة الاتجاه
الايجابية	مرتفعة	03	87	%1.88	%54.38	(2.33 – 1)
	متوسطة	84		%52.50		(3.66 – 2.34)
السلبية	منخفضة	73		%45.62		(4.99 – 3.67)
المجموع		160		%100		(4.99 – 1)

يتضح لنا من خلال الجدول (37) أن من بين مجموع (160 فردا) الذين يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية نجد (87 فردا) ما يمثل نسبة (54.38%) لديهم اتجاهات إيجابية محبذة للتخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي، من بينهم (84 فردا) ما نسبته (52.50%) باتجاهات متوسطة و(03 أفراد) أي ما نسبته (1.88%) باتجاهات قوية، ومقابل ذلك كله نجد(73 فردا) ما يمثل نسبة (45.62%) لديهم اتجاهات سلبية غير محبذة للتخلي عن الدراسة..

ويتضح من الجداول (32) (33) (34) (35) بأن عدد الأفراد ذوي شدة الاتجاه المتوسط حسب البعد المعرفي ضمن الاتجاه الايجابي مساوي لـ (68 فردا)، يضاف إليهم (16 فردا) ضمن الاتجاه السلبي فيكون بذلك المجموع الكلي للأفراد ذوي الاتجاه المتوسط نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي (84 فردا) المشار إليهم في الجدول (37).

ويتبقى لدينا ضمن الاتجاه العام الايجابي الأفراد ذوي الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي المقدرين بـ (87 فردا)، وهو مجموع (03 أفراد) من ذوي الاتجاهات المرتفعة مع (48 فردا) ذوي الاتجاه المتوسط.

كما تظهر نفس الجداول (32) (33) (34) (35) بأنه ضمن الاتجاه الايجابي يوجد (14 فردا) باتجاهات منخفضة حسب البعد المعرفي و(59 فردا) ضمن الاتجاه السلبي، ليكون بذلك مجموع الأفراد ذوي الاتجاه المنخفض نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي (73 فردا) كما في الجدول (37).

1-3-3- نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب البعد الانفعالي

جدول (38): شدة اتجاه أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

مجتمع الدراسة / شدة الاتجاه		عدد الأفراد		نسبة الأفراد		مجال شدة الاتجاه
الايجابية	مرتفعة	13	123	%8.13	%76.88	(2.33 – 1)
	متوسطة	110		%68.75		(3.66 – 2.34)
السلبية	منخفضة	37		%23.12		(4.99 – 3.67)
المجموع		160		%100		(4.99 – 1)

يتضح لنا من خلال الجدول (38) أن من بين مجموع (160 فردا) الذين يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية نجد (123 فردا) ما يمثل نسبة (76.88%) لديهم اتجاهات إيجابية محبذة للتخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي، من بينهم (110 فردا) ما نسبته (68.75%) باتجاهات متوسطة و(13 فردا) ما نسبته (8.13%) باتجاهات قوية، ومقابل ذلك كله نجد(37 فردا) ما يمثل نسبة (23.12%) لديهم اتجاهات سلبية غير محبذة للتخلي عن الدراسة.

ويتضح من الجداول (32) (33) (34) (35) بأن عدد الأفراد ذوي شدة الاتجاه المتوسط حسب المكون الانفعالي ضمن الاتجاه الايجابي مساويا لـ (72 فردا)، يضاف إليهم (38 فردا) ضمن الاتجاه السلبي فيكون بذلك المجموع الكلي للأفراد ذوي الاتجاه المتوسط نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي (110 فردا) المشار إليهم في الجدول (38).

أما ضمن الاتجاه العام الايجابي فنجد (13 فردا) من ذوي الاتجاهات المرتفعة يشكلون مع (110 فردا) ذوي الاتجاه المتوسط الأفراد ذوي الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي المقدرين بـ (123 فردا) المشار إليهم أيضا في الجدول (38).

كما تظهر نفس الجداول انعدام الأفراد ذوي الاتجاه المنخفض حسب المكون الانفعالي ضمن الاتجاه الايجابي، خلاف ما تم ضبطه لدى الاتجاه السلبي حيث يتواجد (37 فردا) ليمثلوا بدورهم الأفراد ذوي الاتجاه المنخفض نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي الملاحظ بالجدول (38).

1-3-4- نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب البعد السلوكي

جدول (39): شدة اتجاه أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي.

مجتمع الدراسة / شدة الاتجاه		عدد الأفراد		نسبة الأفراد		مجال شدة الاتجاه
الايجابية	مرتفعة	06	58	%3.75	%36.25	(2.33 – 1)
	متوسطة	52		%32.50		(3.66 – 2.34)
السلبية	منخفضة	102		%63.75		(4.99 – 3.67)
المجموع		160		%100		(4.99 – 1)

يتضح من خلال الجدول (39) أن من بين (160 فردا) الذين يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية هناك (58 فردا) ما يمثل نسبة (36.25%) باتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي، منهم (52 فردا) ما نسبته (32.50%) باتجاهات متوسطة و(06 أفراد) ما نسبته (3.75%) باتجاهات مرتفعة، مقابل (102 فردا) ما يمثل نسبة (63.75%) اتجاهاتهم سلبية نحو التخلي عن الدراسة.

ويتضح من الجداول (32) (33) (34) (35) بأن عدد الأفراد ذوي شدة الاتجاه المتوسط حسب المكون السلوكي ضمن الاتجاه الايجابي مساويا(47) فردا، يضاف إليهم (05) أفراد ضمن الاتجاه السلبي فيكون بذلك المجموع الكلي للأفراد ذوي الاتجاه المتوسط نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي (52 فردا) كما هو مبين في الجدول (39).

ويتبقى لدينا ضمن الاتجاه العام الايجابي (06) أفراد من ذوي الاتجاهات المرتفعة يشكلون مع (52 فردا) ذوي الاتجاه المتوسط الأفراد ذوي الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي المقدرين بـ (58) فردا كما هو ظاهر في الجدول (39).

كما تظهر نفس الجداول وجود (32 فردا) باتجاهات منخفضة حسب المكون السلوكي ضمن الاتجاه الايجابي، إضافة إلى (70 فردا) ضمن الاتجاه السلبي، ليكون بذلك مجموع الأفراد ذوي الاتجاه المنخفض نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي (102) فردا كما يظهر بالجدول (39).

2- تحليل ومناقشة نتائج اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الأساسية على ضوء الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الفرعية

2-1- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التخلي عن الدراسة

إن نتائج عرض اتجاه أفراد مجتمع الدراسة حسب الاتجاه العام كما يظهره الجدولين (29) و(36) تؤكد من وجود كلا النوعين من الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو التخلي عن الدراسة لدى الطلبة.

وهذا يقودنا إلى عكس ما كنا نتوقعه بأن اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التخلي عن الدراسة لوجود من بين الطلبة من لديهم اتجاهات سلبية وبنسبة تفوق (46%)، وهذا بالرغم من الاتجاهات الإيجابية الداعية للتخلي عن الدراسة المسجلة بنسب عالية لا يستهان بها لتجاوزها حدود (53%).

ولكن رغم هذه النتائج لا يمكن الجزم بأن اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة إيجابية أو سلبية دون التأكد من اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حسب الأبعاد الثلاثة المعرفية منها والانفعالية والسلوكية.

2-2- تحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد المعرفي

فالنتائج المتحصل عليها من دراسة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حسب البعد المعرفي كما يظهره الجدولين (29) و(37) تتقارب مع النتائج التي تم تسجيلها خلال دراسة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حسب الاتجاه العام، حيث سجل ما نسبته (45.62%) من الأفراد لديهم اتجاهات سلبية غير محبذة للتخلي عن الدراسة. مقابل (54.38%) باتجاهات إيجابية، مما يظهر مدى الترابط ما بين الاتجاه العام الطلبة مع اتجاهاتهم حسب البعد المعرفي.

وبذلك تصح نفس الملاحظات المشاهدة في إمكانية تواجد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التخلي عن الدراسة بنسب تتقارب مع تلك السلبية منها، وهذا بدوره يقودنا إلى عكس توقعتا بأن اتجاهات الطلبة

إيجابية نحو التخلي عن الدراسة، وذلك لوجود البعض منهم من لديه اتجاهات سلبية نحو التخلي عن الدراسة وبنسبة تفوق (45%).

ومع هذا فمن الملاحظ بأن الاتجاهات الداعية للتخلي عن الدراسة بقيت مسجلة لنسب لا يستهان بها من الأفراد حسب البعد المعرفي حيث تجاوزت حدود (54%).

نستنتج

عدم تحقق الفرضية الفرعية الأولى الملحقة بالفرضية العامة الأولى

2-3- تحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد الانفعالي

تؤكد النتائج كما يظهره الجدولين (29) و(38) على أن غالبية اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة إيجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي تتجاوز نسبتهم حدود (76%) وهذه النسبة تفوق بكثير تلك المسجلة لاتجاهات هؤلاء الآخرين حسب البعد المعرفي، ولكن بالرغم من ذلك يبقى تقريبا ربع الطلبة يتبنون اتجاهات سلبية تتعدى وفقا للنتائج نسبة (23%)، وهذا الأمر يعتبر عكس توقعاتنا بأن اتجاهات المتمدرسين إيجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

نستنتج

عدم تحقق الفرضية الفرعية الثانية الملحقة بالفرضية العامة الأولى

2-4- تحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الأولى

اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة ايجابية حسب البعد السلوكي

من خلال الجدولين (29) و(39) تظهر نتائج الدراسة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي بأنها منخفضة، إذ تجاوزت نسبتها حدود (63%) مقابل (36.25%) باتجاهات ايجابية، وهذه النتيجة مغايرة تماما للنتائج المتحصل عليها بالنسبة لاتجاهات الطلبة حسب البعد الانفعالي التي انعكست فيها النتائج مقارنة بنتائج البعد السلوكي، فكانت نسبة الأفراد ذوي الاتجاهات السلبية تفوق بكثير نسبة الأفراد ذوي الاتجاهات الايجابية.

ولكن بالرغم من النتائج المتحصل عليها تبقى هذه الأخيرة تجزم وجود لدى أفراد مجتمع الدراسة الأساسية كلا الاتجاهين حسب البعد السلوكي الايجابي منه والسلبي نحو التخلي عن الدراسة.

نستنتج

عدم تحقق الفرضية الفرعية الثالثة الملحقة بالفرضية العامة الأولى

2-5- تحديد مدى تحقيق الفرضية العامة الأولى

إن النتائج المتحصل عليها الظاهرة بالجداول (29) (36) (37) (38) (39) تظهر وجود كلا النوعين من الاتجاهات لدى أفراد مجتمع الدراسة سواء الإيجابية منها أو السلبية نحو التخلي عن الدراسة.

وإلى جانب ما تم التوصل إليه من استنتاجات بعدم تحقق الفرضيات الفرعية الأولى والثانية والثالثة الملحقة بالفرضية العامة الأولى التي تتوقع أن تكون اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد الثلاثة للاتجاه المعرفية والانفعالية والسلوكية على الترتيب، أثبتت بأن اتجاهات الطلبة ليست كلها إيجابية نحو التخلي عن الدراسة بالنسبة للاتجاه العام أو بالنسبة لأبعاده الثلاثة، إذ يمكن إيجاد النوعين من الاتجاهات السلبية والايجابية وبنسب متقاربة.

نستنتج

عدم تحقق الفرضية العامة الأولى

3- عرض نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لعينة الدراسة الميدانية.

قبل عرض نتائج الدراسة الميدانية لابد أولا من عرض النتائج التي تثبت تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لعينة الدراسة الميدانية في شدة اتجاه أفرادهما نحو التخلي عن الدراسة.

3-1- نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه العام.

جدول (40): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه العام*.

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات شدة الإتجاه
التجريبية	119	121	116	110	110	119	115	119	105	116	115
	3.31	3.36	3.22	3.06	3.06	3.31	3.19	3.31	2.92	3.22	3.19
الضابطة	115	116	115	118	120	124	127	119	115	123	119.2
	3.19	3.22	3.19	3.28	3.33	3.44	3.53	3.31	3.19	3.42	3.31

من خلال الجدول (40) يتضح تقارب متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة المقدرة كل منهما على الترتيب (3.19) و(3.31)، حيث تنحصر درجات أفرادهما ما بين [2.91 - 3.36] بالنسبة المجموعة التجريبية و[3.19 - 3.52] بالنسبة للمجموعة الضابطة.

وبذلك فالنتائج تطهر لنا مدى التكافؤ الحاصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث نسبة الأفراد ذوي الشدة المتوسطة نحو التخلي عن الدراسة كما يوضحه الجدول رقم (41):

جدول (41): متوسط شدة اتجاه المجموعة التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة / شدة الاتجاه	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
متوسطة	10	%50	10	%50	20	%100

* أنظر الملحق رقم (1/8)،

ومن أجل التحقق من هذا التكافؤ بين المجوعتين في شدة الاتجاه تم الاعتماد على تحليل التباين كأسلوب إحصائي، فكانت نتائجه موضحة في الجدول(42).

جدول (42): النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الاتجاه العام.

نوع الاتجاه	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعة المربعات	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
الاتجاه العام	داخل المجموعتين	18	399.60	22.20 الصغير	3.97	4.41 عند مستوى الدلالة 0.05
	بين المجوعتين	1	88.20	88.20 الكبير		8.28 عند مستوى الدلالة 0.01

لقد أظهر هذا التحليل الإحصائي المبين في الجدول (42) مقدار النسبة الفائية المحسوبة المقدرة بـ (3.97)، وهذه النسبة أقل من النسبة الفائية الجدولية المقدرة بـ (4.41) عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فهو أقل من النسبة الفائية الجدولية المقدرة بـ (8.28) عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فالنسبة الفائية المحسوبة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استجابتهما على استبيان قياس اتجاهات المتمدرسين نحو التخلي عن الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

بالرغم من النتائج لا يمكن الجزم بتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة اتجاههما نحو التخلي عن الدراسة قبل الوقوف على حقيقة تكافؤ المجموعتين حسب الأبعاد المعرفية منها والانفعالية والسلوكية.

3-2- نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه حسب البعد المعرفي.

جدول (43): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي*.

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات شدة الإتجاه
التجريبية	36	42	39	39	40	40	38	42	41	34	391
	3.00	3.50	3.25	3.25	3.33	3.33	3.17	3.50	3.42	2.83	3.25
الضابطة	39	37	41	44	40	43	42	35	36	38	395
	3.25	3.08	3.42	3.67	3.33	3.58	3.50	2.92	3.00	3.17	3.29

يتبين من خلال الجدول (43) تقارب مابين متوسطي درجات مجموعتي عينة الدراسة الميدانية، حيث قدر متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية المحصورة مابين [2.83- 3.50] بـ (3.25)، في حين قدر متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة المحصورة مابين [2.92- 3.67] بـ (3.29).

فالنتائج المتحصل عليها تطهر لنا مدى التكافؤ الظاهر في نسبة الأفراد ذوي الشدة المتوسطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي بين مجموعتي عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

ومن أجل التأكد من تكافؤ بين المجوعتين في شدة الاتجاه حسب البعد المعرفي تم الاعتماد على تحليل التباين كأسلوب إحصائي، فكانت نتائجه موضحة في الجدول(44):

* أنظر الملحق رقم (2/8)،

جدول (44): النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب البعد المعرفي.

نوع الاتجاه	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعة المربعات	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
الاتجاه حسب البعد المعرفي	داخل المجموعتين	18	141.40	7.86	9.83	مابين [248-246] عند مستوى الدلالة 0.05
				الكبير		
	بين المجوعتين	1	0.80	0.80		مابين [6208 - 6169] عند مستوى الدلالة 0.01
				الصغير		

لقد أظهر هذا التحليل الإحصائي المبين في الجدول (44) مقدار النسبة الفائية المحسوبة المقدرة بـ (9.83)، وهذه النسبة أقل من النسبة الفائية الجدولية المحصورة بـ [246-248] عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي أقل من النسبة الفائية الجدولية المحصورة بـ [6169-6208] عند مستوى الدلالة (0.01).

وبالتالي فالنسبة الفائية المحسوبة أقل من أن تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة الميدانية لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

نستنتج بأنه:

هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي.

3-3- نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه حسب البعد الانفعالي*.

جدول (45): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات شدة الإتجاه
التجريبية	40	44	37	37	36	44	33	40	33	41	385
	3.33	3.67	3.08	3.08	3.00	3.67	2.75	3.33	2.75	3.42	3.21
الضابطة	36	41	40	39	37	40	48	42	43	47	413
	3.00	3.42	3.33	3.25	3.08	3.33	4.00	3.50	3.58	3.92	3.44

يتضح من خلال الجدول (45) بأن هناك تقارب مابين متوسطي درجات مجموعتي عينة الدراسة الميدانية، حيث قدر متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية المحصورة مابين [2.75- 3.67] بـ (3.21)، في حين قدر متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة المحصورة مابين [3.00- 4.00] بـ (3.44).

ومن خلال النتائج المتحصل عليها يتبين لنا التكافؤ الحاصل في متوسط درجات اتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب البعد الانفعالي المتميز بالشدة بين التوسط والارتفاع.

وللتأكد أكثر من مدى تكافؤ المجوعتين في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي تم الاعتماد على تحليل التباين كأسلوب إحصائي، فكانت نتائجه موضحة في الجدول(46):

* أنظر الملحق رقم (3/8)،

جدول (46): النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب البعد الانفعالي.

نوع الاتجاه	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعة المربعات	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
الاتجاه حسب البعد الانفعالي	داخل المجموعتين	18	278.60	15.48	2.53	4.41 عند مستوى الدلالة 0.05
				الصغير		
	بين المجوعتين	1	39.20	39.20		8.28 عند مستوى الدلالة 0.01
				الكبير		

أظهر هذا التحليل الإحصائي المبين في الجدول (46) مقدار النسبة الفائية المحسوبة المقدرة بـ (2.53)، وهذه النسبة أقل من النسبة الفائية الجدولية االمقدرة بـ (4.41) عند مستوى الدلالة (0.05) وهي بالتالي أقل من النسبة الفائية الجدولية المحصورة بـ (8.28)عند مستوى الدلالة (0.01).

وبالتالي فالنسبة الفائية المحسوبة أقل من أن تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استجابتهما على استبيان الدراسة حسب البعد الانفعالي عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01).

نستنتج بأنه:

هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

3-4- نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه حسب البعد السلوكي*.

جدول (47): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات شدة الإتجاه
التجريبية	43	35	40	34	34	35	44	37	31	41	374
	3.58	2.92	3.33	2.83	2.83	2.92	3.67	3.08	2.58	3.42	3.12
الضابطة	40	38	34	35	43	41	37	42	36	38	384
	3.33	3.17	2.83	2.92	3.58	3.42	3.08	3.50	3.00	3.17	3.20

يتبين من خلال الجدول (47) تقارب مابين متوسطي درجات مجموعتي عينة الدراسة الميدانية، حيث قدر متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية المحصورة مابين [2.58- 3.67] بـ (3.25)، في حين قدر متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة المحصورة مابين [2.83- 3.58] بـ (3.29).

النتائج المبينة في الجدول تظهر تكافؤ في شدة اتجاهات أفراد مجموعتي عينة الدراسة التجريبية منها والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي التي تغلب عليها الشدة المتوسطة.

ومن أجل التأكد من هذا التكافؤ الحاصل مابين المجوعة التجريبية والضابطة في شدة الاتجاه حسب البعد السلوكي تم الاعتماد على تحليل التباين كأسلوب إحصائي، فكانت نتائجه موضحة في الجدول(48):

* أنظر الملحق رقم (4/8)،

جدول (48): النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب البعد السلوكي.

نوع الاتجاه	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعة المربعات	التباين	النسبة الفائية المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
الاتجاه حسب البعد السلوكي	داخل المجموعتين	18	252.80	14.04 الكبير	2.81	مابين [248-246] عند مستوى الدلالة 0.05
	بين المجوعتين	1	5.00	5.00 الصغير		مابين [6208 - 6169] عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول (48) يظهر التحليل الإحصائي مقدار النسبة الفائية المحسوبة المقدرة بـ (9.83)، وهذه النسبة أقل بكثير من النسبة الفائية الجدولية المحصورة بـ [246-248] عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فهي أقل من النسبة الفائية الجدولية المحصورة بـ [6169-6208] عند مستوى الدلالة (0.01).

وبالتالي فالنسبة الفائية المحسوبة أقل من أن تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبيان الدراسة الميدانية لقياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى (0.01).

نستنتج بأنه:

هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة
في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي.

3-5- استنتاج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لعينة الدراسة الميدانية في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة

بعد النتائج المتحصل عليها والمبينة في الجداول إبتداءا من الجدول (40) إلى الجدول (48)، والتي تظهر التكافؤ مابين المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة اتجاههما نحو التخلي عن الدراسة حسب الأبعاد الثلاثة المكونة للاتجاه (المعرفية والانفعالية والسلوكية).

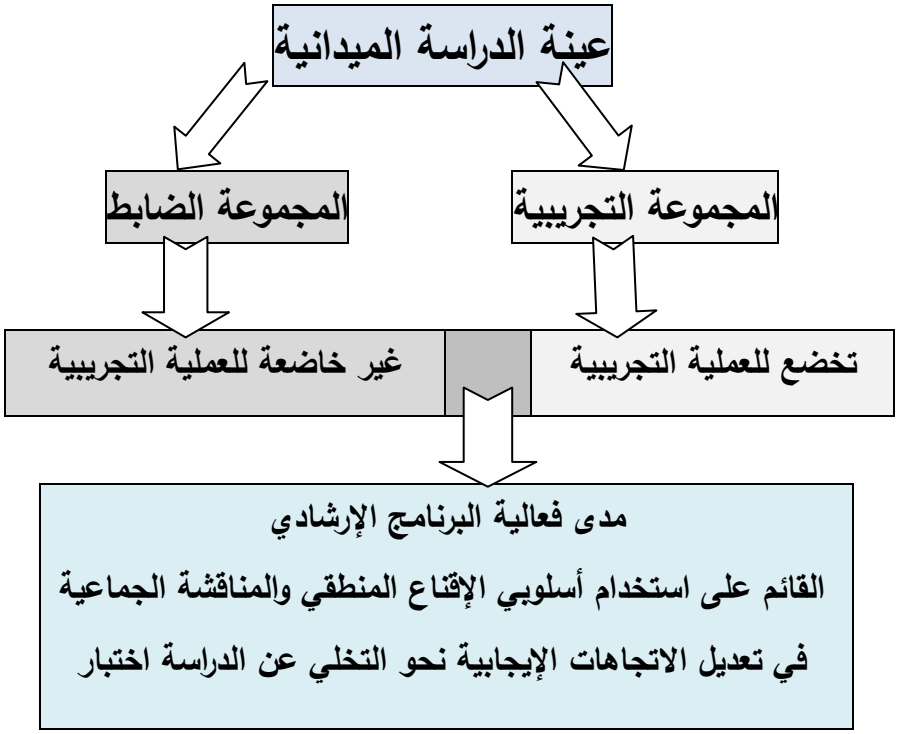
وهذه النتائج تمكننا من التأكد بصفة قطعية من تجانس العينة المختلطة المكونة من المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث ينسبان إلى أصل واحد رغم ما بينهما من فروق صغيرة.

نستنتج بأن

المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان
في شدة اتجاههما نحو التخلي عن الدراسة.

وبذلك فإنه يمكن اعتماد التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق صيغته الحالية، ومنه الانطلاق في العملية التجريبية لاختبار مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

شكل (06): التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة



4- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الفرعية

4-1- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح الاختبار البعدي.

لقد ارتكزت الدراسة الميدانية على إثبات فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، من أجل هذا تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية للكشف عن فعاليته. فكانت النتائج في الاختبار البعدي بعد الانتهاء من المعاملة التجريبية، كما يوضحها الجدول رقم (49).

جدول (49): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية*.

مجموعة الدراسة	المجموعة التجريبية	
نوع الاختبار	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار القبلي	115	3.19
الاختبار البعدي	80.20	2.23

إن نتائج الاختبار البعدي المبينة في الجدول (49) تظهر انخفاضا في متوسط درجات المجموعة التجريبية المقدرة بـ (80.20 درجة) مقارنة مع النتائج التي تم تسجيلها خلال الاختبار القبلي المقدرة بـ(115 درجة)، وهذه النتائج تعكس بدورها الانخفاض الحاصل في شدة الاتجاه المتوسط (3.19) إلى شدة الاتجاه المنخفض (2.23) أي بفارق (34.80 درجة) ما شدته (0.96) الذي يعتبر تغير هام في شدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

* أنظر الملحق رقم (1/9)، (5/9)، (1/11).

ولأجل التأكد من دلالة أو عدم دلالة الفروق بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومنه التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي عمدنا إلى استخدام أسلوب المقارنة من خلال "معامل الاختلاف" أو ما يسمى (مقياس التشتت النسبي) ، إلى جانب "التباين الوزني" لكلا الاختبارين القبلي والبعدي، حيث يعتمد كل منهم على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (50):

جدول (50): معامل الاختلاف% والتباين الوزني

لمتوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	المتوسط الوزني	التباين الوزني
الاختبار القبلي	10	115	4.86	4.23	97.6	18
الاختبار البعدي	10	80.20	4.33	5.40		

من النتائج المحصل عليها بالجدول (50) يتبين بأن معامل الاختلاف% لدرجات الاختبار القبلي لأفراد المجموعة التجريبية مساويا ل (4.23%) مع انحراف معياري (4.86)، مقابل معامل الاختلاف لدرجات الاختبار البعدي لأفراد نفس المجموعة المقدر بـ (5.40%) وانحراف معياري (4.33).

من هذه النتائج الموضحة يتبين بأن معامل اختلاف متوسطي درجات الاختبار البعدي أكبر من معامل اختلاف متوسطي درجات الاختبار القبلي، وهذا يعني على أن بيانات الاختبار القبلي أقل تشتتا من بيانات الاختبار البعدي، الأمر الذي يدل عن وجود فروق قائمة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد إخضاعها للمعاملة التجريبية.

كما اتضح بأن التباين الوزني الذي يمثل الانحراف المعياري لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي قد بلغ حدود (18)، وهذه النتيجة تعكس الزيادة في مقدار التشتت بين الاختبارين مقارنة بالانحراف المعياري لكل منهما، الأمر الذي يؤكد وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطلبة على استبيان الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

ولأجل التأكد أكثر من مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، عمدنا إلى استخدام

اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(51):

جدول (51): اختبار – ت– لمتوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
القبلي	119	121	116	110	110	119	115	119	105	116	115
البعدي	82	88	82	75	83	85	80	76	75	76	80.20
ف	37	33	34	35	27	34	35	43	30	40	34.80
ح ف	2.2	-1.8	-0.8	0.2	-7.8	-0.8	0.2	8.2	-4.8	5.2	مجموع (ح ف^2) 187.6
ح ف^2	4.84	3.24	0.64	0.04	60.84	0.64	0.04	67.24	23.04	27.04	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 34.80)، (ح ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف} / \text{ن (ن-1)}}$											ت = 24.10

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

النتائج المتحصل عليها المبينة بالجدول (51) تظهر قيمة اختبار(ت) مساوية لـ (24.10) وتدل هذه النتيجة على وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) التي تقدر عندها قيمة (ت) الجدولية (2.26) ومستوى دلالة (0.01) التي تقدر قيمة (ت) الجدولية لديها (3.25). فالنتيجة التي تم التوصل إليها قيمة (ت=24.10) تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطي درجات اتجاهات الطلبة على استبيان الدراسة في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح الاختبار البعدي.

وقد يمكن أن نستخلص مما ذكر بأن البرنامج الإرشادي القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية قد ساهم بشكل فعال في تعديل اتجاهات للطلبة الايجابية نحو تخليهم عن الدراسة، ولكن بالرغم من ذلك لا يمكن التحقق من هذه الفعالية ومنه من صحة الفرضية العامة الثانية إلا بعد التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد المعاملة التجريبية على استبيان الدراسة حسب الأبعاد الثلاثة للاتجاه المعرفية والانفعالية والسلوكية.

4-2- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد المعرفي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

كما ذكر سابقا بأنه تم إخضاع المجموعة التجريبية للمعاملة التجريبية، فكان متوسط شدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد المعرفي في الاختبارين القبلي والبعدي كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (52): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي قبل وبعد المعاملة التجريبية*.

مجموعة الدراسة / نوع الاختبار	المجموعة التجريبية	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار القبلي	39.10	3.26
الاختبار البعدي	27.20	2.27

تظهر نتائج الاختبار البعدي المبينة في الجدول (52) الانخفاض الحاصل في متوسط درجات المجموعة التجريبية المقدرة بـ (27.20 درجة) بالمقارنة مع ما تم تسجيله من نتائج خلال الاختبار القبلي المقدرة بـ (39.10 درجة)، وهذه النتائج تعكس بدورها الانخفاض الهام الحاصل في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي بمقدار (11.90 درجة) ما يقابل ما شدته (0.99)، وذلك من الشدة المتوسطة (3.26) إلى الشدة المنخفضة (2.27) .

ولأجل التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي، عمدنا إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(53):

* أنظر الملحق رقم (1/9)، (5/9)، (2/11).

جدول (53): اختبار – ت– لمتوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
القبلي	36	42	39	39	40	40	38	42	41	34	39.10
البعدي	26	33	26	29	29	31	24	27	24	23	27.20
ف	10	09	13	10	11	09	14	15	17	11	11.9
ح ف	-1.9	-2.9	1.1	-1.9	-0.9	-2.9	2.1	3.1	5.1	-0.9	مجموع (ح ف^2) 66.90
ح ف^2	3.61	8.41	1.21	3.61	0.81	8.41	4.41	9.61	26.01	0.81	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 11.90)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف} / \text{ن (ن-1)}}$											ت = 13.80

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

النتائج المتحصل عليها المبينة بالجدول (53) تظهر قيمة اختبار(ت) مساوية لـ (13.80) وهي تدل على وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.26) و(3.25) على الترتيب.

إن ما تم التوصل إليه من نتائج في قيمة (ت=13.80) تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ومنه شدة اتجاهاتهم على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية على ذات المجموعة لصالح الاختبار البعدي.

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثانية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

4-3- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد الانفعالي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

بعد المعاملة التجريبية لأفراد المجموعة التجريبية خلال الاختبار البعدي تمت مقارنته نتائجه بنتائج الاختبار القبلي، فكانت بشدة الاتجاهات حسب البعد الانفعالي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (54): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي قبل وبعد المعاملة التجريبية*.

مجموعة الدراسة / نوع الاختبار	المجموعة التجريبية	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار القبلي	38.50	3.21
الاختبار البعدي	27	2.25

تظهر النتائج المبينة في الجدول (54) بأن التغير خلال الاختبار البعدي قد شمل أيضا متوسطي درجات اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي بعد المعاملة التجريبية لأفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع نتائج الاختبار القبلي، حيث انخفضت من (38.50 درجة) التي تمثل الشدة المتوسطة (3.21) إلى (27 درجة) وهي شدة منخفضة (2.25) أي بمقدار فارق (11.50 درجة) ما يقابل (0.96) وهي نتيجة تتقارب مع نتائج البعد المعرفي المقدرة بـ (0.99).

ولأجل التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي، عمدنا إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(55):

* أنظر الملحق رقم (1/9)، (5/9)، (3/11).

جدول (55): اختبار – ت – لمتوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
القبلي	40	44	37	37	36	44	33	40	33	41	38.50
البعدي	26	29	28	24	29	28	24	26	26	30	27
ف	14	15	09	13	07	16	09	14	07	11	11.5
ح ف	2.5	3.5	-2.5	1.5	-4.5	4.5	-2.5	2.5	-4.5	-0.5	مجموع (ح ف^2) 100.50
ح ف^2	6.25	12.25	6.25	2.25	20.25	20.25	6.25	6.25	20.25	0.25	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 11.50)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف / ن (ن-1)}}$											ت = 10.88

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

النتائج المبينة في الجدول (55) تظهر قيمة اختبار(ت) مساوية لـ (10.88) وتدل هذه النتيجة على وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.26) و(3.25) على الترتيب.

إن قيمة (ت=10.88) التي تم التوصل إليها تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطي درجات الطلبة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح الاختبار البعدي.

نستنتج بالتالي:

تحقق الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثانية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

4-4- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد السلوكي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة قبل وبعد المعاملة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

بعد المعاملة التجريبية خلال الدراسة الميدانية، كان متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد السلوكي في الاختبارين القبلي والبعدي كما يوضحه الجدول رقم (56).

جدول (56): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي قبل وبعد المعاملة التجريبية*.[1]

مجموعة الدراسة / نوع الاختبار	المجموعة التجريبية	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار القبلي	37.40	3.12
الاختبار البعدي	26	2.17

تظهر نتائج الاختبار البعدي المبينة في الجدول (56) انخفاضا في متوسط درجات المجموعة التجريبية المقدرة بـ (26 درجة) مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (37.40 درجة). فهذه النتائج تعكس بدورها الانخفاض الحاصل في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي، وذلك من الشدة المتوسطة (3.12) إلى الشدة المنخفضة (2.17) بفارق (11.50) المقابلة لشدة اتجاه(0.95) المتقاربة مع نتائج البعد المعرفي(0.99) ونتائج البعد الانفعالي(0.96).

ومن أجل التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي، عمدنا إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(57):

* أنظر الملحق رقم (1/9)، (5/9)، (4/11).

جدول (57): اختبار – ت– لمتوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
القبلي	43	35	40	34	34	35	44	37	31	41	37.40
البعدي	30	26	28	22	25	26	32	23	25	23	26
ف	13	09	12	12	9	9	12	14	6	18	11.4
ح ف	1.6	−2.4	0.6	0.6	−2.4	−2.4	0.6	2.6	−5.4	6.6	مجموع (ح ف^2) 100.40
ح ف^2	2.56	5.76	0.36	0.36	5.76	5.76	0.36	6.76	29.16	43.56	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 11.40)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن−1 = 9 ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف} / \text{ن (ن−1)}}$											ت = 10.79

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

من خلال الجدول (57) تظهر النتائج المتحصل عليها قيمة اختبار(ت) المساوية لـ (10.79) الدالة على وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.26) و(3.25) على الترتيب.

إن ما تم التوصل إليها من (قيمة ت = 10.79) تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطي درجات الطلبة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح الاختبار البعدي.

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الثانية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

4-5- استنتاج صحة الفرضية العامة الثانية

بعد التحقق من صحة الفرضيات الفرعية الأولى والثانية والثالثة من الفرضية العامة الثانية، حيث تم التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي والانفعالي والسلوكي على الترتيب قبل وبعد المعالجة التجريبية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح الاختبار البعدي.

ويضاف كذلك ما تم التوصل إليه من فروق في معامل اختلاف متوسطي درجات الاختبار البعدي الذي يفوق معامل اختلاف متوسطي درجات الاختبار القبلي، وبالتالي فبياناته تكون أكثر تشتتا.

كما أن نتائج التباين الوزني البالغ (18) الذي يمثل الانحراف المعياري لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي أظهرت مقدار التشتت بين الاختبارين مقارنة بالانحراف المعياري لكل منهما.

وتعتبر قيمة اختبار(ت) المقدرة بـ (24.10) البرهان الأكيد الذي أثبت وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، حيث قيمة (ت) الجدولية (2.26) و(3.25) على الترتيب.

من خلال النتائج يتضح مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

استنادا إلى هذه النتائج نستنتج:

تحقق الفرضية العامة الثانية

عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

5- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة) ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الفرعية

5-1- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة) ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال الدراسة الميدانية أخضعت المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية، وذلك بهدف التأكد أكثر من فعاليته. فكانت نتائج متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد الانتهاء من المعاملة التجريبية مثلما يوضحها الجدول رقم (58).

جدول (58): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة بعد المعاملة التجريبية*.

نوع الاختبار / مجموعة الدراسة	الاختبار البعدي	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
المجموعة التجريبية	80.20	2.23
المجموعة الضابطة	119	3.31

تظهر نتائج الاختبار البعدي المبينة من خلال الجدول (58) انخفاضا هام في متوسط درجات المجموعة التجريبية بمقدار(34.80 درجة) ما شدته (0.96)، حيث تم تسجيل (80.20 درجة) ما شدة اتجاهه (2.23) في الاختبار البعدي مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي (115 درجة) التي تقابل شدة اتجاه (3.19).

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (7/9)، (1/11).

في حين تظهر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة المقدرة بـ (119 درجة) ثباتا في متوسط الدرجات مقارنة مع ما تم تسجيله في الاختبار القبلي المقدر بـ (119.20 درجة) كما تم توضيحه أيضا خلال إثبات صحة الفرضية العامة الثانية. فاتجاهات المجموعة الضابطة غير الخاضعة للمعاملة التجريبية بقيت محافظة على شدتها المتوسطة (3.31) في الاختبارين القبلي والبعدي.

ولأجل التعرف أكثر على مدى الفروق الحاصلة مابين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، عمدنا أيضا إلى استخدام "معامل الاختلاف"، إلى جانب "التباين الوزني" لكلا الاختبارين القبلي والبعدي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (59):

جدول (59): معامل الاختلاف% والتباين الوزني لمتوسطي درجات الاختبار البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	المتوسط الوزني	التباين الوزني
المجموعة التجريبية	10	80.2	4.33	5.40	99.60	20
المجموعة الضابطة	10	119	5.23	4.40		

تؤكد النتائج الموضحة بالجدول (59) وجود فروق مابين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية حيث معامل الاختلاف (5.40%) بانحراف معياري قدره (4.33)، ومتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تميزت بمعامل اختلاف أقل بلغت قيمته (4.40%) بانحراف معياري قدره (5.23).

وهذه الفروق في معامل الاختلاف يكشف عن وجود مقدار أقل من التشتت في نتائج درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة غير الخاضعة للبرنامج الإرشادي عما هو عليه لدى نتائج الاختبار البعدي المجموعة التجريبية الخاضعة للمعاملة التجريبية، وهذا يدل عن وجود فروق في متوسطي لدرجات المجموعتين على استبيان الدراسة في الاختبار البعدي.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق المشاهدة، استخدم التباين الوزني الذي يعتمد على الانحراف المعياري لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، فكانت نتائج التباين الوزني في حدود (20)، وهذه النتيجة تظهر وجود ارتفاعا في مقدار التشتت بين المجموعتين التجريبية والضابطة مقارنة بالانحراف المعياري لكل منهما المقدرة ب (4.33) و(5.23) على الترتيب.

فكل هذه النتائج تؤكد فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية وبأنه ساهم بشكل فعال في تعديل اتجاهات للطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

ولأجل التأكد بشكل قطعي من مدى فعالية هذا البرنامج المطبق على أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة، عمدنا لاستخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات أفرادهما كما هو موضح في الجدول(60):

جدول (60): اختبار –ت– لمتوسطي درجات اتجاه أفراد لعينة الدراسة الميدانية (المجموعة التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي.

الأفراد / مجموعة الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
التجريبية	82	88	82	75	83	85	80	76	75	76	80.20
متوسط الدرجات (م ت) = 80.20 ..... الانحراف المعياري(ع ت) = 4.33											
الضابطة	114	123	112	112	114	127	123	121	120	124	119
متوسط الدرجات (م ظ) = 119 ..... الانحراف المعياري(ع ظ) = 5.23											
$ت = م ظ - م ت / \sqrt{ع ظ^2 + ع ت^2 / ن-1}$ ، ن = 10											ت = 17.17

* ن= 10 ، درجة الحرية= 18، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.10)، وعند مستوي (0.01) = (2.88).

يظهر الجدول رقم (60) قيمة (ت) مقدرة بـ (17.17) التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.10) و(2.88) على الترتيب، وذلك مابين متوسطي درجات اتجاهات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس الوقت تؤكد هذه النتائج في قيمة (ت) ما تم التوصل إليه من استنتاجات صحة الفرضية العامة الثانية المؤكدة لدلالة الفروق مابين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وهذا ما يثبت بدوره فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

ويمكننا الاستنتاج من خلال الاختلاف الملاحظ مابين استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعدما كانت درجاتهما متكافئة خلال الاختبار القبلي، إلى جانب الثبات في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة المترافق مع التغير والفروق الدالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، يكشف كل ذلك عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمعاملة التجريبية دون الضابطة غير الخاضعة لها.

ولكن بالرغم من ذلك، فكما كان الشأن بالنسبة لصحة الفرضية العامة الثانية لا يمكن الجزم بصحة الفرضية العامة الثالثة إلا بعد التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة الميدانية بعد المعالجة التجريبية حسب الأبعاد الثلاثة للاتجاه المعرفية والانفعالية والسلوكية.

5-2- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد المعرفي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

بعدما أخضعت المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة للمعاملة التجريبية خلال الدراسة الميدانية، كان متوسطي درجات اتجاه أفرادهما حسب البعد المعرفي في الاختبار البعدي كما يوضحه الجدول (61):

جدول (61): درجات وشدة اتجاه المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي بعد المعاملة التجريبية*.

نوع الاختبار	الاختبار البعدي	
مجموعة الدراسة	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
المجموعة التجريبية	27.20	2.27
المجموعة الضابطة	39.60	3.30

إن نتائج الاختبار البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة الميدانية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي المبينة في الجدول (61) أظهرت فروقا تصل إلى (12.4 درجة) ما يقابل انخفاض في شدة الاتجاه بمقدار (1.03).بين درجات أفراد المجموعة التجريبية المقدرة بـ (27.20 درجة) ما يوافق شدة اتجاه (2.27) ودرجات أفراد المجموعة الضابطة المقدرة بـ (39.60 درجة) ما شدة اتجاهه (3.30) في الاختبار البعدي.

فهذه النتائج تظهر ثباتا خلال الاختبار البعدي في متوسط درجات المجموعة الضابطة إذا ما قورنت بنتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (39.50 درجة) ما شدته (3.29)، فبذلك بقيت ثابتة على شدة الاتجاه المتوسط المقدر بـ (3.29) و(3.30) خلال الاختبارين على الترتيب القبلي والبعدي.

ومن جهة أخرى تظهر نفس النتائج فروقا دالة إحصائيا خلال الاختبار البعدي في متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (39.10 درجة) ما شدته (3.26) كما تم توضيحه خلال إثبات صحة الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثانية.

وقد عمدنا من أجل التأكد أكثر من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي كما هو موضح في الجدول(62):

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (7/9)، (2/11).

جدول (62): اختبار –ت– لمتوسطي درجات اتجاه أفراد عينة الدراسة الميدانية (المجموعة التجريبية والضابطة) حسب البعد المعرفي في الاختبار البعدي.

الأفراد / مجموعة الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
التجريبية	26	33	26	29	29	31	24	27	24	23	27.20
متوسط الدرجات (م ت) = 27.20 ..... الانحراف المعياري(ع ت) = 3.09											
الضابطة	39	41	42	37	37	43	39	37	39	42	39.60
متوسط الدرجات (م ظ) = 39.60 ..... الانحراف المعياري(ع ظ) = 2.15											
$ت = \frac{م ظ - م ت}{\sqrt{\frac{ع ظ^2 + ع ت^2}{ن - 1}}}$ ، ن = 10											ت = 9.84

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

إن قيمة اختبار(ت) المتحصل عليها والمبينة في الجدول (62) قد وجدت مساوية لـ (9.84) وهي نتيجة تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.10) و(2.88) على الترتيب.

كما تثبت قيمة (ت) صحة استنتاجات الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثانية.

يتبين من مجمل ما ذكر سواء من مدى الاختلاف الكائن مابين استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعدما كانت درجاتهما متكافئة خلال الاختبار القبلي، يضاف إلى ذلك الفروق الدالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، والمترافقة مع الثبات الظاهر في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة خلال الاختبارين القبلي والبعدي.

تتضح من النتائج المتحصل عليها فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي.

نستنتج بالتالي:

تحقق الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الثالثة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

5-3- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد الانفعالي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

بعد إخضاع المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة للمعاملة التجريبية، كان متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعتين حسب البعد الانفعالي في الاختبار البعدي كما يوضحه الجدول رقم (63):

جدول (63): درجات وشدة اتجاه المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي بعد المعاملة التجريبية*.[1]

نوع الاختبار / مجموعة الدراسة	الاختبار البعدي	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
المجموعة التجريبية	27	2.25
المجموعة الضابطة	41.50	3.46

تظهر نتائج الاختبار البعدي من خلال الجدول (63) درجات اتجاه أفراد عينة الدراسة الميدانية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي، فكانت نتائج متوسط درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية (27 درجة) ما يوافق شدة اتجاه (2.25) ودرجات أفراد المجموعة الضابطة (41.50 درجة) ما شدته (3.46) في الاختبار البعدي، بفارق درجات ما بين المجموعتين مقدرة بـ (14.50 درجة) ما يقابل انخفاض في شدة الاتجاه بمقدار (1.21).

وبذلك تظهر هذه النتائج ثباتا في متوسط درجات المجموعة الضابطة خلال الاختبار البعدي مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (41.30 درجة) ما شدته (3.44)، كما أظهرت ذات النتائج فروقا دالة إحصائيا خلال الاختبار البعدي في متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (38.50 درجة) ما شدته (3.21)، كما أوضحته البرهنة على صحة الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثانية.

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (7/9)، (3/11).

وقد عمدنا من أجل التأكد أكثر من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي كما هو موضح في الجدول(64):

جدول (64): اختبار –ت– لمتوسطي درجات اتجاه أفراد عينة الدراسة الميدانية (المجموعة التجريبية والضابطة) حسب البعد الانفعالي في الاختبار البعدي.

الأفراد / مجموعة الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
التجريبية	26	29	28	24	29	28	24	26	26	30	27
متوسط الدرجات (م ت) = 27..... الانحراف المعياري(ع ت)= 2											
الضابطة	35	44	36	38	39	43	46	47	44	43	41.50
متوسط الدرجات (م ظ) = 41.50 ..... الانحراف المعياري(ع ظ)= 3.98											
$ت = م ظ - م ت / \sqrt{ع ظ^2 + ع ت^2 / ن - 1}$ ، ن = 10											ت = 9.73

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوى الدلالة عند مستوى (0.05) = (2.26)، وعند مستوى (0.01) = (3.25).

قيمة اختبار(ت) حسب الجدول (64) تقدر بـ (9.73) وهي قيمة تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.10) و(2.88) على الترتيب.

كما تثبت قيمة (ت) أيضا استنتاجات صحة الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثانية

إن ما تم استخلاصه من الاختلاف الكائن مابين درجات اتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد تكافئهما خلال الاختبار القبلي، إلى جانب الفروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية، مع الثبات في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة خلال الاختبارين القبلي والبعدي،

تتبين من خلال النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

نستنتج بالتالي:

تحقق الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الثالثة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

5-4- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البعد السلوكي لاتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

بعد إخضاع المجموعة التجريبية للمعاملة التجريبية دون الضابطة، كان متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعتين حسب البعد السلوكي في الاختبار البعدي كما يوضحه الجدول رقم (65):

جدول (65): درجات وشدة اتجاه المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي بعد المعاملة التجريبية*.

نوع الاختبار	الاختبار البعدي	
مجموعة الدراسة	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
المجموعة التجريبية	26	2.17
المجموعة الضابطة	37.90	3.16

إن نتائج الاختبار البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة حسب البعد المعرفي المبينة في الجدول (65) أظهرت فروقا هامة تصل إلى (11.9 درجة) ما يقابل انخفاض في شدة الاتجاه بمقدار (0.99) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية المقدرة بـ (26 درجة) ما يوافق شدة اتجاه (2.17) ودرجات أفراد المجموعة الضابطة المقدرة بـ (37.90 درجة) ما شدة اتجاهه (3.16) في الاختبار البعدي.

فأفراد المجموعة الضابطة بقيت شدة اتجاهاتهم نحو التخلي عن الدراسة ثابتة خلال الاختبار البعدي مقارنة بنتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (38.40 درجة) ما شدته (3.20).

ومن جهة أخرى تظهر نتائج الاختبار البعدي فروقا ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (37.40 درجة) ما شدته (3.12).

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (7/9)، (4/11).

وقد عمدنا من أجل التأكد أكثر من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي كما هو موضح في الجدول(66):

جدول (66): اختبار –ت– لمتوسطي درجات اتجاه أفراد عينة الدراسة الميدانية (المجموعة التجريبية والضابطة) حسب البعد السلوكي في الاختبار البعدي.

الأفراد / مجموعة الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
التجريبية	30	26	28	22	25	26	32	23	25	23	26
متوسط الدرجات (م ت) = 26 ..... الانحراف المعياري(ع ت) = 3.03											
الضابطة	40	38	34	37	38	41	38	37	37	39	37.90
متوسط الدرجات (م ظ) = 37.90 ..... الانحراف المعياري(ع ظ) = 1.81											
ن = 10 $ت = م ظ - م ت / \sqrt{ع ظ^2 + ع ت^2 / ن - 1}$										ت = 10.08	

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

قيمة اختبار(ت) المبينة في الجدول (66) وجدت مساوية لـ (10.08) وهي نتيجة تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.10) و(2.88) على الترتيب.

كما تثبت قيمة (ت) صحة استنتاجات الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الثانية.

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها مدى الاختلاف الكائن مابين درجات اتجاه أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد التكافؤ بينهما خلال الاختبار القبلي، إلى جانب الثبات الظاهر في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة والفروق الدالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية خلال الاختبارين القبلي والبعدي.

تتضح من النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي.

نستنتج بالتالي:

تحقق الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الثالثة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

5-5- استنتاج صحة الفرضية العامة الثالثة

بعد التأكد من صحة الفرضيات الفرعية الأولى والثانية والثالثة من الفرضية العامة الثالثة، عبر التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة حسب كل من البعد المعرفي والبعد الانفعالي والبعد السلوكي بعد المعالجة التجريبية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وبعد الكشف عن الفروق في معامل الاختلاف بين متوسطي درجات الاختبار البعدي للمجموعتين الذي كان فيه معامل اختلاف المجموعة التجريبية أكثر تشتتا من معامل اختلاف المجموعة الضابطة.

كما أظهرت نتائج التباين الوزني البالغ (20) مقدار كبير من التشتت بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي مقارنة بالانحراف المعياري لكل منهما.

ويضاف إلى ذلك قيمة اختبار(ت) المقدرة بـ (ت=17.16) التي تظهر وجود اختلاف دال إحصائيا مابين متوسطي درجات اتجاهات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة بعد المعاملة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر عندهما قيمة (ت) الجدولية (2.10) و(2.88) على الترتيب.

يتبين من النتائج المتوصل إليها بأنه هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05).

تتضح من خلال النتائج مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

استنادا إلى هذه النتائج نستنتج:

تحقق الفرضية العامة الثالثة

عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01).

6- عرض وتحليل نتائج اختبار المتابعة للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الفرعية

6-1- عرض وتحليل نتائج اختبار المتابعة للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة في الاختبارين البعدي والمتابعة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

بعد التأكد من فعالية البرنامج في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، تمت عملية المتابعة لأفراد المجموعة التجريبية لمدة شهرين للتأكد من استمرارية فعاليته كما يبينها الجدول (67):

جدول (67): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة أثناء فترة المتابعة*.

مجموعة الدراسة	المجموعة التجريبية	
نوع الاختبار	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار البعدي	80.20	2.23
اختبار المتابعة	88.10	2.45

يبين الجدول (67) متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المتابعة وذلك بعد شهرين كاملين من تطبيق الاختبار البعدي للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج، وقد بلغ مقدار الدرجات لذات المجموعة (88.10 درجة) أي شدة اتجاه مساو لـ(2.45) وهي تعد ضمن مجال الاتجاه المتوسط، مقابل متوسط درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار البعدي مقدر بـ (80.20 درجة) أي ما شدة اتجاهه (2.23) وهي تقع ضمن مجال الاتجاه المنخفض.

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (9/9)، (1/11).

إن هذه النتائج تظهر تباعد بين درجات الاختبار البعدي واختبار المتابعة حيث بلغ الفرق بينهما (7.90 درجة) مع تزايد في شدة الاتجاه نحو التخلي عن الدراسة بـ (0.22)، لكن هل هذه الزيادة ذات دلالة إحصائية للحكم على استمرارية فعالية البرنامج أو عدمها.

وللتأكد من مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين، عمدنا أيضا إلى استخدام "معامل الاختلاف" و"التباين الوزني" كأساليب إحصائية لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول(68) الآتي:

جدول (68): معامل الاختلاف % والتباين الوزني لمتوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف %	المتوسط الوزني	التباين الوزني
الاختبار البعدي	10	80.2	4.33	5.40	84.15	5.75
الاختبار المتابعة	10	88.1	4.04	4.59		

يتبين من خلال الجدول رقم (68) وجود تباين في قيمة معامل الاختلاف مابين الاختبارين البعدي والمتابعة، حيث بلغ لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المتابعة بعد شهرين من الإخضاع للمعاملة التجريبية (4.59) بانحراف معياري قدره (4.04)، مقابل معامل اختلاف بالنسبة لمتوسطي درجات الاختبار البعدي للمجموعة للتجريبية قدره (5.40) بانحراف المعياري قيمته (4.33).

فهذه البيانات تظهر فروق ما بين نتائج الاختبارين، حيث تبين بأن مقدار التشتت لدرجات الاختبار المتابعة عن متوسطها الحسابي أقل مما هو عليه مقارنة بدرجات الاختبار البعدي.

كما بلغت قيمة التباين الوزني لمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة (5.75)، لتدل بذلك على زيادة في مقدار التشتت بين الاختبارين بالرغم من كونها متقاربة مع الانحراف المعياري لكل من الاختبارين سواء البعدي المقدرة (4.33) أو المتابعة المقدرة (5.23).

ومن أجل التأكد أكثر من مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة بعد مرور شهرين من تطبيقه،

تم استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة الموضحة درجاتهم في الجدول (69):

جدول (69): اختبار – ت– لمتوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
البعدي	82	88	82	75	83	85	80	76	75	76	80.20
المتابعة	94	87	82	85	93	91	91	89	87	82	88.10
ف	12	-1	0	10	10	6	11	13	12	6	7.9
ح ف	-4.1	8.9	7.9	-2.1	-2.1	1.9	-3.1	-5.1	-4.1	1.9	مجموع (ح ف^2) 226.90
ح ف^2	16.81	79.21	62.41	4.41	4.41	3.61	9.61	26.01	16.81	3.61	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 7.9)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف / ن (ن-1)}}$											ت = 4.97

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

النتائج المتحصل عليها في الجدول(69) تظهر قيمة اختبار(ت) مساوية لـ (4.97) وتدل هذه النتيجة على وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) اللتين تقدر قيمة (ت) الجدولية لديهما (2.26) و(3.25) على الترتيب.

لكن لابد من الإشارة بأن هذه الزيادة الملاحظة خلال اختبار المتابعة على مستوى درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة بالرغم من كونها متوسطة الاتجاه (2.45) إلا أنها بقيت قريبة من الشدة المنخفضة كما هو مسجل خلال الاختبار البعدي بمقدار (2.22)، إلى جانب كونها غير بعيدة عن حدود الدرجات الآيلة إلى الانخفاض حيث تكون شدة الاتجاه محصورة ضمن المجال [1-2.33[، وإذا ما قورنت نتائج اختبار المتابعة مع ما تم تسجيله خلال الاختبار القبلي الذي أبدت خلاله الأفراد شدة اتجاه متوسط قدره (3.19) ما يقابل (115 درجة)، وجد الفارق بين نتائج الاختبارين (0.74) ما يقابله (26.90 درجة) وهي تمثل فروق ذات دلالة إحصائية.

فمن خلال النتائج يتبين عدم تحقق الفرضية العامة الرابعة، ولكن لأجل التأكد أكثر من صحة عدم تحقق الفرضية لابد من التأكد أيضا من الفروق ما بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة في الاختبارين البعدي والمتابعة بالنسبة للأبعاد الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية.

6-2- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد المعرفي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

بعد الاختبار البعدي والتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة، تمت عملية المتابعة لمدة شهرين فكان متوسط شدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد المعرفي في الاختبارين البعدي والمتابعة كما يوضحه الجدول(70):

جدول (70): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية

نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي في الاختبارين البعدي والمتابعة*

مجموعة الدراسة	المجموعة التجريبية	
نوع الاختبار	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار البعدي	27.20	2.27
الاختبار المتابعة	29.50	2.46

تظهر نتائج اختبار المتابعة لأفراد المجموعة التجريبية كما هو مبين في الجدول رقم (70) ارتفاعا في متوسط الدرجات مقدر بـ (2.3 درجة) ما يعادل شدته (0.19)، ففي الاختبار البعدي سجلت (27.20 درجة) ما يعادل شدة اتجاه (2.27) وهي شدة تعكس الانخفاض الحاصل في الاتجاه حسب البعد المعرفي نتيجة المعاملة التجريبية، لتؤول بعدها هذه الشدة المنخفضة بعد شهرين من المتابعة إلى الشدة المتوسطة المقدرة بـ (2.46) التي تقابل ما شدته (29.50 درجة).

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (9/9)، (2/11).

ولأجل التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الزيادة ومنه التأكد من استمرار فعالية البرنامج الإرشادي حسب البعد المعرفي، عمدنا إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(71):

جدول (71): اختبار– ت– لمتوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
البعدي	26	33	26	29	29	31	24	27	24	23	27.20
المتابعة	30	29	29	31	32	32	30	27	29	26	29.50
ف	4	-4	3	2	3	1	6	0	5	3	2.3
ح ف	1.7	-6.3	0.7	-0.3	0.7	-1.3	3.7	-2.3	2.7	0.7	مجموع (ح ف^2) 72.10
ح ف^2	2.89	39.69	0.49	0.09	0.49	1.69	13.69	5.29	7.29	0.49	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 2.3)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف / ن (ن-1)}}$											ت = 2.57

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

تطهر من الجدول (71) قيمة اختبار(ت) مساوية لـ (2.57)، وهذه النتيجة تدل على وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.05) التي تقدر قيمة (ت) الجدولية عندها(2.26) التي تعد أصغر من قيمة (ت) المحسوبة، لكن الأمر مختلف عند مستوى دلالة (0.01) التي تقدر عندها قيمة (ت) الجدولية (3.25) وهي أكبر من قيمة (ت) المحسوبة (2.57)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من النتائج المتحصل عليها استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي عند مستوى دلالة (0.01) وعدم استمرارية فعاليته عند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة الرابعة عند مستوى دلالة (0.01) وعدم تحققه عند مستوى دلالة (0.05).

6-3- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد الانفعالي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

بعد التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل اتجاهات المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة تمت عملية المتابعة لمدة شهرين فكان متوسط شدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد الانفعالي في الاختبارين البعدي والمتابعة كما يوضحه الجدول(72):

جدول (72): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي في الاختبارين البعدي والمتابعة*.

مجموعة الدراسة / نوع الاختبار	المجموعة التجريبية	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار البعدي	27	2.25
الاختبار المتابعة	29.90	2.49

تظهر من خلال الجدول (72) درجات أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد الانفعالي في اختبار المتابعة بعد شهرين من نهاية تطبيق البرنامج، حيث قدرت بـ (29.90 درجة) ما تقابل شدة اتجاه (2.49) وهي شدة متوسطة. ومن الجهة المقابلة تظهر نتائج الاختبار البعدي المقدرة بـ (27 درجة) ما يعادل (2.25) وهي شدة اتجاه تعكس الانخفاض الكائن خلال الاختبار البعدي، لتكون بذلك الزيادة في الاتجاه نتيجة المعاملة التجريبية بمقدار (2.9 درجة) ما يعادل شدته (0.24).

ولأجل التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الزيادة ومنه التأكد من استمرار فعالية البرنامج الإرشادي حسب البعد الانفعالي، عمدنا لاستخدام اختبار(ت) لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية كما هو موضح في الجدول(73).

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (9/9)، (3/11).

جدول (73): اختبار – ت – لمتوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
البعدي	26	29	28	24	29	28	24	26	26	30	27
المتابعة	31	31	23	27	34	32	28	32	30	31	29.90
ف	5	2	−5	3	5	4	4	6	4	1	2.9
ح ف	2.1	−0.9	−7.9	0.1	2.1	1.1	1.1	3.1	1.1	−1.9	مجموع (ح ف^2) 88.90
ح ف^2	4.41	0.81	62.41	0.01	4.41	1.21	1.21	9.61	1.21	3.61	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 2.9)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن−1 = 9) ت = م ف/ $\sqrt{\text{م ح}^2\text{ ف / ن (ن−1)}}$											ت = 2.92

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول (73) قيمة (ت) المقدرة بـ (2.92)، وهذه النتيجة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) المقدرة بـ (2.26)، وأصغر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) المقدرة بـ (3.25).

وبالتالي فهناك من جهة فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبار البعدي واختبار المتابعة عند مستوى دلالة (0.05)، وليس هناك من جهة أخرى فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبار البعدي واختبار المتابعة عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من النتائج المتحصل عليها استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي عند مستوى دلالة (0.01) وعدم استمرارية فعاليته عند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية العامة الرابعة عند مستوى دلالة (0.01) وعدم تحققه عند مستوى دلالة (0.05).

6-4- عرض وتحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومناقشتها على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الدراسة حسب البعد السلوكي في الاختبارين البعدي والمتابعة.

تم التأكد عبر اختبار المتابعة من مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة، وذلك بعد شهرين من نهاية تطبيق البرنامج، فكان متوسط شدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية حسب البعد السلوكي في الاختبارين البعدي والمتابعة كما يوضحه الجدول(74):

جدول (74): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي في الاختبارين البعدي والمتابعة*.

مجموعة الدراسة / نوع الاختبار	المجموعة التجريبية	
	متوسط الدرجات	معدل الدرجات (شدة الاتجاه)
الاختبار البعدي	26	2.17
الاختبار المتابعة	28.70	2.39

يبين الجدول رقم (74) نتائج اختبار المتابعة لأفراد المجموعة التجريبية الذين يظهرون ارتفاعا في متوسط درجاتهم مقدر بـ (2.7 درجة) ما يعادل شدته (0.23)، ففي الاختبار البعدي سجلت (26 درجة) ما يعادل شدة اتجاه (2.17) وهي شدة تعكس الانخفاض الحاصل في الاتجاه حسب البعد المعرفي نتيجة المعاملة التجريبية، لتؤول بعدها هذه الشدة المنخفضة بعد شهرين من المتابعة إلى الشدة المتوسطة المقدرة بـ (2.39) التي تقابل من الدرجات (28.70 درجة).

ولأجل التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الزيادة ومنه التأكد من استمرار فعالية البرنامج الإرشادي حسب البعد السلوكي، عمدنا إلى استخدام اختبار(ت) كأسلوب إحصائي لقياس دلالة فروق متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية الموضحة درجاتهم في الجدول(75):

* أنظر الملحق رقم (5/9)، (9/9)، (4/11).

جدول (75): اختبار – ت – لمتوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة لاتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي.

الأفراد / الاختبار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات
البعدي	30	26	28	22	25	26	32	23	25	23	26
المتابعة	33	27	30	27	27	27	33	30	28	25	28.70
ف	3	1	2	5	2	1	1	7	3	2	2.7
ح ف	0.3	-1.7	-0.7	2.3	-0.7	-1.7	-1.7	4.3	0.3	-0.7	مجموع (ح ف^2) 34.10
ح ف^2	0.09	2.89	0.49	5.29	0.49	2.89	2.89	18.49	0.09	0.49	
(ف) فروق الدرجات، (ح ف) الانحراف عن متوسط فروق الدرجات (م ف = 2.7)، (ج ف^2) مربع الانحراف. (ن =10) (درجة الحرية= ن-1 = 9) $ت = م ف / \sqrt{م ح^2 ف / ن (ن-1)}$											ت = 4.39

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

قيمة اختبار(ت) من خلال الجدول (75) تظهر مساوية لـ (4.39)، وهذه القيمة تدل بشكل واضح على وجود فروق واختلافات دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.05) التي تقدر قيمة (ت) الجدولية عندها(2.26)، وعند مستوى دلالة (0.01) التي تبلغ قيمة (ت) الجدولية عندها (3.25)،

يتبين من النتائج المتوصل إليها عدم استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي عند مستوى دلالة (0.01) وعند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج:

عدم تحقق الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية العامة الرابعة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05).

6-5- استنتاج صحة الفرضية العامة الرابعة

من خلال النتائج المتوصل إليها سواء في:

قيمة اختبار(ت) المساوية لـ (04.97) المؤكدة على وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، وما أظهرته الفروق مابين نتائج الاختبارين، بأن مقدار التشتت لدرجات اختبار المتابعة عن متوسطها الحسابي أقل مما هو عليه مقارنة بدرجات الاختبار البعدي، مع العلم أن الفروق ليست فروقا هامة لأنها أقرب للاتجاه المنخفض منه إلى المتوسط أو المرتفع.

وقد لوحظ تباين في نتائج الدراسة الميدانية بالنسبة للفرضية العامة الرابعة والفرضيات الفرعية التابعة لها، حيث اتضح تحقق الفرضيات الفرعية الأولى المتعلقة بالبعد المعرفي والثانية المتعلقة بالبعد الانفعالي عند مستوى دلالة (0.01) وعدم تحققها عند مستوى دلالة (0.05)، في حين لم تتحقق الفرضيات الفرعية الثالثة المتعلقة بالبعد السلوكي عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05).

فمن خلال هذه النتائج يتضح عدم استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة باستثناء البعد المعرفي والانفعالي الذي استمرت عندهما الفعالية عند مستوى دلالة (0.05).

استنادا إلى هذه النتائج نستنتج:

عدم تحقق الفرضية العامة الرابعة عند مستوى دلالة (0.05)
وتحققها جزئيا عند مستوى دلالة (0.01) من خلال الفرضية الفرعية الأولى والثانية.

7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية على ضوء الفرضية العامة الخامسة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الطالب" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

تم الكشف من خلال الدراسة الميدانية عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الطالب" باعتباره من العوامل المؤدية إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

فبعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية. كانت النتائج في الاختبار البعدي وفي اختبار المتابعة بعد شهرين من الانتهاء من المعاملة التجريبية*، كما هو موضح بالجدول(76):

جدول (76): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية خلال الدراسة الميدانية بالنسبة لـ "عامل الطالب" نحو التخلي عن الدراسة.

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات	شدة الإتجاه
القبلي	32	34	36	30	36	35	38	34	30	37	34.2	3.11
	2.91	3.09	3.27	2.73	3.27	3.18	3.45	3.09	2.73	3.36		
البعدي	21	26	23	21	25	25	24	20	21	23	22.9	2.08
	1.91	2.36	2.09	1.91	2.27	2.27	2.18	1.82	1.91	2.09		
المتابعة	25	20	23	21	28	27	26	27	25	28	25.0	2.27
	2.27	1.82	2.09	1.91	2.55	2.45	2.36	2.45	2.27	2.55		

إن النتائج بالجدول (76) تظهر انخفاضا في درجات جميع أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد المعاملة التجريبية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية حيث بلغ متوسط الدرجات (22.90 درجة) مقابل نتائج الاختبار القبلي المقدرة بـ (34.20 درجة).

* أنظر الملحق رقم (2/9)، (6/9)، (10/9)، (5/11).

فهذا الانخفاض في الاتجاه من الشدة المتوسطة (3.11) إلى المنخفضة (2.08) يعكس فعالية البرنامج لمطبق في الخفض من تأثير "عامل الطالب" على توليد الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

ومن جهة أخرى سجلت النتائج استقرارا في درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة، حيث لم يطرأ تغييرا كبيرا خلال اختبار المتابعة التي قدر متوسط وشدة الدرجات فيها على الترتيب (25 درجة) و(2.27)، وهذه النتائج متقاربة مع نتائج الاختبار البعدي، الأمر الذي يظهر لنا استمرارية تأثير البرنامج المطبق .

وقد تم استخدام الاختبار(ت) كأسلوب إحصائي التأكد من دلالة أو عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي من جهة، ومتوسطي درجات الاختبارين البعدي والمتابعة من جهة أخرى لأفراد المجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول(77):

جدول (77): معامل الاختبار – ت- مابين الاختبارين

(القبلي والبعدي) و(البعدي والمتابعة) بالنسبة لعامل الطالب.

الاختبار	شدة الإتجاه		العلاقة مابين الاختبارين	معامل الاختبار – ت-		
	متوسط الدرجات			القيمة المحسوبة	الدلالة الاحصائية	
					0.05	0.01
القبلي	34.20		القبلي ⇕ البعدي	15.46	دال	دال
	3.11					
البعدي	22.90					
	2.08		البعدي ⇕ المتابعة	1.86	غير دال	غير دال
المتابعة	25.00					
	2.27					

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

النتائج المتحصل عليها كما هو ظاهر في الجدول (77) من حساب قيمة اختبار(ت) مابين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي تقدر بـ (15.46)، وهي قيمة مرتفعة تدل على وجود اختلاف دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) التي تقدر عندها قيمة (ت) الجدولية (2.26) ومستوى دلالة (0.01) التي تقدر قيمة (ت) الجدولية لديها (3.25).

إن النتيجة التي تم التوصل إليها تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطي درجات "عامل الطالب" في استبيان الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح الاختبار البعدي، وبهذا فإن البرنامج الإرشادي القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية قد ساهم بشكل فعال في الحد من تأثير "عامل الطالب" المؤدي لتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة،

وقد تم بعد الاختبار البعدي التأكد من استمرارية فعالية البرنامج، فكان اختبار(ت) مابين الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية مساويا لـ (1.86) كما يوضحه الجدول (49)، وهذه النتيجة أقل من أن تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من النتائج المتحصل عليها فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية واستمراريته في الحد من تأثير "عامل الطلب" في تكوينه للاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01).

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية العامة الخامسة

عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05).

8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية على ضوء الفرضية العامة السادسة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الأسرة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

تمت دراسة فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الآسرة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

فبعد تطبيق البرنامج الإرشادي كانت النتائج في الاختبار البعدي بعد الانتهاء من المعاملة التجريبية* وفي اختبار المتابعة بعد شهرين من ذلك كما هو موضح بالجدول (78):

جدول (78): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة خلال الدراسة الميدانية بالنسبة لـ "عامل الأسرة".

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات	شدة الإتجاه
القبلي	33	34	34	34	31	29	32	33	32	36	32.8	3.28
	3.30	3.40	3.40	3.40	3.10	2.90	3.20	3.30	3.20	3.60		
البعدي	23	22	22	25	23	22	24	22	22	20	22.5	2.25
	2.30	2.20	2.20	2.50	2.30	2.20	2.40	2.20	2.20	2.00		
المتابعة	27	28	26	28	27	28	27	19	26	17	25.3	2.53
	2.70	2.80	2.60	2.80	2.70	2.80	2.70	1.90	2.60	1.70		

يظهر الجدول (78) انخفاضا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي حيث بلغ متوسط الدرجات (22.50 درجة) ما شدته (2.25) مقابل نتائج الاختبار القبلي البالغة (32.80 درجة) ما شدته (3.28).

* أنظر الملحق رقم (2/9)، (6/9)، (10/9)، (6/11).

وهذا الانخفاض في شدة الاتجاه من المتوسط إلى المنخفض يدل على فعالية البرنامج في خفض تأثير "عامل الأسرة" ومساهمته في تشكيل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

كما سجل استقرارا في درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية المتقاربة مع نتائج الاختبار البعدي، حيث لم يطرأ تغييرا كبيرا خلال اختبار المتابعة المقدر متوسط درجاته (25.3) بشدة (2.53).

ومن أجل إظهار فعالية واستمرارية تأثير البرنامج المطبق تم استخدام الاختبار(ت) كأسلوب إحصائي للتأكد من دلالة أو عدم دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لأفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لكل من الاختبار القبلي والبعدي من جهة، والاختبار البعدي والمتابعة من جهة أخرى كما هو موضح بالجدول(79):

جدول (79): معامل الاختبار – ت- مابين الاختبارين

(القبلي والبعدي) و(البعدي والمتابعة) بالنسبة " لعامل الأسرة".

الاختبار	شدة الإتجاه		العلاقة مابين الاختبارين	معامل الاختبار – ت-		
	متوسط الدرجات			القيمة المحسوبة	الدلالة الاحصائية	
					0.05	0.01
القبلي	32.80		القبلي ⇕ البعدي	12.40	دال	دال
	3.28					
البعدي	22.50					
	2.25		البعدي ⇕ المتابعة	2.75	دال	غير دال
المتابعة	25.30					
	2.53					

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

تظهر نتائج الدراسة الميدانية قيمة الاختبار(ت) مابين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي مساوية لـ (12.40)، وهي قيمة مرتفعة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) التي تقدر عندها قيمة (ت) الجدولية (2.26) و(3.25) على الترتيب.

إن ما تم التوصل إليه يؤكد على وجود فروق مابين متوسطي درجات "عامل الأسرة" في استبيان الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح الاختبار البعدي، وبهذا فإن البرنامج الإرشادي القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية قد ساهم بشكل فعال في الحد من تأثير "عامل الأسرة" المؤدي لتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة،

وقد تم التأكد من استمرارية فعالية البرنامج، فكان اختبار(ت) مابين الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية مساويا لـ (2.75)، وهذه النتيجة أكبر من القيمة الجدولية لقيمة (ت) عند مستوى دلالة (0.05) المقدرة بـ (2.26)، وأصغر من القيمة الجدولية لقيمة (ت) عند مستوى دلالة (0.01) المقدرة بـ (3.25)، وبذلك فما تم التوصل إليه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.01)، وثبوت وجود هذه الفروق عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من النتائج المتحصل عليها فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استخدام أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل الأسرة" في تكوينه للاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01)، مع استمراريته سوى عند مستوى (0.01).

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية العامة السادسة عند مستوى دلالة (0.01)

وتحققها جزئيا عند مستوى دلالة (0.05) من خلال فعالية البرنامج دون استمراريته

9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لأفراد المجموعة التجريبية على ضوء الفرضية العامة السابعة

هناك فعالية لدى البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل المدرسة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

لقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية على أفراد المجموعة التجريبية بهدف دراسة فعاليته في الحد من تأثير "عامل المدرسة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، فكانت النتائج بعد الانتهاء من المعاملة التجريبية* خلال الاختبار البعدي وبعد شهرين من ذلك خلال اختبار المتابعة كما هو مبين في الجدول(80):

جدول (80): درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة خلال الدراسة الميدانية بالنسبة لـ "عامل المدرسة"

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	متوسط الدرجات	شدة الإتجاه
القبلي	54	53	46	46	43	55	45	52	43	43	48.0	3.20
	3.60	3.53	3.07	3.07	2.87	3.67	3.00	3.47	2.87	2.87		
البعدي	38	40	37	29	35	38	32	34	32	33	34.8	2.32
	2.53	2.67	2.47	1.93	2.33	2.53	2.13	2.27	2.13	2.20		
المتابعة	42	39	33	36	38	36	38	43	36	37	37.8	2.52
	2.80	2.60	2.20	2.40	2.53	2.40	2.53	2.87	2.40	2.47		

يتبين من خلال الجدول (80) متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المقدرة بـ (34.80 درجة) ما شدته (2.32)، وهي نتائج أقل من متوسط درجات الاختبار القبلي المساوية لـ (48 درجة) ما شدته (3.20).

* أنظر الملحق رقم (2/9)، (6/9)، (10/9)، (7/11).

وهذا الانخفاض من الشدة المتوسطة إلى الشدة المنخفضة يدل على فعالية البرنامج في خفض تأثير "عامل المدرسة" ومساهمته في تكوين الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

كما لوحظ استقرارا في درجات وشدة اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة، حيث لم يطرأ عليها خلال اختبار المتابعة تغييرا كبيرا، إذ قدر متوسط الدرجات (37.80) مع شدة اتجاه قدرها (2.52)، وهذه النتائج متقاربة مع نتائج الاختبار البعدي.

ومن أجل إظهار الفعالية والاستمرارية لتأثير البرنامج الإرشادي تم اللجوء إلى الاختبار(ت) للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات بالنسبة لكل من الاختبارين القبلي والبعدي من جهة، والاختبار البعدي والمتابعة من جهة أخرى كما هو موضح بالجدول(81):

جدول (81): معامل الاختبار – ت- مابين الاختبارين

(القبلي والبعدي) و(البعدي والمتابعة) بالنسبة " لعامل المدرسة"

الاختبار	شدة الإتجاه	العلاقة مابين الاختبارين	معامل الاختبار – ت-		
	متوسط الدرجات		القيمة المحسوبة	الدلالة الاحصائية	
				0.05	0.01
القبلي	48.00	القبلي ⇕ البعدي	11.45	دال	دال
	3.20				
البعدي	34.80				
	2.32	البعدي ⇕ المتابعة	2.29	دال	غير دال
المتابعة	37.80				
	2.52				

* ن= 10 ، درجة الحرية= 9، مستوي الدلالة عند مستوي (0.05) = (2.26)، وعند مستوي (0.01) = (3.25).

تطهر نتائج الدراسة قيمة الاختبار(ت) مابين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي فكانت مساوية لـ (11.45)، وهي قيمة مرتفعة تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) التي تقدر عندها قيمة (ت) الجدولية (2.26) و(3.25) على الترتيب.

إن ما تم التوصل إليه من نتائج يؤكد وجود اختلاف مابين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في استبيان الدراسة بالنسبة لـ "عامل المدرسة" قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح الاختبار البعدي، الأمر الذي يثبت المساهمة الفعالة للبرنامج في الحد من تأثير "عامل المدرسة" المؤدي لتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة،

وقد تم التأكد أيضا من استمرارية فعالية البرنامج، فكان الاختبار(ت) مابين الاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية (2.29)، وهذه النتيجة وإن كانت قيمتها متقاربة إلا أنها تفوق القيمة الجدولية لـ (ت) المقدرة بـ (2.26) عند مستوى دلالة (0.05)، ومن جهة أخرى فقيمة (ت) المحسوبة (2.29) أقل من أن تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطي درجات الاختبار البعدي والمتابعة عند مستوى دلالة (0.01) حيث قيمة (ت) الجدولية (3.25).

يتبين من النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في الحد من تأثير "عامل المدرسة" ومساهمته في تشكيل الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) وعند مستوى (0.01)، أما استمرارية فعالية البرنامج فهي سوى عند مستوى دلالة (0.01).

وبالتالي نستنتج:

تحقق الفرضية العامة السابعة عند مستوى دلالة (0.01)

وتحققها جزئيا عند مستوى دلالة (0.05) من خلال فعالية البرنامج دون استمراريته.

مناقشة النتائج العامة للدراسة من خلال الدراسات السابقة

لقد خلصت الدراسة الميدانية إلى النتائج التالية :

* يوجد من بين الطلبة ممن يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة فيرغبون في هجرها، إلى جانب ممن يتبنون اتجاهات سلبية وهم المحبين للدراسة الراغبين في مواصلة مشوارهم الدراسي.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة محمد بن حمودة (2008) ، حيث أظهر استفحال ظاهرة التخلي عن الدراسة قي التعليم الثانوي بالجزائر التي ارتفعت خلال السنوات (1997) و(1998) و(1999)، مما يستوجب مواجهتها والتصدي لها.

ولم تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه أحمد عبد المجيد الصمادي ومحمد حسن معايرة (2006) في دراسته التي أظهرت بأن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بجميع عناصرها تتصف بالسلبية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة، مع العلم أن الباحثان اقترحا دراسة الظاهرة من خلال اقتراح متغيرات أخرى، مع تطوير برامج إرشادية من أجل تعديل اتجاهات المتمدرسين نحو التخلي عن المدرسة.

وقد اتفقت نتائج البعث مع نتائج دراسة منى البنوي (2005) التي توصلت إلى أن الأفكار اللاعقلانية متقاربة بين المتخلين عن دراستهم بعكس أولئك المحبين لدراستهم غير الراغبين في هجرها فأفكارهم متباينة، إلى جانب عدم وجود فروق بين الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس وقد أكدت ذلك دراسة فاغير(Wagner) (1991) التي خلصت بأن (50%) من المتمدرسين اضطرتهم المشكلات انفعالية (وجدانية) للتخلي عن الدراسة.

* أكدت نتائج التحليل الإحصائي عند مستوى دلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) لقياس دلالة الفروق لمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي من جهة، ولمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي من جهة أخرى، على مدى تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة وذلك على مستوى الاتجاه العام وعلى مستوى مكوناته الثلاثة المعرفية والانفعالية والسلوكية.

* أكدت نتائج التحليل الإحصائي عند مستوى دلالة (0.01) لقياس دلالة فروق متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في دوام الاتجاهات المعدلة للمجموعة التجريبية الخاضعة للمعاملة التجريبية سواء على مستوى الاتجاه العام أو على مستوى مكوناته الثلاثة المعرفية منها أو الانفعالية أو السلوكية.

* أكدت نتائج التحليل الإحصائي عند مستوى دلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية، واستمرارية تأثيره في خفض تأثير عامل "الطالب" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

* أكدت نتائج التحليل الإحصائي فعالية واستمرارية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية عند مستوى دلالة (0.01) وجزئيا عند مستوى دلالة (0.05) من خلال فعالية البرنامج دون استمراريته في الحد من تأثير عاملي "الأسرة والمدرسة" المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة.

وقد تقاربت نتائج البحث مع نتائج دراسات وأبحاث نجزها فيما يلي:

– تطابق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة محمود محمد محمود (2012) التي أكد فيها فعالية واستمرارية تأثير برنامج إرشادي قائم على فنيات وأساليب الإرشاد العقلي الانفعالي السلوكي لتعديل الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى الطلبة متكرري الغياب، وذلك من خلال اعتماده للمنهج شبه التجريبي التي خلصت إلى وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، مع عدم وجودها في الاختبارين البعدي والمتابعة مما يعني فعالية البرنامج واستمرار التحسن.

كما وافقت النتائج ما قد توصل إليه كل من انتصار زين العابدين (2012) والفهداوي (2005) في دراستهما، حيث أظهرا خلالها بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بأن التدريس بطريقة المناقشة الجماعية يكون أكثر فعالية مقارنة بالتدريس بالطريقة الاعتيادية التقليدية.

وكذلك دراسة كل من محمد نزيه حمدي ومحمد أحمد شاهين (2006) ودراسة حسن والجمالي (2003) حيث أثبتت وجود العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاضطرابات الانفعالية، مع إمكانية التنبؤ بحدوث هذه الاضطرابات من خلال الأفكار اللاعقلانية. وقد أكد كل من محمد نزيه حمدي ومحمد أحمد شاهين معتمدين في ذلك على المنهج شبه التجريبي فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين درجة تقدير الذات للطلبة، كما أثبتا استمرارية تأثير البرنامج العقلاني بعد المتابعة.

– أما فيما يتعلق بالعوامل المؤدية إلى تبني الطلبة للاتجاهات الايجابية نحو التخلي عن الدراسة والتي حددت في العوامل الثلاثة (عامل الطالب نفسه) و(عامل الأسرة) و(عامل المدرسة).

فبالنسبة لعامل "الطالب" الذي أكد أهميته عبيدات أحمد (1994) من خلال توصياته بإجراء المزيد من الدراسات حول ظاهرة التخلي عن المدرسة بالتعرف على الأسباب من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

فقد أورد محمد بن حمودة (2008) في دراسته أهم الأسباب المرتبطة بعامل "الطالب" والمؤدية للتخلي عن الدراسة فأحصى منها ضعف المستوى العلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام للطلبة، إلى جانب استحواذ النزعة المادية على الكثير منهم، ومثل ذلك ما أظهرته نتائج دراسة المهنا (2001) في أهمية تأثير عامل الطالب فأسفر بحثه في الكشف عن وجود عوامل متداخلة منها العوامل الشخصية كالمرض النفسي والعضوي وتعاطي المخدرات وتوتر العلاقة ما بين المشرفين والطلاب وضعف العلاقة بين الطلاب مع بعضهم البعض. وهذا ما أكده فاغنير Wagner (1991) في دراسته الذي أكد فيها ارتباط وتفاوت ظاهرة التخلي عن الدراسة باختلاف الصعوبات التي قد يواجهها ويعاني منها المتمدرسين خلال مشوارهم الدراسي، حيث أثبت تواجد الاضطرابات الاجتماعية والوجدانية تقريبا لدى (50%) من الطلبة المتخلين عن دراستهم قبل إحرازهم على الشهادة بالرغم من قدراتهم على النجاح، ويضاف إلى ذلك ما أظهرته نتائج كل من عمر محمد صبري (1989) وعمر محمود أحمد (1987) بأن أكثر من (93%) من الطلبة يقرون بأن مشاعر الخوف تجاه الدراسة وكراهيتهم لها وعدم رغبتهم فيها ومللهم منها وغيرها من الجوانب النفسية من الأسباب الأساسية المؤدية لهجرهم مقاعد الدراسة.

أما بالنسبة لعامل "الأسرة" فتتفق الدراسة مع دراسة محمد بن حمودة (2008) ودراسة هادية محمد أبو كليلة (2001) ودراسة محمد أرزقي بركان (1991) ودراسة عمر محمد صبري (1989) حيث أثبتت النتائج لديهم بأن نفور المتمدرسين من الدراسة ليس لوحده سببا كاف للتخلي عن الدراسة، فهناك عوامل أخرى مرتبطة بالأسرة تساهم في إضعاف العلاقة بينها وبين المدرسة، منها التحمل المبكر للمسؤولية العائلية بسبب وفاة أحد الوالدين أو تخلي الأولياء عن دورهما التربوي وعدم مبالاتهم بتعلم أبنائهم بسبب قلة الوعي وعدم الشعور بالمسؤولية، ناهيك عن العوامل الاجتماعية كالخلافات الوالدية وانخفاض المستوى المعيشي للأسرة وارتفاع نفقات التمدرس كمصاريف الكتب والأدوات المدرسية والملابس والإطعام والنقل، فكلها ذرائع قد تدفع بالأسرة إلى طلب مساعدة أبنائها عن طريق العمل والتخلي عن الدراسة.

كما اتفقت الدراسة مع دراسة المهنا (2001) ودراسة السرور ناديا (1997) التي استهدفت الكشف عن عوامل التسرب والتخلي عن الدراسة فوجد بأن المشكلات الأسرية كالطلاق وتعدد الزوجات وكبر حجم الأسرة والمستوى الإقتصادي والاجتماعي والتعليمي الأسري المنخفض من العوامل المؤدية المساعدة على تفشي ظاهرة التخلي عن الدراسة.

أما بالنسبة لعامل "المدرسة" فقد اتفقت الدراسة مع دراسة محمد بن حمودة (2008)، حيث أورد بأن أهم الأسباب المسببة في تزايد أعداد المتخلين عن دراستهم تلك المرتبطة بالمدرسة كسوء التوجيه المدرسي غير المناسب لميول وقدرات المتمدرسين، يضاف إليها عدم ملائمة الجو المدرسي بمختلف مكوناته المادية والإدارية والتربوية، وقد اتفقت معها أيضا دراسة هادية محمد أبو كليلة (2001) ودراسة محمد أرزقي بركان (1991) ودراسة السرور ناديا (1997) ودراسة صالح عبد الواحد عبود (1988) حيث خلصت النتائج إلى أن أهم العوامل المدرسية المؤدية لتخلي الطلبة عن دراستهم الظروف البيئية المدرسية السيئة غير المشجعة للدراسة كاكتظاظ الأقسام وسوء معاملة الطلبة من قبل إدارة المدرسة وبعض الأساتذة واستخدامهم للعقاب البدني ناهبك عن العقاب النفسي وهذا ما تؤكده دراسة Reid (1983) وما كشف عنه عمر محمد صبري (1989) في دراسته التي أسفرت نتائجه على أن أكثر من (80%) من الطلبة يرون بأن مبالغة المعلمين باستخدام أساليب العقاب والقهر والقسوة تتسبب في هجرهم لمقاعد دراستهم، يضاف إلى ذلك مركزية إعداد المناهج الدراسية وعدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ العقلية والعمرية، وصعوبة بعض المواد الدراسية وكثرتها وفقدان عنصر التشويق في الكتب المدرسية، مع قصور طرق التدريس وتدني خبرات المعلمين وعدم كفاءتهم التدريسية أو عدم تدريسهم لتخصصاتهم، إلى جانب كثرة الوظائف المنزلية ورداءة نظام الامتحانات وكثرتها واعتمادها على الحفظ والاسترجاع بدلا من الفهم والتحليل والتركيب.

التوصيات والاقتراحات

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها، ومن خلال ما تمت مناقشته سواء فيما يخص الجانب النظري أو الميداني، يتوجب تقديم جملة من التوصيات والاقتراحات التي من الممكن إيجازها ضمن النقاط التالية :

– القيام ببحوث ميدانية بصورة أكبر تهتم بدراسة مواضيع الاتجاهات بصفة عامة، وتلك المتعلقة بالتخلي عن الدراسة بصفة خاصة.

– إجراء دراسات ميدانية مماثلة معتمدة على المنهج شبه التجريبي تمس مستويات دراسية أخرى.

– تطوير برامج إرشادية تعتمد على استراتيجيات مختلفة من شأنها التكفل النفسي بالطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية للتخلي عن الدراسة.

– استغلال استبيان الدراسة الذي تم تصميمه وتقنينه إلى جانب البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في المجال التربوي وتعميمهما على المؤسسات التعليمية واستخدامهما خاصة من قبل المرشدين النفسانيين التربويين في الكشف عن الطلبة ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة بهدف تعديلها وانتشالهم من براثن ظاهرة هجر الدراسة.

– العمل على تطبيق أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية وتطبيقه في مجالات أخرى بهدف تعديل الاتجاهات غير المرغوبة فيها أو غير المقبولة اجتماعيا.

– إجراء دراسات عميقة تمتد لسنوات في إطار رسائل الدكتوراه، تدرس خلالها اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة وأساليب إرشادهم والوقاية منها.

الخاتمة

تقدم هذه الدراسة أمرين هامين أحدهما التشخيص الذي يتم خلاله الكشف المبكر لاتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة باستخدام الاستبيان الذي تم تصميمه وتقنينه، والأمر الثاني الوقاية من هذه الاتجاهات بالاعتماد على البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية.

ويهدف البحث إلى إرشاد المتمدرسين ممن يتبنون اتجاهات إيجابية محبذة للتخلي عن الدراسة وذلك عبر التصدي ومواجهة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية اللامنطقية ومحاولة استبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية، التي من شأنهم أن يعرجون بها إلى فضاء فسيح ليس له حدود، ليتعالوا بذلك عن الفكرة والمعتقد الخاطئ الذي قد يتبنوه لأمر يظنون أنه سبب في الضيق الذي يجدون أنفسهم فيه.

كما يسهر هذا البرنامج الإرشادي على إقناع المتمدرس بأن كل يمكن ما يتبناه من أفكار أو معتقدات لابد أن يكون ضمن الإطار العلمي والمعرفة المبنيَة على أسس منطقية وواقعية وعقلانية، بعيدا عن الخرافات والمعتقدات والأفكار اللاعقلانية اللامنطقية الخاطئة، فيكون بذلك الفرد أو الطالب محصنا من كل ما يمكن أن يعترضه من مشكلات في حياته اليومية، ليحقق بذلك توافقه العقلي والانفعالي والسلوكي.

ملخص

الدراسة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة وذلك على مستوى اتجاهه العام وعلى مستوى مكوناته المعرفية والانفعالية والسلوكية، إلى جانب إظهار فعاليته في الخفض من تأثير العوامل المؤدية إلى التخلي عن الدراسة المرتبطة بالطالب وبالأسرة وبالمدرسة.

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية بثانوية "بوراوي لعريضي الصادق بالطارف" خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2014/2013 على مجتمع الدراسة الأساسية المتكون من 160 طالب في السنة الأولى ثانوي.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي التي تم خلالها مايلي:

- توزيع عينة الدراسة الميدانية المتكونة من 20 فردا على مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة.
- إعداد وتصميم وتقنين استبيان الدراسة الميدانية المتكون من (36 فقرة)، مقسم من جهة على (03 أبعاد) التي تمثل مكونات الاتجاهات (المعرفية والانفعالية والسلوكية)، ومن جهة أخرى على العوامل الثلاثة المؤثرة في اتجاهات الطلبة (الطالب، الأسرة، المدرسة)، وذلك بهدف قياس اتجاهات الطلبة نحو التخلي عن الدراسة واعتماده كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.
- إعداد برنامج إرشادي قائما على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية بهدف تعديل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة مبني على الاتجاه المعرفي من خلال نظرية التنافر المعرفي والنموذج الإرشادي (ABC) النابع من نظرية الاتجاه العقلي الانفعالي السلوكي.

وقد تم خلال الدراسة الميدانية إنجاز مايلي:

- تحديد اتجاهات مجتمع الدراسة الأساسية .
- التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- المعاملة التجريبية من خلال البرنامج الإرشادي لأفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة.
- عرض البيانات التي تم جمعها سواء قبل وبعد تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

– تحليل البيانات ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث والدراسات السابقة باستخدام أساليب إحصائية وبالخصوص الاختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي والاختبارين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية من جهة، ودرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي من جهة أخرى.

وقد أسفرت الدراسة الميدانية إلى النتائج التالية:

– عدم تحقق ما تم توقعه بأن اتجاهات المتمدرسين إيجابية نحو التخلي عن الدراسة بسبب النتائج التي أثبتت وجود كلا النوعين، فإلى جانب وجود (53%) ذوي اتجاهات إيجابية نحو التخلي عن الدراسة، هناك (46%) من الطلبة ذوي اتجاهات سلبية عازمون على مواصلة مشوارهم الدراسي.

– تأكيد النتائج المتحصل عليها باستخدام عدة أساليب إحصائية أثر وفعالية البرنامج الإرشادي القائم على الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، سواء على مستوى الاتجاه العام وعلى مستوى مكوناته (المعرفي والانفعالي والسلوكي).

كذلك أظهرت نفس نتائج الدراسة عدم استمرارية تأثير فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية عند مستوى دلالة (0.05) في تعديل الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة بعد شهرين من المتابعة وذلك على مستوى الاتجاه العام وعلى مستوى مكوناته الثلاثة، مع تحققها جزئيا عند مستوى دلالة (0.01) سوى على مستوى المكونين المعرفي والانفعالي.

– كما أثبتت الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05) في خفض تأثير العوامل الثلاثة (الطالب والأسرة والمدرسة) المؤدي إلى تبني الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو التخلي عن الدراسة.

أما بالنسبة لاستمرارية فعالية البرنامج في الحد من تأثير هذه العوامل، فقد أظهرت النتائج تحققها عند مستوى دلالة (0.01)، وجزئيا عند مستوى (0.05) سوى مع عامل "الطالب".

RESUME

L'étude vise à révéler l'efficacité du programme de counseling basé sur la persuasion logique et la discussion collective en vue de modifier les attitudes favorables des étudiants envers l'abandon scolaire, et cela au niveau de l'Attitude générale, ou au niveau de ses constituants (cognitif, émotionnel, et comportemental), ainsi que de démontrer son efficacité dans la réduction de l'impact des facteurs conduisant à l'abandon scolaire relative à l'étudiant, la famille et à l'école.

L'étude a été réalisée au niveau du lycée "Aridi Sadek Bouraoui à EL-TARF" lors du premier trimestre de l'année scolaire 2013/2014, sur une Population d'étude composée de 160 étudiants de la première année secondaire.

Afin d'atteindre ces objectifs, On a adopté la méthode semi-expérimentale, ou On a procédé aux étapes suivantes:

- répartition de l'échantillon d'étude composé de 20 étudiants sélectionné délibérément, en deux groupes similaires (expérimental et contrôle).
- l'élaboration d'un questionnaire afin de mesurer les attitudes des étudiants envers l'abandon scolaire et l'utiliser en temps qu'Outil de collecte de données nécessaires pour l'étude.

Ce questionnaire est composé de (36 Items), réparti d'une part en faveur des trois (03) dimensions, qui représentent les composants de l'attitude (cognitif, émotionnel et comportemental), et d'autre part en faveur de trois (03) facteurs influençant les attitudes des étudiants (l'étudiant, la famille, école).

- Elaboration d'un programme de counseling basé sur la persuasion logique et discussion collective en vue de modifier les attitudes des étudiants favorables à l'abandon scolaire, et basé sur l'orientation cognitive par la dissonance cognitive et le modèle (ABC) issu de la théorie de (REBBC) (Rational-Emotional-Behaviour-Counseling).

Au cours de l'étude, On a réalisé les tâches suivantes:

- Identification des attitudes de la population d'étude.
- la certitude de l'homogénéité des deux groupes (expérimental et contrôle).
- Traitement expérimental à travers le programme de counseling uniquement pour les membres du groupe expérimental.
- exposition des données collectées avant et après l'application du programme et au cours du suivi.

- Analyse et discussion des données en se basant sur les hypothèses de la recherche et des études précédentes, en utilisant des méthodes statistiques en particulier le test (T) qui détermine l'importance des différences des degrés moyens entre le pré-test et post-test d'une part et entre le post-test, et test de suivi d'autre part du groupe expérimental, ainsi que les degrés moyens des groupes expérimentaux et contrôle au post-test.

Après le traitement de l'analyse des données, l'étude a abouti aux conclusions suivantes:

- Non concrétisation des objectives initialement prévus; en effet, il ressort des résultats obtenus l'existence de deux de deux types de tendances, à savoir que :

* (53%) de l'échantillon de la population testée ont une ATTITUDE POSITIVE envers l'abandon scolaire.

* Le reste soit (46%) du collectif global ciblé ayant de prime abord des ATTITUDES NEGATIVES sont déterminés à poursuivre leur cursus scolaire.

- Les résultats obtenus en utilisant plusieurs méthodes statistiques ont confirmé l'impact et l'efficacité du programme de counseling basé sur la pi ersuasion logique et discussion collective dans la modification des tendances positives des étudiants envers l'abandon scolaire, soit au niveau de l'attitude générale ou au niveau de ses composantes (cognitive, émotionnelle et comportementale).

Les mêmes résultats de l'étude ont également montré un manque de continuité de l'impact de l'efficacité du programme de counseling basé sur la persuasion logique et discussion collective au niveau de (0,05) pour modifier les tendances positives envers l'abandon scolaire après deux mois de suivi, soit au niveau de l'attitude générale ou au niveau des trois composantes, d' autre part l'efficacité est partiellement atteint au niveau de signification (0,01) est seulement au niveau des composantes cognitives et émotionnelles.

- L'étude a également démontré l'efficacité du programme de counseling basé sur la persuasion logique et discussion collective au niveau de signification (0,01) et (0,05) dans la réduction de l'impact des trois facteurs (l'étudiant, la famille, et l'école) conduisant à l'adoption de tendances positives envers l'abandon scolaire.

En ce qui concerne la continuité de l'efficacité du programme dans la réduction de l'impact de ces facteurs, les résultats obtenus démontre sa concrétisation au niveau de signification (0,01), et partielle au niveau (0,05) avec le seul facteur (l'étudiant).

ABSTRACT

The study aims to reveal the effectiveness of the counseling program based on logic and persuasion collective discussion to amend the positive attitudes of students toward school dropout, and this at the general attitude, or at its components (cognitive, emotional, and behavioral), and to demonstrate its effectiveness in reducing the impact of factors leading to the drop on the student, family and school.

The study was conducted at the high school "Aridi Sadek Bouraoui EL-TARF" in the first quarter of the school year 2013/2014, a study population consisted of 160 students of the first year of secondary school.

To achieve these goals, we adopted the semi-experimental method, or was performing the following steps

- Distribution of the study sample consists of 20 students selected intentionally, in two similar experimental and control groups.
- The development of a questionnaire to measure student attitudes toward school dropout and use entant a Tool data collection necessary for the study.

This questionnaire consists of (36 Items), distributed firstly to the three (03) dimensions, which represent the components of the attitude (cognitive, emotional and behavioral), and secondly for three (03) factors influencing the attitudes of students (student, family, school).

- Development of a counseling program based on logic and persuasion collective discussion to change attitudes favorable to students dropping out, based on the cognitive orientation by cognitive dissonance and model (ABC) from the theory (REBBC) (Rational-Emotional-Behaviour-Counselling).

During the study, was carried out the following tasks:

- Identification of the attitudes of the study population.
- The certainty of the homogeneity of the two groups (experimental and control).
- Experimental treatment through counseling program only to members of the experimental group.
- Exposure data collected before and after program implementation and follow-up.

- Analysis and discussion of the data based on the assumptions of research and previous studies using statistical methods in particular the test (T) determines the significance of differences between the average degrees of pre-test and post- test one hand and between the post-test and follow-up test on the other hand the experimental group, as well as ways and degrees of control and experimental groups at posttest.

After processing and data analysis, the study demonstrated the following:

- Not realizing what was planned that students' attitudes are favorable with regard to school drop since results proved the existence of two types, with the presence of (53%) with a positive attitude towards dropout, there are (46%) of students with negative trends are determined to continue their academic career.

- The results obtained using several statistical methods have confirmed the impact and effectiveness of the counseling program based on logic and persuasion collective discussion in modifying the positive trends towards students dropping out, either at the attitude or level of its components (cognitive, emotional and behavioral).

The same study results also showed a lack of continuity of the impact of the effectiveness of the counseling program based on logic and persuasion collective discussion at the level of (0.05) to change the positive trends towards the drop after two months of follow up, SIIT at general attitude or level three components, on the other hand the efficiency is partially achieved significance level (0.01) only in cognitive and emotional components .

- The study also demonstrated the effectiveness of the counseling program based on logic and persuasion collective discussion the significance level (0.01) and (0.05) in reducing the impact of three factors (the student, family, and school) leading to the adoption of positive trends towards dropout.

As regards the continuity of the program's effectiveness in reducing the impact of these factors, the results showed its realization the significance level (0.01), and partial level (0.05) with one factor (the student).

المراجع

المـراجــع

المراجع بالعربية

1- إبراهيم الفقي، قوة التفكير وتأثيره على أحاسيسك وسلوكك ونتائجك وواقع حياتك، المركز الكندي للتنمية البشرية، مونتريال، كندا، 2010

2- إبراهيم بن عبد الله العبيد، تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية، ط2، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، 2010.

3- أجقو علي ودريدي وفاء، الحوار مع الآخر ضرورة أم ترف؟، مؤتمر الحوار وأثره في الدفاع عن النبي محمد(ص)، السجل العلمي2، المجلد2، الرياض، 2013.

4- أحمد حسين اللقاني، مناهج التعليم، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1995

5- أحمد عزت راجح، "أصول علم النفس" جامعة الإسكندرية المكتب المصري الحديث، 1970.

6- أحمد كمال أحمد، عدلي سليمان، المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994.

7- أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية -أصولها وتطبيقاتها المعاصرة- ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، الطبعة الأولى،1999.

8- إسماعيل محمد عماد الدين، مرسي سيد عبد الحميد، بطاقة تقييم الشخصية، القاهرة، 1974.

9- الألوسي صائب أحمد، طلال الزغبي، التدريس الإبداعي، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

10- الأمين، شاكر محمود، أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة، بغداد، 1992.

11- الجاغوب، محمد عبد الرحمن، النهج القويم في مهنة التعليم، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن، 2002.

12- الحياني صبري بردان علي، الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

13- الخطيب جمال، تعديل السلوك القوانين والإجراءات،الرياض:مكتبة الصفحات الذهبية، 1990.

14- الخواجا عبد الفتاح محمد، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

15- الخوالدة ناصر أحمد، يحيى إسماعيل عيد، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين ومكتبة الفلاح، الأردن، 2001.

16- الرفاعي أحمد حسين ، مناهج البحث العلمي، دار وائل، عمان، الأردن، 1998.

17- السباعي زهير، عبد الرحيم شيخ، القلق وكيف نتخلص منه ، دار القلم، دمشق ، 1996.

18- السعود راتب، الضامن منذر، الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن "الإهدار التربوي واقتصاديات التعليم"، عمان، الأردن، 1990.

19- الشناوي محمد، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دارغريب، القاهرة، 1994.

20- الضامن منذر، الإرشاد النفسي- أسسه التطبيقية والنظرية-، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003.

21- الطاهر زرهوني، التعليم في التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، 1993، ص32.

22- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين، طرق التدريس العامة، دار الكتاب الوطنية، تبغازي، 1998.

23- الطيب عصام، أساليب التفكير، نظريات ودراسات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب، 2006.

24- العاني رؤوف عبد الرازق، اتجاهات حديثة في تدرس العلوم، مطبعة صلاح الدين، 1986.

25- العكالية محمد سند، اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

26- إيمان فوزي ، في الصحة النفسية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2001.

27- إيهاب الببلاوي، أشرف محمد عبد الحميد، الإرشاد النفسي المدرسي إستراتجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2002.

28- بدران شبل، التعليم في الوطن العربي، طبعة أولى، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1993.

29- بسام داوود عجك، الحوار الإسلامي المسيحي، دار قتيبة، دمشق، ط1، 1998.

30- جابر عبد الحميد، عايف حبيب، أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد، 1997.

31- جعفر علي محمد، حماية الأحداث المخالفين للقانون والمعرضين لخطر الانحراف، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 2004.

32- جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، سلسلة العلوم التربوية الميسرة، دار النجاح للكتاب، الجزائر، 2012.

33- جمل الليل محمد جعفر، المساعدة النفسية الإرشادية، دار النشر والتوزيع، ط2، جدة، 2002.

34- جواهر بنت ذيب القحطاني، دور الأسرة السعودية في تنمية الحوار لدى الأبناء من منظور تربوي إسلامي، الرياض، ط2، 2011.

35- جودة بني جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004.

36- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - أصولها وتطبيقاتها -، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن،2001.

37- حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998.

38- حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ص 5، دون تاريخ.

39- حرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ، دار النهضة العربية، لبنان، ط2، 2005.

40- حسن عبد الحميد، الجمالي فوزية، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من الطلبة ، مجلة العلوم، 2003.

41- حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار اللبنانية، ط2، القاهرة، 1998.

42- حسن منسي، سيكولوجيا التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر، مصر، 1996.

43- حسن ياسين طعمة، إيمان حسني حنوش، أساليب الإحصاء التطبيقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

44- حسين السيد رشدي، دراسة ميدانية عــن الغياب المدرسي بالمرحلة الثانوية -الأسباب والعـوامل، التوجيه العام للتربية الاجتماعية، مديرية التربية والتعليم، القليوبية، مصر، 2008.

45- خالد حسين حمدان، الإقنـاع أسسه وأهدافه في ضوء أسلوب القرآن الكريم، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، 2005.

46- خواجة عبد العزيز، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

47- دروزة، أفنان نظير, النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

48- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

49- رشاد عبد العزيز موسى ومحمد ي وسف محمد محمود، العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينيا، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر،القاهرة، 2000.

50- رمزية الغريب، التعلم، دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.

51- رمضان السيد، الجريمة والانحراف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.

52- رودلف بيتر، ترجمة مصطفى زيدان وآخرون، دراسات في علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.

53- رولان دورون، فرانسواز بارو، تعريب فؤاد شاهين، موسوعة علم النفس، المجلد الأول (A-E)، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت، لبنان، 1997.

54- ريم بنت خليف الباني، ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ط2، 2010.

55- زينب محمود شقير، سلسلة علم النفس الاجتماعي، الباثولوجيا الاجتماعية والمشكلات المعاصرة، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة مصر 2000.

56- زينب معوض الباهي، مفاهيم الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة المهنية، مكتبة الرائد، القاهرة، 2005.

57- سالم بن سعيد بن مسفر بن جبار، الإقناع في التربية الإسلامية، دار الأندلس الخضراء، جدة، السعودية، ط2، 2001.

58- سامية محمد جابر، الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

59- سلوى محمد عبد الباقي، موضوعات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة الكبرى، مصر، 2002.

60- سهام درويش أبو عيطة،مبادئ الإرشاد النفسي،عمان،دار الفكر للطباعة والنشر،1997.

61- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1996.

62- سيد محمد ساداتي الشنقيطي، الأصول التطبيقية للإعلام الإسلاميين، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1996.

63- شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، ط3، الإسكندرية، مصر، 2009.

64- شدوان علي شيبة، الإعلان، المدخل والنظرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005.

65- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

66- صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008.

67- صالح حسن أحمد الداهري، علم النفس الإرشادي، نظرياته و أساليبه الحديثة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ، 2005.

68- صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة ،مصر، بدون تاريخ.

69- عائدة عبد الله أبو صائبة، القلق والتحصيل الدراسي، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، 1995.

70- عابدين محمد، الإدارة المدرسية الحديثة، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

71- عامر مصباح، الإقناع الاجتماعي، خلفيته النظرية وآلياته العملية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

72- عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوي، شركة دار الأمة، الجزائر، 2003.

73- عباس محمود عوض، علم النفس الاجتماعي، نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ.

74- عبد الحليم محمود السيد، علم النفس الاجتماعي والإعلام، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1979.

75- عبد الحليم محمود السيد، طريف شوقي فرج، عبد المنعم شحاته محمود، علم النفس الاجتماعي المعاصر، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003.

76- عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة، العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.

77- عبد الدائم عبد الله، التخطيط التربوي، دار العلم للملايين بيروت، ط5، 1983.

78- عبد الرحمن محمد السيد، دراسات في الصحة النفسية، الجزء الأول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.

79- عبد الرحمن محمد العيسوي، علم النفس والإنتاج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982.

80- عبد الرحمن محمد العيسوي ، علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي والعلمي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1993.

81- عبد الرحمن محمد العيسوي، في علم النفس الاجتماعي التطبيقي، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2006.

82- عبد العزيز شرف، علم الإعلام اللغوي، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، 2000.

83- عبد العزيز شرف، وسائل الإعلام والاتصال الإقناعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2003.

84- عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط2، 1999.

85- عبد اللطيف محمد خليفة، دراسة في علم النفس الاجتماعي، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998.

86- عبد الله محمد الغوشن، كيف تقنع الآخرين، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، 1996.

87- عبد الله محمد عبد الرحمان، مدخل علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، ، مصر2008.

88- عبد المجيد سيد منصور، زكرياء أحمد الشربيني، الأسرة على مشارف القرن 21، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

89- عبد المريد عبد الجابر، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية الآداب، جامعة حلوان،

90- عبد المنعم شحاته، سيكولوجية التدخين، دار غريب، القاهرة، مصر، 1998.

91- عبد الهادي مصباح، الإدمان، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر 2004.

92- عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، مكتبة الانجلو المصرية، 1982.

93- عزيز سمارة، عصام نمر، محاضرات في التوجيه و الإرشاد، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1992.

94- عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة الكنتاني، الأردن،1986.

95- عطا الله فؤاد الخالدي، الإرشاد و العلاج النفسي، دار الصفا للنشر و التوزيع، الأردن، 2008.

96- عمار بوحوش، محمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

97- عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات في التربية العلمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2001.

98- عمر محمود أحمد، غياب طلاب وطالبات المدرسة الثانوية القطرية أسبابه وجوانبه النفسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، العدد (117), 1987.

99- عودة أحمد، فتحي ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني، مصر، 1992.

100- فاطمة المنتصر الكتاني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقاتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

101- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو، القاهرة ،1997.

102- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر، 1978.

103- فريحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي، دار الصفا للنشر، عمان، الأردن، 1999.

104- فضيل دليو، دراسات في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

105- فيصل محمد خير الزراد، العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي والوسواس القهري بطريقة الكف بالنقيض، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2005.

106- كامل محمد عويضة، علم النفس الاجتماعي ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996.

107- كرم محمد الجندي، فلسفة طريقة خدمة الجماعة بين المفهوم النظري والتطبيق العملي، المؤتمر العلمي الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، 1987.

108- لبيب رشدي، معلم العلوم، مسؤولياته- أساليبه- إعداده- نموه العلمي والمنهجي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1976.

109- مجدي فاوي أبو العلا أحمد تركس، إسهامات طريقة خدمة الجماعة في تنمية مهارة الحوار لدى جماعة البرلمان المدرسي، دراسة تجريبية على جماعة البرلمان المدرسي، إدارة أخميم التعليمية، محافظة سوهاج، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بسوهاج، 2006.

110- محمد أحمد إبراهيم سعفان، دليل إرشادي لتحسين الاستذكار (لطلاب الجامعة خاصة)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003.

111- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1989.

112- محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار ، الجزائر، 2008.

113- محمد حامد زهران ،الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 2000.

114- محمد حامد زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

115- محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص61.

116- محمد حسن غانم، العلاج و التأهيل النفسي و الاجتماعي للمدمنين، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة، مصر، 2005.

117- محمد سعيد سلطان، السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2002

118- محمد سلامة محمد غباري، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الاجتماعية، مصر، 2004.

119- محمد سيد فهمي هناء حافظ بدوي، تكنولوجيا الاتصال- الخدمة الاجتماعية، دار الطباعة الحرة، الإسكندرية، 2002.

120- محمد شفيق، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004.

121- محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعلم والتأخر المدرسي لدي الأطفال، دار المواهب للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2009.

122- محمد عادل عبد الله، العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات، القاهرة، دار الرشاد، 2000.

123- محمد علي شهيب، السلوك الإنساني في التنظيم، دار المعارف، مصر، 1985.

124- محمد عماد الدين إسماعيل، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة، 1967.

125- محمد عمر التنوبي، قراءات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، 1999.

126- محمد مصطفى زيدان، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون تاريخ.

127- محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

128- محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1998.

129- محمد نور بن عبد الحفيظ سويد، منهج التربية النبوية للطفل، دار ابن كثير، دمشق، 1998.

130- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الإجتماعي، دراسات عربية و عالمية، ج(1)، ط(3)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1984.

131- محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، دار الفكر، الأردن، 2003.

132- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1990.

133- مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2002.

134- مفتاح محمد عبد العزيز، علم النفس العلاجي، اتجاهات حديثة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.

135- مقداد، تربية الأجيال على أخلاقيات وآداب المناقشة والمحاورة والمناظرة العلمية، دار عالم الكتب، الرياض، 2004.

136- مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2003.

137- ملفين ل – ديفلير، ساندورابول-روكيتش، وسائل الإعلام ونظريات التأثير، ترجمة كمال عبد الرؤوف، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ، 1993.

138- مليكه لويس، العلاج السلوكي وتعديل السلوك، دار القلم، الكويت، 1990.

139- موسى سعدي لفتة، طرائق وتقنيات تدريس الفنون، مطبعة السعدون، بغداد، 2001.

140- ناصر إبراهيم، علم الاجتماع التربوي، ، دار الجيل للنشر، بيروت، ط2، 1996.

141- نبيل جاد عزمى، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، دار الفكر العربى، القاهرة، 2008.

142- نبيل سفيان، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، جامعة تعز، اليمن، 2004

143- نصيف فهمي منقريوس "المتطلبات المهارية للعاملين مع الشباب، الإسكندرية، 2004.

144- نعيم ثاني المحمد وآخرون، مبادئ الإحصاء، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1986.

145- هادية محمد أبو كليلة، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2001.

146- وطفة على اسعد، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

147- وليم و.لامبرت، وولاس إ.لامبرت، ترجمة سلوى الملا، محمد عثمان نجاتي، علم النفس الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة، ط2، 1993.

148- يحيى حجازي وأفنان مصاروة، التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية المسببات والدوافع، مشروع إصلاح التعليم في القدس الشرقية، معالجة ظاهرة التسرب من المدارس، القدس، 2012.

أطروحات الدكتوراه

149- ابتسام حسن الصائغ، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية أطروحة دكتوراه غير منشورة، جدة، 2004.

150- الجبوري، صبحي ناجي عبد الله، أثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، أبن رشد، كلية التربية، 1996.

151- العبدلي حسام عبد الملك عبد الواحد، اثر الأساليب التعليمية لدى أئمة الفقه في تحصيل كلية التربية – ابن رشد في مادة النظم الإسلامية –، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد–، 2005.

152- حسن بن علي بن محمد الزهراني، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2010.

153- سمية حومر، الخريطة الاجتماعية لجنوح الأحداث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009.

154- غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي، التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 2009.

155- محمد صهيب مزنوق، تنمية التفكير اللاعقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1999.

156- موفق محمد سعيد الخطيب، إشراف الدكتور فتحي جروان، بناء استراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية، تشرين الأول، 2011،

157- نشوة كرم عمار أبو بكر دردير، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، 2010.

رسائل الماجستير

158- البنوي منى إبراهيم، التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن،جامعة مؤتة ، 2005.

159- الجلبي فائزة عبد القادر، تصميم النموذج التعليمي في الرياضيات وأثره في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير منشورة , جامعة بغداد – كلية التربية – ابن الهيثّم،العراق، 1998.

160- الغنيم لؤلؤة إبراهيم، العوامل المؤدية إلى تسرب طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريوس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 2009.

161- الفهداوي محمد شلال، أثر طريقة الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث لمعهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة بغداد، ابن رشد، 2006.

162- بن مرابط لمياء، الإتصال التنظيمي وعلاقته بالصراع لدى العمال المنفذين داخل التنظيم، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي غير منشورة، جامعة عنابة، 2007.

163- بومنقار مراد، اتجاهات العمل نحو خصخصة المؤسسات الصناعية الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة عنابة، 2006/2005.

164- سليمة سايحي، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، 2004.

165- محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، إشراف أ.د فؤاد على العاجز، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية /الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009

166- محمد فؤاد فوضيل، مدى فعالية البرنامج الإرشادي العقلي الانفعالي السلوكي المختصر في تعديل الاتجاهات الايجابية نحو التدخين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة عنابة، 2010-2011.

167- محمد نزيه حمدي ود .محمد أحمد شاهين، درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين :علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين، 2007.

168- محمود محمد محمود مصطفى، إشراف أ.د .محمد درويش محمد، فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، 2012.

169- نبيلة بوخبزة، الإعلام الصحي في الجزائر، رسالة ماجستير، معهد الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 1995.

170- نزهة حانون، الأساليب الإقناعية في الصحافة المكتوبة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، 2008/2007.

القواميس والمعاجم

171- إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط ، مادة (قنع)، دار الباز ،مكة المكرمة ، ط2، 1972.

172- أبو الحسين أحمد بن فارس، تحقيق شهاب الدين أبي عمرو، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، ط1، 1994.

173- أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق د .مهدي المخزومي ود .إبراهيم السامرائي، العين، مادة (قنع)، دار ومكتبة الهلال، 180/1.

174- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، 1956.

175- أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير، مادة (قنع)، المكتبة العلمية، بيروت، 517/2.

176- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة، الطبعة الثانية، 1999.

177- أحمد زكي بدوي :معجم مصطلحات الإعلام (انجليزي، فرنسي، عربي)، دار الكتاب اللبناني، لبنان،ط2، 1994.

178- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بدون سنة.

179- المنجد في اللغة والإعلام، الطبعة الحادية والثلاثون، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1991،

180- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1979.

181- فرج عبد القادر طه، محمود االسيد أبو النيل، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد،

182- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق محمود خاطر، مختار الصحاح، مادة (قنع)، مكتبة لبنان ، بيروت، 1995م/ 1415هـ.

183- مصطفى كامل عبد الفتاح، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، بلا تاريخ

184- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك . علوم التربية.

185-Dictionnaire Larousse, Larousse paris pour l’édition originale, paris, France, 1980,

186- Norbert Sillamy , Dictionnaire de Psychologie Larousse, Hier, Paris, France, 1999.

المجلات

187- أحمد عبد المجيد الصمادي، محمد حسن معابرة، اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة، دراسة ميدانية في مدارس مدينة إربد الحكومية والخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (22)، العدد الثاني، 2006.

188- أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، البحث العلمي والوقاية من الجريمة والانحراف، مجلة أكاديمية نايف، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، السعودية، 2001.

189- الديب، علي محمود، اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي، مجلة علم النفس،العدد أفريل- ماي- جوان، القاهرة، 1986.

190- السرور ناديا، أسباب تسرب الطلبة من الجنسين في كل من مدارس المدن والأرياف، مجلة دراسات، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (24)، العلوم التربوية، العدد (1)، 1997.

191- العايب را بح، بوطوطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، مقال منشور، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، العدد10 ، ديسمبر،1998.

192- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية، تونس، 1987.

193- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي 2013 /2014،مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، الجزائر، سبتمبر/أكتوبر 2013، ص53.

194- انتصار زين العابدين شهباز، أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، مجلة الأستاذ، العدد (203)، بغداد، 2012.

195- جون دانييل، التحدي الأساسي في مطلع القرن الحادي والعشرين، مستقبليات، م(31)، ع(3)، سبتمبر 2001.

196- حبايب علي حسن ، ظاهرة التسرب في شمال الضفة الغربية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر بغزة، العدد التاسع، السنة الخامسة، 1997.

197- حسن عبد الحميد، الجمالي فوزية، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد4، يونيو، 2003.

198- صالح عبد الواحد عبود، أسباب تسرب الطلبة من المدارس الثانوية بمحافظة البصرة ،مجلة الخليج العربي، العدد 2، جامعة البصرة العراقية، البصرة، 1988.

199- عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، مراجعة مصطفى بن حبيلس، التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2001.

200- عبد الدايم عبد الله، تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة جامعة الدول العربية، القاهرة، 1973.

201- عبد الله معتز سيد، عبد الرحمان محمد السيد، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد40، القاهرة، 1996.

202- عبد الله هشام إبراهيم، أثر العلاج العقلاني في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد7، 1997، ص279.

203- عبيدات أحمد، أسباب تسرب الطلبة في المرحلة الأساسية في محافظة أربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد (11)، عدد (14)، الجامعة الأردنية، عمان، 1994.

204- عدوان سامي، ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل لعام 1995، مجلة التقويم و القياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر، بغزة، العدد الثامن، السنة الرابعة، 1996.

205- عمر محمد صبري، أسباب تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم أبها، مقدمة في ندوة الطفل والتنمية التي أقامتها وزارة التخطيط في 22-24 ربيع أول 1407هـ، منشور، مجلة التوثيق التربوي، العدد 30، وزارة المعارف السعودية، الرياض، 1989.

206- قطاع التعليم المدرسي، التصدي للهدر المدرسي، مصوغة تكوينية (المرحلة التجريبية) لتكوين رؤساء المؤسسات التعليمية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي - المملكة المغربية، الوثيقة رقم :1، مايو 2008.

207- ماجدي عاطف محفوظ، استخدام تكنيكي لعب الدور والمناقشة الجماعية في طريقة خدمة الجماعة في اكتساب الأعضاء المهارات الإجرائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، 1992.

208- محمد أرزقي بركان، التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه، مقال منشور بمجلة الرواسي، عدد،3 ، باتنة. أكتوبر 1991.

209- مديرية التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية، "الاستدراك والدعم"، وثيقة صادرة عن مديرية التعليم الثانوي، الجزائر، جويلية، 2000.

210- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2000.

211- مشروع المؤسسة لتفعيل الحياة المدرسية وتحسين جودة التعلم ، دليل مرجعي ، أبريل 2008.

212- ملحقة سعيدة، الطفل بين الأسرة والمدرسة، سلسلة من قضايا التربية ، الملف 26، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2001.

المراجع الأجنبية

213- Andre Lalan, (1996), vocabulaire technique et critique de la philosophie, delta, paris, france.

214- Baron. R, Byrne. D, (2000), social psychologie, Buston : Allyn, Bacon,.

215- Bean.P, and Eaton,B,(2000), A Psychological model of college student retention, In rethinking the departure puzzle: New theory and research on college student retention, edition john. M, Braxton, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

216- Bier B. (2003), «Prévenir les ruptures scolaires» in Ville-Ecole-Intégration, n°132.

217- Charles Moris, Linwood Smalle, (1970), Change in Conceptions of the Goob lif by American College-Students from 1950 to 1970, Journal of personality and social psychology, 20 November.

218- Corey, G. (1996), Theory and practice of counseling and psychotherapy. New York: Brooks Cole Publishing Company, 317-337.

219- Deaux .K ,Wrightsman .L, (1988), Social Psychologie, california Books Cole Pub Co..

220-Ellis Albert,(1977), Rational-Emotive Therapy and Self-help Therapy-paper presented at the annual meeting of the American psychological association, San Francisco, California, August,.

221- Erwin.P, (2001), Attitudes And Persuasion Taylor, Francis GR,.

222- Ficula.T.V, Gelfand.D.M, Richards.G, Ulloa.A, (1983), Factors Associated with School Refusal in Adolescents, Some Preliminary Results ,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim California, ,

223- Finn,j, (1989), Withdrawing from school, Review of educational research.

224- Fishbein .M,Ajzen.I Belief Attitude, Intention and Behavior : An Intraduction To Theory and Research , Reading , Mass : Addison – Wesley ,

225- Horowitz.M. (1987).States of mind:Configurational analysis of individual psychology.NewYork:Plenum Medical Book Co/Plenum Press.

226- J. Roubin, Les difficiles scolaires chez l'enfant, PUF, , Paris.

227- J. Rousseau, (1980), échec scolaire , Aspect médicaux et sociaux , PUF, Paris.
228- katz.D, the Functional Ravoroch to the study of attitudes public opinion quarterly,.
229- Krech.D, Crutchfield R.C, BallacheyE.L, Individual In Society , New York: Mcgraw Hill Book.
230- Le Blanc (M.), Janosz (M.), , Langelier-Biron (L.), (1993), L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. Apprentissage et Socialisation
231- Martin Benny, Jean-Yves Frappier, (1997), L'abandon scolaire, Extraits du PRO-ADO, vol 6#3, Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents, Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC).
232- Michel Janosz, (2000), .l'abandon Scolaire Chez Les Adolescents, Perspective Nord-Américaine, In (Vei) Ville-Ecole-Intégration, N°122 Enjeux, Conseil Québécois De La Recherche Sociale , Fonds Pour La Formation Des Chercheurs, Québec.
233- Pascarella. E, Terenzini. P, (2005), How college affect students, A third decade of research, San Francisco: jossey-Bass.
234- Secord.P, Backman.C, Social psychologie, new york, MC grawhill, 1974.
235- Stennett R.G, (1980), Isaacs L. M, Absence From School Patterns and Effects, London ,Ontario ,Board of Educational Research Report.

الجرائد

236- نشرات جريدة الجزائر المغاربية بتاريخ 14 / 01 / 2010.
237- نشرات جريدة الفجر بتاريخ 12 / 05 / 2008.
238- نشرات جريدة النصر بتاريخ 12 / 12 / 2010.

الملاحق

الملحق رقم 01: استبيان الدراسة الاستطلاعية

الاستبيان الاستطلاعي

التـعـليـمـــات

عزيزي الطالب، نضع بين يديك هذا الاستبيان للإجابة على فقراته التي نهدف من وراءها التعرف على اتجاهاتك تجاه الدراسة.

و اعلم أخي الطالب بأن المعلومات التي ستدلي بها ستبقى في غاية السرية ولن تستخدم سوى في إطار البحث العلمي.

ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة على أسئلة الاستبيان. الإجابة الجيدة هي المعبرة بصدق عما تراه وتشعر به.

عند الإجابة ضع علامة (x) في الخانة التي توافق اختيارك.

مثال: اختيارك هو (لا أدري)

نعم	لا أدري	لا
	X	

شكـــرا على تعاونك لإنجاز هذا البحث المتواضع و مساهمتك في إثراء المعرفة العلمية.

المعلومات الشخصية

الإسم.....

***السنة*.....**

الرقم	الأبعاد	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	معرفي	هل تفكر في التخلي عن الدراسة ؟			
2	انفعالي	هل سئمت من الدراسة ؟			
3	سلوكي	هل لديك غيابات متكررة عن الدراسة ؟			

في اعتقادك ماهي الأسباب التي قد تدفعك للتخلي عن الدراسة ؟

المحور1 مشكلات شخصية

***إعاقة جسدية (نعم/لا)** ***مشكلات نفسية (نعم/لا)**

***قلق من الدراسة (نعم/لا)** ***الأصدقاء المنقطعين عن الدراسة (نعم/لا)**

***ترك الدراسة لأجل العمل المبكر (نعم/لا)** *** أسباب أخرى (نعم/لا)**

المحور2 مشكلات أسرية مع

*** الأولياء (نعم/لا)** *** الإخوة (نعم / لا).** *** ظروف المعيشة (نعم/لا)**

***أسباب أخرى (نعم/لا)**

المحور3 مشكلات مدرسة مع

*** الأساتذة (نعم/لا)** *** المرشد النفسي(نعم/لا)** *** الطاقم الإداري (نعم/لا)**

*** صعوبات في التعلم وفهم الدروس (نعم/لا)** *** تكاليف الدراسة (نعم/لا)**

*** المواصلات وبعد الثانوية (نعم/لا)** *** أسباب أخرى (نعم/لا)**

الملحق رقم 02: إستبيان الدراسة الميدانية في صورته الأولية

استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة في صورته الأولية

التـعـليـمـــات

عزيزي الطالب، نضع هذا الاستبيان بين يديك راجين منك الإجابة على فقراته التي نهدف من وراءها التعرف من جهة على دوافعك نحو مواصلة الدراسة إلى غاية نيل شهادة البكالوريا، ومن جهة ثانية إتاحة لنا الفرصة لمساعدتك و توجيهك لما هو أفضل خلال مشوارك الدراسي.

و اعلم أخي الطالب بأن المعلومات التي ستدلي بها ستبقى في غاية السرية و لن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.

ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة على أسئلة الاستبيان. الإجابة الجيدة هي تلك المعبرة بمنتهى الصدق و الصراحة و الوضوح عن اختياراتك الحقيقية.

عند الإجابة ضع علامة (x) في الخانة التي توافق اختيارك.

مثال: اختيارك هو (ج)

أ	ب	ج	د	هـ

شكـــرا على تعاونك لإنجاز هذا البحث المتواضع و مساهمتك في إثراء المعرفة العلمية.

المعلومات الشخصية

الإسم**.....**

اللقب**.....**

العمر**.....**

السنة**.....**

القسم.....

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
01	أصبحت كثير الغياب عن الدراسة.					
02	يخيفني التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.					
03	لا أرجو أن يتدخل أساتذتي في أعمالي المدرسية.					
04	أشعر بالعجز في إنجاز واجباتي المدرسية.					
05	أعتقد بأنه لا أحد من أفراد أسرتي يهتم بنجاحي الدراسي.					
06	أتغيب أحيانا لأتجنب توبيخ أستاذي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية.					
07	لا أؤمن بدور المرشد النفسي في التكفل بالطلبة و مرافقتهم نفسيا وتربويا.					
08	من الصعب النجاح خلال هذه السنة.					
09	قد يصعب علي النجاح بسبب عجز أهلي على تلبية احتياجاتي المدرسية.					
10	غالبا ما يطردني بعض أساتذتي بسبب تصرفاتي السلبية داخل القسم.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
11	لست متحمسا للوصول إلى الجامعة.					
12	غياب والدي عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلبيا على تحصيلي الدراسي.					
13	علاقتي مع أساتذتي غالبا ما تنعكس سلبا أو إيجابا على المواد التي يدرسونها.					
14	لا أعتقد أن أحدا في المدرسة قادر على حل مشكلاتي الدراسية.					
15	غالبا ما أتأخر صباحا عن الفصل متحججا ببعد المدرسة وقلة المواصلات.					
16	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عني وعن نتائجي الدراسية.					
17	أرى أن غالبية الأساتذة ليسوا مؤهلين لمهنة التعليم.					
18	أرغب في التخلي عن الدراسة إذا ما توفرت لي الوظيفة.					
19	اضطر أحيانا للنزول إلى سوق العمل لمساعدة أسرتي.					
20	لا أراجع دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي ورغباتي.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
21	أكره الدراسة بسبب سلوكيات غير مقبولة لبعض أفراد الطاقم الإداري (المدير والمراقبين والمساعدين التربويين)					
22	لا يهمني إن كان الانشغال باللعب واللهو سيعود سلبا على نتائجي الدراسية.					
23	ظروف البيت لا تساعدني على مراجعة دروسي.					
24	أشعر بقلق شديد من جراء الدراسة لساعات طويلة.					
25	لا يمكنني التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.					
26	أظنني لست مفضلا لدى أفراد أسرتي.					
27	أتجنب دراسة المواد التي تفتقر برامجها إلى التشويق.					
28	يعجبني بعض زملائي في عزمهم على إنهاء مشوارهم الدراسي.					
29	أرى بأن الانترنيت ضروري ولو على حساب مراجعة دروسي.					
30	أتأخر لساعات كثيرة خارج البيت.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
31	أخاف من الرسوب بسبب صعوبة الامتحانات لبعض المواد الدراسية.					
32	تدفعني النتائج السيئة للتفكير في هجر الدراسة.					
33	غالبا ما تنعكس سوء معاملتي في البيت سلبا على سلوكي داخل القسم.					
34	أربط دوما نتائجي السلبية في الدراسة بكثرة المواد المقررة وصعوبتها.					
35	غالبا ما أتشاجر مع بعض زملائي في المدرسة.					
36	أظن بأن الدراسة لم تعد ضمانا للمستقبل.					

الملحق رقم 03: استبيان الدراسة الميدانية في صورته النهائية

استبيان قياس الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة في صورته النهائية

التـعـليـمـــات

أعزائي الطلبة، في إطار البحث العلمي حول ظاهرة التخلي عن الدراسة يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم الإجابة على عباراته التي نهدف من وراءها التعرف على اتجاهاتكم نحو التخلي عن الدراسة.

واعلموا إخواني الطلبة بأن المعلومات التي ستدلون بها ستبقى في غاية السرية التامة ولن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.

عند الإجابة ضع علامة (x) في الخانة التي توافق اختياراتكم.

مثال: اختيارك هو (ج)

أ	ب	ج	د	هـ

شكـرا على تعاونكم لإنجاز هذا البحث المتواضع ومساهمتكم في إثراء المعرفة العلمية.

المعلومات الشخصية

الإسم.....

اللقب.....

السن.....

القسم.....

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
01	أصبحت كثير التغيب عن الدراسة.					
02	أتجنب التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.					
03	أكره أن أستشير أساتذتي فيما قد يعترضني من مشكلات دراسية.					
04	أشعر بالعجز في إنجاز واجباتي المدرسية.					
05	أعتقد بأن أفراد أسرتي غير مهتمين بنجاحي الدراسي.					
06	أتغيب أحيانا لتجنب توبيخ أساتذتي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية.					
07	لا أؤمن بدور المرشد النفسي في التكفل بالطلبة ومرافقتهم نفسيا وتربويا.					
08	من الصعب النجاح خلال هذه السنة.					
09	قد يصعب علي النجاح بسبب عجز أهلي على تلبية احتياجاتي المدرسية.					
10	غالبا ما يطردني بعض أساتذتي بسبب تصرفاتي السلبية داخل القسم.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
11	لست متحمسا للوصول إلى الجامعة.					
12	غياب والدي عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلبيا على تحصيلي الدراسي.					
13	علاقتي مع أساتذتي غالبا ما تنعكس سلبا أو إيجابا على المواد التي يدرسونها.					
14	لا أجد في المدرسة الظروف الملائمة التي تساعدني على الدراسة.					
15	غالبا ما أتأخر صباحا عن الفصل متحججا ببعد المدرسة وقلة المواصلات.					
16	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عن سلوكي وعن نتائجي الدراسية.					
17	أرى أن غالبية الأساتذة ليسوا مؤهلين لمهنة التعليم.					
18	أرغب في التخلي عن الدراسة إذا ما توفرت لي الوظيفة.					
19	اضطر أحيانا للنزول إلى سوق العمل لمساعدة أسرتي.					
20	لا أهتم بمراجعة دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي ورغباتي.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
21	أكره الدراسة بسبب سلوكيات غير مقبولة لبعض أفراد الطاقم الإداري (المدير والمراقبين والمساعدين التربويين)					
22	لا يهمني إن كان الانشغال باللعب واللهو سيعود سلبا على نتائجي الدراسية.					
23	ظروف البيت لا تساعدني على مراجعة دروسي.					
24	أشعر بقلق شديد من جراء الدراسة لساعات طويلة.					
25	لا أقوى على التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.					
26	أظنني لست مفضلا لدى أفراد أسرتي.					
27	أتجنب دراسة المواد التي تفتقر برامجها إلى التشويق.					
28	يعجبني عزم بعض زملائي على إنهاء مشوارهم الدراسي.					
29	أرى بأن تصفح الانترنيت ضروري ولو كان ذلك على حساب مراجعة دروسي اليومية.					
30	أحيانا يطول غيابي خارج البيت لساعات متأخرة من الليل.					

	العبـــارات	لا أوافق إطلاقا	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
31	أخاف من الرسوب بسبب صعوبة الامتحانات لبعض المواد الدراسية.					
32	تدفعني النتائج السيئة للتفكير في هجر الدراسة.					
33	غالبا ما تنعكس سوء معاملتي في البيت سلبا على سلوكي داخل القسم.					
34	أربط دوما نتائجي السلبية في الدراسة بكثرة المواد المقررة وصعوبتها.					
35	غالبا ما أتشاجر مع بعض زملائي في المدرسة.					
36	ما عادت الدراسة ضمانا للمستقبل.					

الملحق رقم 04: تصنيف استبيان الدراسة حسب أبعاد الاتجاه

4-1- تصنيف استبيان الدراسة حسب البعد المعرفي

العدد	ترتيب الفقرة	فقـــــرات الاســـــتبيان
1	05	أعتقد بأن أفراد أسرتي غير مهتمين بنجاحي الدراسي.
2	07	لا أؤمن بدور المرشد النفسي في التكفل بالطلبة ومرافقتهم نفسيا و تربويا.
3	08	من الصعب النجاح خلال هذه السنة.
4	09	قد يصعب علي النجاح بسبب عجز أهلي على تلبية احتياجاتي المدرسية.
5	14	لا أجد في المدرسة الظروف الملائمة التي تساعدني على الدراسة.
6	17	أرى أن غالبية الأساتذة ليسوا مؤهلين لمهنة التعليم.
7	23	ظروف البيت لا تساعدني على مراجعة دروسي.
8	26	أظنني لست مفضلا لدى أفراد أسرتي.
9	29	أرى بأن تصفح الانترنيت ضروري ولو كان ذلك على حساب مراجعة دروسي اليومية.
10	32	تدفعني النتائج السيئة للتفكير في هجر الدراسة.
11	34	أربط دوما نتائجي السلبية في الدراسة بكثرة المواد المقررة وصعوبتها.
12	36	ما عادت الدراسة ضمانا للمستقبل.

4-2- تصنيف استبيان الدراسة حسب البعد الانفعالي

العدد	ترتيب الفقرة	فقـــــرات الاســـــتبيان
1	02	أتجنب التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.
2	03	أكره أن أستشير أساتذتي فيما قد يعترضني من مشكلات دراسية.
3	04	أشعر بالعجز في إنجاز واجباتي المدرسية.
4	11	لست متحمسا للوصول إلى الجامعة.
5	12	غياب والدي عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلبيا على تحصيلي الدراسي.
6	13	علاقتي مع أساتذتي غالبا ما تنعكس سلبا أو إيجابا على المواد التي يدرسونها.
7	16	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عن سلوكي وعن نتائجي الدراسية.
8	18	أرغب في التخلي عن الدراسة إذا ما توفرت لي الوظيفة.
9	21	أكره الدراسة بسبب سلوكيات غير مقبولة لبعض أفراد الطاقم الإداري (المدير والمراقبين والمساعدين التربويين).
10	24	أشعر بقلق شديد من جراء الدراسة لساعات طويلة.
11	28	يعجبني عزم بعض زملائي على إنهاء مشوارهم الدراسي.
12	31	أخاف من الرسوب بسبب صعوبة الامتحانات لبعض المواد الدراسية.

4-3- تصنيف استبيان الدراسة حسب البعد السلوكي

العدد	ترتيب الفقرة	فقـــــرات الاســـتبيان
1	01	أصبحت كثير التغيب عن الدراسة.
2	06	أتغيب أحيانا لتجنب توبيخ أساتذتي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية.
3	10	غالبا ما يطردني بعض أساتذتي بسبب تصرفاتي السلبية داخل القسم.
4	15	غالبا ما أتأخر صباحا عن الفصل متحججا ببعد المدرسة وقلة المواصلات.
5	19	اضطر أحيانا للنزول إلى سوق العمل لمساعدة أسرتي.
6	20	لا أهتم بمراجعة دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي ورغباتي.
7	22	لا يهمني إن كان الانشغال باللعب واللهو سيعود سلبا على نتائجي الدراسية.
8	25	لا أقوى على التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.
9	27	أتجنب دراسة المواد التي تفتقر برامجها إلى التشويق.
10	30	أحيانا يطول غيابي خارج البيت لساعات متأخرة من الليل.
11	33	غالبا ما تنعكس سوء معاملتي في البيت سلبا على سلوكي داخل القسم.
12	35	غالبا ما أتشاجر مع بعض زملائي في المدرسة.

الملحق رقم 05: تصنيف استبيان الدراسة حسب عوامل الاتجاه

5-1- العوامل المرتبطة بالطالب

العدد	ترتيب الفقرة	نوع المكون	فقـــــرات الاســـتبيان
01	01	سلوكي	أصبحت كثير التغيب عن الدراسة.
02	04	انفعالي	أشعر بالعجز في إنجاز واجباتي المدرسية.
03	08	معرفي	من الصعب النجاح خلال هذه السنة.
04	11	انفعالي	لست متحمسا للوصول إلى الجامعة.
05	15	سلوكي	غالبا ما أتأخر صباحا عن الفصل متحججا ببعد المدرسة وقلة المواصلات.
06	18	انفعالي	أرغب في التخلي عن الدراسة إذا ما توفرت لي الوظيفة.
07	22	سلوكي	لا يهمني إن كان الانشغال باللعب واللهو سيعود سلبا على نتائجي الدراسية.
08	25	سلوكي	لا أقوى على التوقف عن مشاهدة التلفزيون حتى خلال فترات الامتحان.
09	29	معرفي	أرى بأن تصفح الانترنيت ضروري و لو كان ذلك على حساب مراجعة دروسي اليومية.
10	32	معرفي	تدفعني النتائج السيئة للتفكير في هجر الدراسة.
11	36	معرفي	ما عادت الدراسة ضمانا للمستقبل.

5-2- العوامل المرتبطة بالأسرة

العدد	ترتيب الفقرة	نوع المكون	فقـــــرات الاســـــتبيان
01	02	انفعالي	أتجنب التحدث إلى والدي فيما يخص مشكلاتي الدراسية.
02	05	معرفي	أعتقد بأن أفراد أسرتي غير مهتمين بنجاحي الدراسي.
03	09	معرفي	قد يصعب علي النجاح بسبب عجز أهلي على تلبية احتياجاتي المدرسية.
04	12	انفعالي	غياب والدي عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلبيا على تحصيلي الدراسي.
05	16	انفعالي	يزعجني مجيء أفراد أسرتي إلى المدرسة للتقصي عن سلوكي و عن نتائجي الدراسية.
06	19	سلوكي	اضطر أحيانا للنزول إلى سوق العمل لمساعدة أسرتي.
07	23	معرفي	ظروف البيت لا تساعدني على مراجعة دروسي.
08	26	معرفي	أظنني لست مفضلا لدى أفراد أسرتي.
09	30	سلوكي	أحيانا يطول غيابي خارج البيت لساعات متأخرة من الليل.
10	33	سلوكي	غالبا ما تنعكس سوء معاملتي في البيت سلبا على سلوكي داخل القسم.

5-3- العوامل المرتبطة بالمدرسة

العدد	العوامل	ترتيب الفقرة	نوع المكون	فقـــــرات الاســـــتبيان
01	العوامل المرتبطة بالمعلمين	03	انفعالي	أكره أن أستشير أساتذتي فيما قد يعترضني من مشكلات دراسية.
02		06	سلوكي	أتغيب أحيانا لتجنب توبيخ أساتذتي لعدم قيامي بواجباتي المنزلية.
03		10	سلوكي	غالبا ما يطردني بعض أساتذتي بسبب تصرفاتي السلبية داخل القسم.
04		13	انفعالي	علاقتي مع أساتذتي غالبا ما تنعكس سلبا أو إيجابا على المواد التي يدرسونها.
05		17	معرفي	أرى أن غالبية الأساتذة ليسوا مؤهلين لمهنة التعليم.
06	العوامل المرتبطة بالمنهج الدراسي	20	سلوكي	لا أهتم بمراجعة دروس المواد التي لا تتفق مع ميولي و رغباتي.
07		24	انفعالي	أشعر بقلق شديد من جراء الدراسة لساعات طويلة.
08		27	سلوكي	أتجنب دراسة المواد التي تفتقر برامجها إلى التشويق.
09		31	انفعالي	أخاف من الرسوب بسبب صعوبة الامتحانات لبعض المواد الدراسية.
10		34	معرفي	أربط دوما نتائجي السلبية في الدراسة بكثرة المواد المقررة وصعوبتها.
11	العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	07	معرفي	لا أؤمن بدور المرشد النفسي في التكفل بالطلبة و مرافقتهم نفسيا و تربويا.
12		14	معرفي	لا أجد في المدرسة الظروف الملائمة التي تساعدني على الدراسة.
13		21	انفعالي	أكره الدراسة بسبب سلوكيات غير مقبولة لبعض أفراد الطاقم الإداري (المدير والمراقبين والمساعدين التربويين)
14		28	انفعالي	. يعجبني عزم بعض زملائي على إنهاء مشوارهم الدراسي.
15		35	سلوكي	غالبا ما أتشاجر مع بعض زملائي في المدرسة

ملحق رقم 06: الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي القائم على أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية لتعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة

الجلسات الإرشادية

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الأولى (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التعريف بالبرنامج والموافقة عليه.	20 د	إطلاع الطلبة على خطة البرنامج المعتمدة في الدراسة للموافقة عليه والتعهد على إتباعه و إنجاحه.
		40 د	عرض لمبادئ الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية، ودورهما في مساعدة الفرد على اكتساب طرق التفكير المنطقي، وعلى الإصغاء و قبول الرأي الآخر ضمن إطار الحوار الجماعي.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الثانية (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الأهمية من دراسة موضوع التخلي عن الدراسة.	20 د	تحديد مفاهيم التسرب المدرسي والتخلي عن الدراسة، والتحسيس بخطورتهما علي مستوى الفرد والمجتمع.
		40 د	مناقشة عامة حول ظاهرة تبني الطلبة للاتجاهات الإيجابية المحبذة للتخلي عن الدراسة، مركزين على آثارها السلبية سواء على المستوى العقلي النـي تتجلىمن خلال أفكارهم ومعتقداتهم المحبذة لهجر الدراسة ، أو على المستوى الانفعالي عبر مشاعرهم الكارهة للتعليم، أو على مستوى سلوكياتهم المعبرة على قرار التخلي عن الدراسة غير المقبولة أسريا واجتماعيا وتربويا..

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الثالثة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التنبيه إلى علاقة الأفكار بظاهرة التخلي عن الدراسة.	15 د	تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعتقداتهم المتعلقة بظاهرة التخلي عن الدراسة من خلال تسجيلها كتابيا على أوراق بيضاء.
		15 د	دعوة الطلبة إلى تصنيف الأفكار و المعتقدات التي قاموا بتسجيلها إلى أفكار محبذة وكارهة للدراسة.
	الإطلاع على دورالأفكار في تحديد طبيعة الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة.	30 د	تسليط الضوء من خلال المناقشة الجماعية على الدور الفعال الذي تلعبه الأفكار والمعتقدات سواء المحبذة منها والكارهة للدراسة في تكوين الاتجاهات نحو التخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو بالإيجاب.

الجلسة	الأهــداف	المدة	الإجـــــراءات
الرابعة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	المساعدة على اكتساب القدرة على التمييز بين لامنطقية الأفكار المحبذة لظاهرة التخلي عن الدراسة ومنطقية الأفكار الكارهة لها.	35 د	يطلــب من الطلبــة تحديد المنطقي وغير المنطقي من بين أفكـارهم ومعتقداتهم نحو التخلي عن الدراسة التي تم تسجيلها، ومن تم مناقشتها، مع إقامة وجه المقارنة بين ما وصف بأنه لامنطقي والأفكار الكارهة للدراسة من جهة، و بين ما وصف بأنه منطقي والأفكار المحبذة للدراسة من جهة أخرى.
	التدريب على المطالعة كأسلوب من أساليب الإرشاد الذاتي.	25 د	تشجيع الطلبة على المطالعة باعتبارها وسيلة من وسائل الإرشاد الذاتي. على هذا الأساس يطلب منهم القيام ببحث منزلي حول أسباب التفكير اللامنطقي الداعي إلى التخلي عن الدراسة ، لتتم على ضوءها المناقشة في الجلسة المقبلة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الخامسة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التشجيع على الإقرار بلامنطقية الأفكار الكارهة للدراسة.	15 د	عرض طالبين لبحوثهما على زملائهم من أفراد المجموعة الذين يطلب منهم الإصغاء جيدا،
		15 د	مساعدة الطلبة على التصريح بعدم منطقية الأسباب الداعية إلى تبني الأفكار اللاعقلانية التي تحثهم على التخلي عن الدراسة.
	مناقشة عامة بين الطلبة حول الأفكار وكيفية تحديد طبيعتها	30 د	حث الطلبة على المناقشة العامة لأفكارهم وإدراك طبيعتها وعلاقتها بالاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
السادسة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التشجيع على الإقرار بلامنطقية الأفكار الكارهة للدراسة.	15 د	عرض طالبين آخرين لبحوثهما على زملائهم من أفراد المجموعة الذين يطلب منهم الإصغاء جيدا،
		15 د	مساعدة الطلبة على التصريح بعدم منطقية الأسباب الداعية إلى تبني الأفكار اللاعقلانية التي تحثهم على التخلي عن الدراسة.
	الوقوف على حقيقة الإطار المعرفي الذي حدده التفكير اللامنطقي الداعي لتبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	30 د	حث الطلبة على مناقشة أفكارهم بطريقة عقلانية وعلى أسس علمية، يتم خلالها إدراك كيف أن تفسيراتهم الخاطئة لما يعترضهم من مشكلات دراسية قد ساهمت في اعتمادهم للأفكار اللامنطقية اللاعقلانية، ومنها إلى تبنيهم للاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
السابعة (مد ة الجلسة 60 دقيقة)	الدعوة إلى التخلي عن الأفكار اللاعقلانية المحبذة للتخلي عن الدراسة.	30 د	مناقشة الطلبة حول إمكانية التخلص من الأفكار والمعتقدات اللامنطقية التي تعتبر السبب الرئيسي للمشكلات المدرسية وحالات الاضطراب النفسي التي يعانون منه.
	المساعدة على اكتساب القدرة على التصريح بأفكارهم اللامنطقية وعلى الاعتراف بمسؤوليتها في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	10 د	يطلب من الطلبة تسجيل أهم الأفكار والمعتقدات اللامنطقية التي يرون بأنها تستوجب التخلص منها.
		20 د	مناقشة الطلبة لما قاموا بتسجيله، حيث يكلف أحد الطلبة ممن تمكنوا من إحصاء أكبر قدر من الأفكار والمعتقدات اللامنطقية الواجب التخلص منها بإدارة النقاش تحت إشراف المرشد التربوي.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الثامنة . (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التذكير بخطورة تبعات تبني الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.	15 د	إجراء نقاش حر يتم خلاله التذكير بما تمت مناقشته خلال الجلسات السابقة.
	التهيئة لاتخاذ القرار العقلاني للتخلي عن الأفكار اللامنطقية الداعية لهجر الدراسة.	15 د	يطلب من الطلبة كتابة أفكارهم ومعتقداتهم الحالية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة.
		30 د	يتم النقاش حول ما تم تسجيله من أفكار ومعتقدات ومقارنته بما سجل خلال الجلسات السابقة، ومنه إرشاد الطلبة إلى الاستنتاج بأن تغيير اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة مرهون بتصحيحهم لأفكارهم اللامنطقية .

الجلسة	الأهــداف	المدة	الإجـــــراءات
التاسعة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الوقوف على التغير الحاصل على مستوى الأفكار.	15 د	يطلب من الطلبة تسجيل الأفكار و المعتقدات الجديدة التي أصبحوا يتبنونها حاليا، ومقارنتها مع أفكارهم و معتقداتهم السابقة.
		05 د	قراءة صامتة لما تمت كتابته بتمعن وتركيز.
	بلوغ درجة الاستبصار بضرورة نبذ الأفكار اللامنطقية وتبني الأفكار المنطقية تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة	30 د	مناقشة جماعية حول كيفية نبذ الأفكار اللامنطقية، وتبني أفكار ومعتقدات جديدة منطقية وعقلانية بالاعتماد على التفكير السليم القائم على أساس المنطق والعلم و العقل.
		10 د	يطلب من الطلاب القيام بواجب منزلي يتمثل في إبداء رأيهم فيما يتعلق برغبتهم في تبني أفكار و معتقدات جديدة منطقية وعقلانية، مع عدم العودة للأفكار السابقة اللامنطقية، ليتم عرضها خلال الجلسة المقبلة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
العاشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإرشاد الذاتي من خلال المواجهة بالنصوص الشخصية المتضمنة الاستعداد لدحض الأفكار اللامنطقية و تبني الأفكار المنطقية.	15 د	يطلب من الطلبة إبداء آرائهم تجاه الدراسة كتابيا على أوراق بيضاء، تتبع بقراءة صامتة لما سجل.
		10 د	يطلب من الطلبة إبداء آرائهم تجاه ظاهرة التخلي عن الدراسة كتابيا، تتبع بقراءة صامتة لما سجل.
		15 د	يطلب من الطلبة إبداء آرائهم تجاه عزمهم في التخلي عن الأفكار اللامنطقية الكارهة للدراسة، و تبنيهم للأفكار المنطقية العقلانية المحبذة لها,
	الإقرار بإلزامية اعتماد طرق التفكير المنطقي.	20 د	يطلب من الطلبة التصريح كتابيا بالرغبة في تعديل اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة، واستبدالها بأخرى جديدة أكثر منطقية وعقلانية وواقعية و مقبولة اجتماعيا.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الحادي عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	التبصر بتأثير المكون المعرفي على المكونين الانفعالي والسلوكي.	15 د	تذكير الطلبة بالمكون المعرفي لاتجاهاتهم الذي حددته أفكارهم ومعتقداتهم اللامنطقية بأنها نتاجا لتفسيراتهم اللاعقلانية الخاطئة لأحداث و خبرات مثيرة مؤلمة قد مروا بها.
		30 د	حوار عام حول الاضطرابات الانفعالية السلوكية المتسببة من قبل الأفكار والمعتقدات اللامنطقية المحددة للمكون المعرفي.
		15 د	إجراء مسابقة عدد مرات كتابة العبارة في 05 دقائق، وهي كالتالي: لا بد من القضاء على الأفكار والمعتقدات اللامنطقية اللاعقلانية الداعية إلى تبني الاتجاهات الإيجابية المحبذة للتخلي عن الدراسة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الثاني عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإقتناع بارتباط تغيير الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة بتغيير طريقة التفكير اللامنطقية.	15 د	تذكير الطلبة بأفكارهم ومعتقداتهم اللامنطقية وعلاقتها بخبراتهم ومشكلاتهم
		45 د	مناقشة الطلبة في الجدوى من تبنيهم للأفكار والمعتقدات اللامنطقية اللاعقلانية، بعد اتضاح تأثيرها السلبي سواء فيما تسببه من خلل واضطراب على مستوى المشاعر والأحاسيس المحددة للمكون الانفعالي، أوعلي مستوى الأفعال والأقوال المحددة للمكون السلوكي ، مما يجعل هذين المكونين إلى جانب المكون المعرفي غير مرغوب فيهم وغير مقبولين اجتماعيا وأسريا و تربويا. .

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجراءات
الثالث عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الوقوف على مدى التغير الحاصل على مستوى الأبعاد الثلاثة للاتجاه نحو التخلي عن الدراسة.	15 د	يطلب من الطلبة إبداء أرائهم تجاه أفكارهم ومعتقداتهم الجديدة المحبذة للدراسة، ومدى انعكاس ذلك إيجابيا على مشاعرهم وسلوكهم.
	مناقشة عامة حول أهمية الأساليب الإرشادية في تعديل الأفكار	30 د	التحسيس بأهمية أساليب الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية الداعية لاعتماد التفكير المنطقي، واعتباره كدرع واق لكل الأفكار والمعتقدات اللامنطقية الخاطئة التي يراد من خلالها مواجهة المشكلات المدرسية والأسرية والاجتماعية.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الرابع عشرة (مدة الجلسة 60 دقيقة)	استخدام أساليب الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية للتحصين من الأفكار غير المنطقية.	15 د	يطلب من الطلبة إبداء أرائهم مرة أخرى تجاه أفكارهم ومعتقداتهم الجديدة المحبذة للدراسة، ومدى انعكاس ذلك إيجابيا على مشاعرهم وسلوكهم.
		10 د	توجيه الطلبة وحثهم إلى تعليم أصدقائهم مبادئ التفكير المنطقي العقلاني، إلى جانب دعوتهم إلى محاربة ونبذ الأفكار اللاعقلانية اللامنطقية، وهذا كأسلوب معرفي يستخدمونه في حياتهم اليومية، فإنهم حينما يرشدون وينصحون غيرهم فهم يقومون في ذات الوقت بإقناع وإرشاد أنفسهم بذلك.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
الخامسة عشر (مدة الجلسة 60 دقيقة)	الإرشاد الذاتي من خلال إدارة النقاش الجماعي من قبل الطلبة أنفسهم تحت مراقبة المرشد النفسي.	15 د	يطلب من أحد الطلبة إدارة المناقشة الجماعية، حيث يطرح خلالها الأسئلة ويستمع إلى آراء زملائه، فيسعى إلى إقناعهم بأهمية طلب العلم الذي يعد فضيلة لا غنى لأحد عنها، ويحذرهم من مغبة تركه وما ينجم عنه من جهل وأهمية.
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول أهمية الدراسة في حياة الفرد والمجتمع، وكيف ترتقي الأمم التي تحترم العلم، وكيف تندثر تلك التي لا تعرف للعلم قيمة.
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول خطورة التفكير غير المنطقي الداعي للتخلي عن الدراسة المبني على أفكار وتخمينات ومعتقدات غير عقلانية،
		15 د	مناقشة جماعية يديرها طالب آخر حول المشكلات الحياتية التي قد تعترضهم خلال مساره التعليمي بأنها ليست عذرا كافيا يدفعهم لهجر الدراسة، والمفروض مواجهة هذه المشكلات وجعل التفكير العقلاني المنطقي السبيل الوحيد في الحياة.

الجلسة	الأهداف	المدة	الإجـــــراءات
السادسة عشر (مدة الجلسة 60 دقيقة)	بلوغ الأهداف المنشودة في تعديل اتجاهات الطلبة الايجابية نحو التخلي عن الدراسة، ليكونوا بدورهم مرشدين، يدعون غيرهم لتحصين أنفسهم من الأفكار اللاعقلانية الناجمة عن التفكير اللاعقلاني اللامنطقي.	30 د	يطلب من الطلبة إبداء أرائهم تجاه أفكارهم ومعتقداتهم الجديدة المحبذة للدراسة، ومدى انعكاس ذلك إيجابا على مشاعرهم وسلوكهم نحو الدراسة،
		30 د	دعوة الطلبة إلى إرشاد زملائهم بأهمية اعتماد أسلوبي الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية كدروع وقائية في حياتهم اليومية لمجابهة الأفكار والمعتقدات غير المنطقية الخاطئة من خلال نبذ طرق التفكير اللاعقلاني اللامنطقي والاعتماد على منهج التفكير المنطقي العقلاني والحوار الجماعي البناء لمواجهة ومعالجة وحل المشكلات الدراسية أو غيرها كالأسرية والاجتماعية، فهم حينما يرشدون أو ينصحون غيرهم يقومون في ذات الوقت بإرشاد وإقناع أنفسهم بذلك.

الملحق رقم07: نتائج الاختبارين الأول والثانب لاستبيان الدراسة الميدانية

7-1- نتائج الاختبار الأول لاستبيان الدراسة الميدانية

N0	اتجاه عام1	معرفي1	انفعالي1	سلوكي1		الطالب1	الأسرة1	المدرسة1
1	69	27	26	16		13	13	43
2	70	26	29	15		15	20	35
3	142	42	52	48		39	32	71
4	75	24	28	23		23	16	36
5	78	28	30	20		19	16	43
6	74	22	34	18		23	10	41
7	70	21	30	19		20	14	36
8	87	29	35	23		23	15	49
9	142	42	50	50		37	30	75
10	86	28	35	23		25	12	49
11	80	23	37	20		19	15	46
12	73	26	31	16		22	13	38
13	66	14	27	25		15	18	33
14	97	32	38	27		30	24	43
15	83	28	26	29		33	14	36
16	114	35	47	32		40	16	58
17	68	21	21	26		20	12	36
18	101	27	39	35		34	19	48
19	107	45	42	20		28	26	53
20	106	37	46	23		27	21	58

7-2- نتائج الاختبار الثاني لاستبيان الدراسة الميدانية

N0	اتجاه عام2	معرفي2	انفعالي2	سلوكي2		الطالب2	الأسرة2	المدرسة2
1	83	29	30	24		18	18	47
2	75	28	30	17		16	21	38
3	127	42	41	44		38	28	61
4	78	25	27	26		21	18	39
5	80	26	30	24		22	17	41
6	71	22	32	17		24	12	35
7	74	23	29	22		23	14	37
8	91	30	37	24		26	17	48
9	137	44	47	46		37	31	69
10	87	28	37	22		25	15	47
11	79	24	35	20		19	16	44
12	84	34	31	19		23	21	40
13	72	16	29	27		14	20	38
14	90	29	35	26		28	22	40
15	84	30	28	26		33	17	34
16	106	33	45	28		32	21	53
17	77	27	23	27		23	15	39
18	102	30	37	35		34	20	48
19	100	40	39	21		28	21	51
20	103	36	42	25		29	25	49

الملحق رقم 08: النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الاتجاه العام وأبعاده

8-1- جدول يوضح النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب -الاتجاه العام- في الاختبار القبلي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات
درجات المجموعة التجريبية	119	121	116	110	110	119	115	119	105	116	1150	115
مربع درجات المجموعة التجريبية	14161	14641	13456	12100	12100	14161	13225	14161	11025	13456	132486	13248.60
درجات المجموعة الضابطة	115	116	115	118	120	124	127	119	115	123	1192	119.20
مربع درجات المجموعة الضابطة	13225	13456	13225	13924	14400	15376	16129	14161	13225	15129	142250	14225

8-2- جدول يوضح النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب – البعد المعرفي– في الاختبار القبلي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات
درجات المجموعة التجريبية	36	42	39	39	40	40	38	42	41	34	391	39.10
oمربع درجات المجموعة التجريبية	1296	1764	1521	1521	1600	1600	1444	1764	1681	1156	15347	1534.70
درجات المجموعة الضابطة	39	37	41	44	40	43	42	35	36	38	395	39.50
مربع درجات المجموعة الضابطة	1521	1369	1681	1936	1600	1849	1764	1225	1296	1444	15685	1568.50

8-3- جدول يوضح النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب – البعد الانفعالي– في الاختبار القبلي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات
درجات المجموعة التجريبية	40	44	37	37	36	44	33	40	33	41	385	38.50
مربع درجات المجموعة التجريبية	1600	1936	1369	1369	1296	1936	1089	1600	1089	1681	14965	1496.50
درجات المجموعة الضابطة	36	41	40	39	37	40	48	42	43	47	413	41.30
مربع درجات المجموعة الضابطة	1296	1681	1600	1521	1369	1600	2304	1764	1849	2209	17193	1719.30

8-4- جدول يوضح النسبة الفائية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب – البعد السلوكي– في الاختبار القبلي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات
درجات المجموعة التجريبية	43	35	40	34	34	35	44	37	31	41	374	37.40
مربع درجات المجموعة التجريبية	1849	1225	1600	1156	1156	1225	1936	1369	961	1681	14158	1415.80
درجات المجموعة الضابطة	40	38	34	35	43	41	37	42	36	38	384	38.40
مربع درجات المجموعة الضابطة	1600	1444	1156	1225	1849	1681	1369	1764	1296	1444	14828	1482.80

الملحق رقم 09: درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبارات (القبلي، البعدي، التابعة)

9-1- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار القبلي حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).				
أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	119	36	40	43
	3.30	3.00	3.33	3.58
2	121	42	44	35
	3.36	3.50	3.66	2.91
3	116	39	37	40
	3.22	3.25	3.08	3.33
4	110	39	37	34
	3.05	3.25	3.08	3.83
5	110	40	36	34
	3.05	3.33	3.00	2.83
6	119	40	44	35
	3.30	3.33	3.66	2.91
7	115	38	33	44
	3.19	3.16	2.75	3.66
8	119	42	40	37
	3.30	3.50	3.33	3.08
9	105	41	33	31
	2.91	3.41	2.75	2.58
10	116	34	41	41
	3.22	2.83	3.41	3.41
المجموع	1150	391	385	374
	31.94	32.58	32.08	31.16
المتوسط الحسابي	115	39.10	38.50	37.40
	3.19	3.25	3.20	3.11

9-2- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار القبلي حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).			
أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه	
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	119	32	33	54
	3.30	2.90	3.30	3.60
2	121	34	34	53
	3.36	3.09	3.40	3.53
3	116	36	34	46
	3.22	3.27	3.40	3.06
4	110	30	34	46
	3.05	2.72	3.40	3.06
5	110	36	31	43
	3.05	3.27	3.10	2.86
6	119	35	29	55
	3.30	3.18	2.90	3.66
7	115	38	32	45
	3.19	3.45	3.20	3.00
8	119	34	33	52
	3.30	3.09	3.30	3.46
9	105	30	32	43
	2.91	2.72	3.20	2.86
10	116	37	36	43
	3.22	3.36	3.60	2.86
المجموع	1150	342	328	480
	31.94	31.09	32.80	32
المتوسط الحسابي	115	34.20	32.80	48
	3.19	3.10	3.28	3.20

.

9-3- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار القبلي حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).				
أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	115	39	36	40
	3.19	3.25	3.00	3.33
2	116	37	41	38
	3.22	3.08	3.41	3.16
3	115	41	40	34
	3.19	3.41	3.33	2.83
4	118	44	39	35
	3.27	3.66	3.25	2.91
5	120	40	37	43
	3.33	3.33	3.08	3.58
6	124	43	40	41
	3.44	3.58	3.33	3.41
7	127	42	48	37
	3.52	3.50	4.00	3.08
8	119	35	42	42
	3.30	2.91	3.5	3.50
9	115	36	43	36
	3.19	3.00	3.58	3.00
10	123	38	47	38
	3.41	3.16	3.91	3.16
المجموع	1192	395	413	384
	33.11	32.91	34.41	32
المتوسط الحسابي	119.20	39.50	41.30	38.40
	3.31	3.29	3.44	3.20

9-4- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار القبلي حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه		
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	115	35	32	48
	3.19	3.18	3.20	3.20
2	116	36	30	50
	3.22	3.27	3.00	3.33
3	115	35	32	48
	3.19	3.18	3.20	3.20
4	118	37	36	45
	3.27	3.36	3.60	3.00
5	120	38	37	45
	3.33	3.45	3.70	3.00
6	124	38	33	53
	3.44	3.45	3.30	3.53
7	127	40	38	49
	3.52	3.63	3.80	3.26
8	119	33	32	54
	3.30	3.00	3.20	3.60
9	115	34	36	45
	3.19	3.09	3.60	3.00
10	123	34	34	55
	3.41	3.09	3.40	3.66
المجموع	1192	360	340	492
	33.11	32.72	34	32.80
المتوسط الحسابي	119.20	36	34	49.20
	3.31	3.27	3.40	3.28

9-5- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار البعدي حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	82	26	26	30
	2.27	2.16	2.16	2.50
2	88	33	29	26
	2.44	2.75	2.41	2.16
3	82	26	28	28
	2.27	2.16	2.33	2.33
4	75	29	24	22
	2.08	2.41	2.00	1.83
5	83	29	29	25
	2.30	2.41	2.41	2.08
6	85	31	28	26
	2.36	2.58	2.33	2.16
7	80	24	24	32
	2.22	2.00	2.00	2.66
8	76	27	26	23
	2.11	2.25	2.16	1.91
9	75	24	26	25
	2.08	2.00	2.16	2.08
10	76	23	30	23
	2.11	1.91	2.50	1.91
المجموع	802	272	270	260
	22.27	22.66	22.50	21.66
المتوسط الحسابي	80.20	27.20	27	26
	2.22	2.26	2.25	2.16

9-6- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار البعدي حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه		
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	82	21	23	38
	2.27	1.90	2.30	2.53
2	88	26	22	40
	2.44	2.36	2.20	2.66
3	82	23	22	37
	2.27	2.09	2.20	2.46
4	75	21	25	29
	2.08	1.90	2.50	1.93
5	83	25	23	35
	2.30	2.27	2.30	2.33
6	85	25	22	38
	2.36	2.27	2.20	2.53
7	80	24	24	32
	2.22	2.18	2.40	2.13
8	76	20	22	34
	2.11	1.81	2.20	2.26
9	75	21	22	32
	2.08	1.90	2.20	2.13
10	76	23	20	33
	2.11	2.09	2.00	2.20
المجموع	802	229	225	348
	22.27	20.81	22.50	23.20
المتوسط الحسابي	80.20	22.90	22.50	34.80
	2.22	2.08	2.25	2.32

.

9-7- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار البعدي حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	114	39	35	40
	3.16	3.25	2.91	3.33
2	123	41	44	38
	3.41	3.41	3.66	3.16
3	112	42	36	34
	3.11	3.50	3.00	2.83
4	112	37	38	37
	3.11	3.08	3.16	3.08
5	114	37	39	38
	3.16	3.08	3.25	3.16
6	127	43	43	41
	3.52	3.58	3.58	3.41
7	123	39	46	38
	3.41	3.25	3.83	3.16
8	121	37	47	37
	3.36	3.08	3.91	3.08
9	120	39	44	37
	3.33	3.25	3.66	3.08
10	124	42	43	39
	3.44	3.50	3.58	3.25
المجموع	1190	396	415	379
	33.05	33	34.58	31.58
المتوسط الحسابي	119	39.60	41.50	37.90
	3.30	3.30	3.45	3.15

9-8- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار البعدي حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه		
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	114	35	34	45
	3.16	3.18	3.40	3.00
2	123	37	33	53
	3.41	3.36	3.30	3.53
3	112	32	35	45
	3.11	2.90	3.50	3.00
4	112	33	32	47
	3.11	3.00	3.20	3.13
5	114	35	34	45
	3.16	3.18	3.40	3.00
6	127	34	36	57
	3.52	3.09	3.60	3.80
7	123	34	41	48
	3.41	3.09	4.10	3.20
8	121	36	34	51
	3.36	3.27	3.40	3.40
9	120	36	32	52
	3.33	3.27	3.20	3.46
10	124	37	37	50
	3.44	3.36	3.70	3.33
المجموع	1190	349	348	493
	33.05	31.72	34.80	32.86
المتوسط	119	34.90	34.80	49.30
الحسابي	3.30	3.17	3.48	3.29

9-9- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار المتابعة حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	94	30	31	33
	2.61	2.50	2.58	2.75
2	87	29	31	27
	2.41	2.41	2.58	2.25
3	82	29	23	30
	2.27	2.41	1.91	2.50
4	85	31	27	27
	2.36	2.58	2.25	2.25
5	93	32	34	27
	2.58	2.66	2.83	2.25
6	91	32	32	27
	2.52	2.66	2.66	2.25
7	91	30	28	33
	2.52	2.50	2.33	2.75
8	89	27	32	30
	2.47	2.25	2.66	2.50
9	87	29	30	28
	2.41	2.41	2.50	2.33
10	82	26	31	25
	2.27	2.16	2.58	2.08
المجموع	881	295	299	287
	24.47	24.58	24.91	23.91
المتوسط الحسابي	88.10	29.50	29.90	28.70
	2.44	2.45	2.49	2.39

9-10- درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار المتابعة حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه		
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	94	25	27	42
	2.61	2.27	2.70	2.80
2	87	20	28	39
	2.41	1.81	2.80	2.60
3	82	23	26	33
	2.27	2.09	2.60	2.20
4	85	21	28	36
	2.36	1.90	2.80	2.40
5	93	28	27	38
	2.58	2.54	2.70	2.53
6	91	27	28	36
	2.52	2.45	2.80	2.40
7	91	26	27	38
	2.52	2.36	2.70	2.53
8	89	27	19	43
	2.47	2.45	1.90	2.86
9	87	25	26	36
	2.41	2.27	2.60	2.40
10	82	28	17	37
	2.27	2.54	1.70	2.46
المجموع	881	250	253	378
	24.47	22.72	25.30	25.20
المتوسط الحسابي	88.10	25	25.30	37.80
	2.44	2.27	2.53	2.52

9-11- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار المتابعة حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		المعرفي	الانفعالي	السلوكي
1	123	43	38	42
	3.41	3.58	3.16	3.50
2	127	42	44	41
	3.52	3.50	3.66	3.41
3	117	39	42	36
	3.25	3.25	3.50	3.00
4	114	35	38	41
	3.16	2.91	3.16	3.41
5	127	40	42	45
	3.52	3.33	3.50	3.75
6	124	45	41	38
	3.44	3.75	3.41	3.16
7	126	43	45	38
	3.50	3.58	3.75	3.16
8	121	34	47	40
	3.36	2.83	3.91	3.33
9	122	42	42	38
	3.38	3.50	3.50	3.16
10	121	39	41	41
	3.36	3.25	3.41	3.41
المجموع	1222	402	420	400
	33.94	33.50	35	33.33
المتوسط الحسابي	122.20	40.20	42	40
	3.39	3.35	3.50	3.33

9-12- درجات اتجاه طلبة المجموعة الضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبار المتابعة حسب الاتجاه العام وعوامله الثلاثة (الطالب، الأسرة، المدرسة).

أفراد المجموعة	الاتجاه العـام	عوامل الاتجاه		
		الطالب	الأسرة	المدرسة
1	123	38	37	48
	3.41	3.45	3.70	3.20
2	127	41	31	55
	3.52	3.72	3.10	3.66
3	117	34	33	50
	3.25	3.09	3.30	3.33
4	114	34	28	52
	3.16	3.09	2.80	3.46
5	127	39	36	52
	3.52	3.54	3.60	3.46
6	124	39	31	54
	3.44	3.54	3.10	3.60
7	126	36	37	53
	3.50	3.27	3.70	3.53
8	121	38	29	54
	3.36	3.45	2.90	3.60
9	122	40	28	54
	3.38	3.63	2.80	3.60
10	121	36	32	53
	3.36	3.27	3.20	3.53
المجموع	1222	375	322	525
	33.94	34.09	32.20	35
المتوسط الحسابي	122.20	37.50	32.20	52.50
	3.39	3.40	3.22	3.50

الملحق رقم 10: درجات ومعدل اتجاه مجتمع الدراسة نحو التخلي عن الدراسة حسب الاتجاه العام وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، السلوكي)

درجات ومعدل الإتجاه أفراد مجتمع الدراسة	الاتجاه العـام	أبعاد الاتجاه		
		البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي
الدرجات الكلية لمجتمع الدراسة	14331	4689	5385	4257
متوسط درجات مجتمع الدراسة	89.56	29.30	33.66	26.60
معدل درجات أفراد مجتمع الدراسة	2.48	2.44	2.80	2.21
شدة الاتجاه	متوسط (م)	متوسط (م)	متوسط (م)	منخفض (خ)

الملحق رقم 11: درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة في الاختبارات(القبلي، البعدي، المتابعة) حسب الاتجاه العام وأبعاده وعوامله

11-1- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب الاتجاه العام

الأفراد / مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	115	3.19	80.20	2.23	88.10	2.44
المجموعة الضابطة	119.20	3.31	119	3.30	122.20	3.39

11-2- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد المعرفي

الأفراد / مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	38.50	3.20	27	2.25	29.90	2.49
المجموعة الضابطة	41.30	3.44	41.50	3.45	42	3.50

11-3- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد الانفعالي

الأفراد مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	37.40	3.11	26	2.16	28.70	2.39
المجموعة الضابطة	38.40	3.20	37.90	3.15	40	3.33

11-4- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب البعد السلوكي

الأفراد مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	39.10	3.25	27.20	2.26	29.50	2.45
المجموعة الضابطة	39.50	3.29	39.60	3.30	40.20	3.35

11-5- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب عامل الطالب

الأفراد مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	34.20	3.10	22.90	2.08	25	2.27
المجموعة الضابطة	36	3.27	34.90	3.17	37.50	3.40

11-6- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب عامل الأسرة

الأفراد مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	32.80	3.28	22.50	2.25	25.30	2.53
المجموعة الضابطة	34	3.40	34.80	3.48	32.20	3.22

11-7- جدول يوضح درجات اتجاه طلبة المجموعة التجريبية والضابطة نحو التخلي عن الدراسة حسب عامل المدرسة

الأفراد / مجموعتي الدراسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار المتابعة	
	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات	متوسط مجموع الدرجات	متوسط معدل الدرجات
المجموعة التجريبية	48	3.20	34.80	2.32	37.80	2.52
المجموعة الضابطة	49.20	3.28	49.30	3.29	52.50	3.50

الملحق رقم12: خصائص عينة الدراسة الميدانية

الرقم	الترتيب		الاسم واللقب	السن	الحالة الصحية	درجات وشدة الاتجاه		
	الصف الدراسي	مجتمع الدراسة				الدرجة	الشدة	
01	1أ1/1	01	نور الاسلام بوخاري	18	جيدة	119	3.31	متوسط
02	1أ1/2	02	سيف الدين هميسي	16	جيدة	121	3.36	متوسط
03	1أ1/3	03	علاء الدين سعدي	17	جيدة	116	3.22	متوسط
04	1أ1/4	04	رابح رزيق	18	جيدة	110	3.06	متوسط
05	1أ1/5	05	خير الدين بدري	17	جيدة	110	3.06	متوسط
06	1أ1/6	06	عبد الكريم بليلي	16	جيدة	119	3.31	متوسط
07	1أ1/7	07	أشرف قواسم	16	جيدة	115	3.19	متوسط
08	1أ1/8	08	رامي ذيابي	16	جيدة	119	3.31	متوسط
09	1أ1/9	09	حسام الدين مهري	16	جيدة	105	2.92	متوسط
10	1أ1/10	10	لقمان طراد	16	جيدة	116	3.22	متوسط
11	2أ1/1	11	محمد الطيب بن ناصري	17	جيدة	115	3.19	متوسط
12	2أ1/2	12	وسيم ضياف	17	جيدة	116	3.22	متوسط
13	2أ1/3	13	أيمن بلعيدي	17	جيدة	115	3.19	متوسط
14	2أ1/4	14	إسلام عين سوية	16	جيدة	118	3.28	متوسط
15	2أ1/5	15	جلال الدين تومي	18	جيدة	120	3.33	متوسط
16	2أ1/6	16	محمد تين	16	جيدة	124	3.44	متوسط
17	2أ1/7	17	محمد لمين بلهاني	16	جيدة	127	3.53	متوسط
18	2أ1/8	18	توهامي برج	18	جيدة	119	3.31	متوسط
19	2أ1/9	19	أنور فليجان	17	جيدة	115	3.19	متوسط
20	2أ1/10	20	عبد الرحيم غرابي	16	جيدة	123	3.42	متوسط
21	1أ1/11	21	خالد وادي	18	جيدة	82	2.28	منخفض
22	1أ1/12	22	محمد وليد حجاج	15	جيدة	93	2.58	متوسط
23	1أ1/13	23	رائد بوزانة	15	جيدة	69	1.92	منخفض
24	2أ1/11	47	مصطفى نيلي	17	جيدة	66	1.83	منخفض
25	2أ1/12	48	أنور علاق	18	سيئة	121	3.36	متوسط

ملحق رقم 13: التعريف بالمؤسسة التربوية محل الدراسة الميدانية.

الخصائص	التعيين
اسم المؤسسة	ثانوية "بوراوي لعريضي الصادق"
الموقع	.الطارف – مركز–
قرار فتح بتاريخ:	2008/09/02
النمط تحت رقم	300/1000 2008/8.3.0/310
المساحة الكلية	15300 م^2
المساحة المبنية	4975 م^2
طاقة الوجبات	300 وجبة
قرار إنشاء رقم بتاريخ	2008/8.3.0/25 2008/07/20
خريطة تربوية تحت رقم خريطة إدارية تحت رقم بتاريخ	917 1013 2010/11/04
الأساتذة فاعات الدراسة المكتبة مخبر الإعلام الآلي المخابر قاعة الأساتذة عدد المكاتب المطعم بتاريخ	37 18 01 01 06 01 10 01 2010/10/03

الملحق رقم 14: قائمة المحكمين

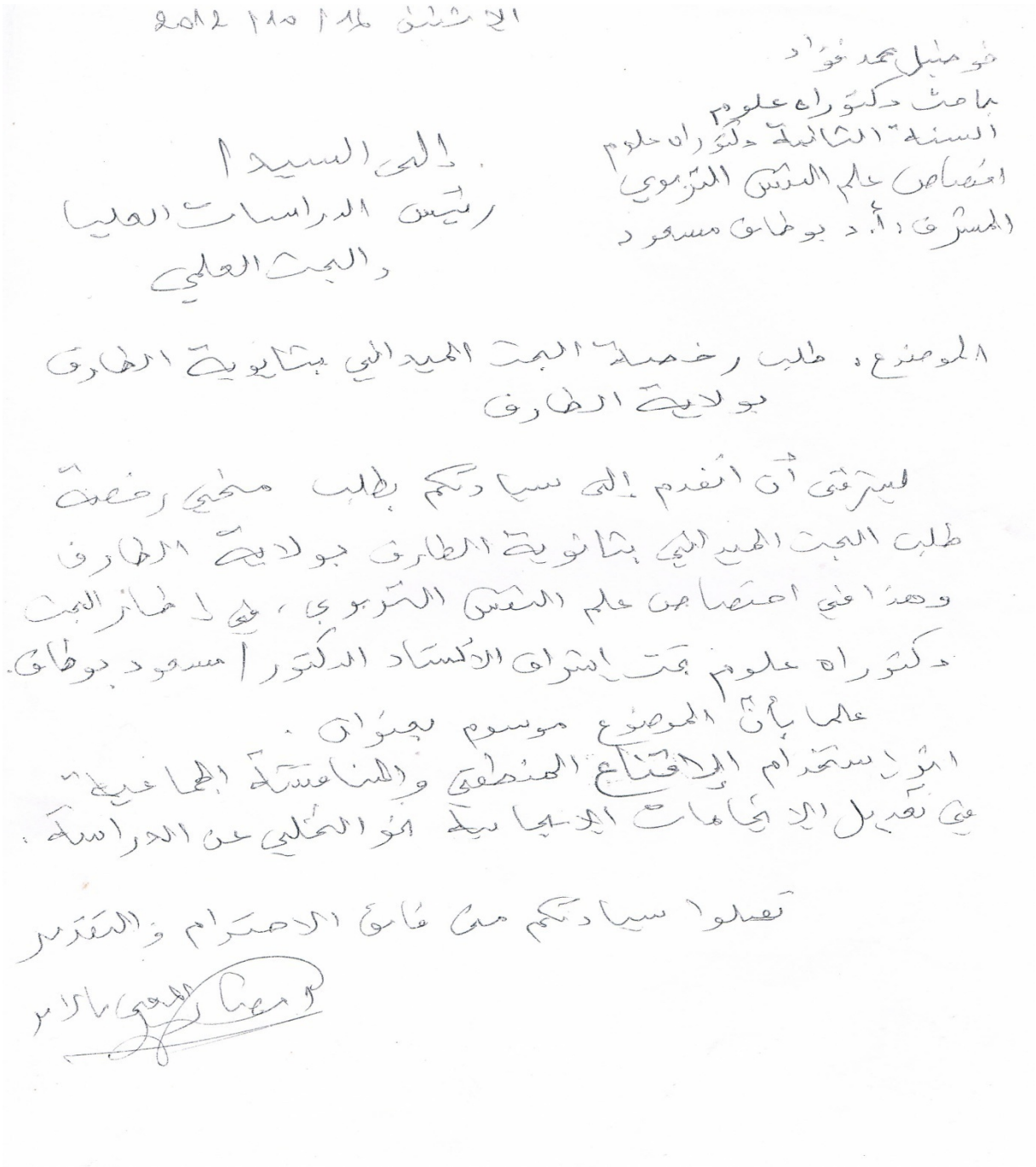
قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الاختصاص	الجامعة
01	أ.د علي بوطاف	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	الجزائر-2- بوزريعة
02	د. العياشي بن زروق	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس التربوي	الجزائر-2- بوزريعة
03	د. سمير بوطمين	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس العيادي	الجزائر-2- بوزريعة
04	د. الحاج طايبي	أستاذ محاضر -أ-	عمل وتنظيم	الجزائر-2- بوزريعة
05	د. رمضان كربوش	أستاذ محاضر -أ-	عمل وتنظيم	جامعة عنابة
06	د.بشير لعريط	أستاذ محاضر -أ-	عمل وتنظيم	جامعة عنابة
07	د. مراد عبيد	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس التربوي	جامعة عنابة
08	د.عز الدين لرقم	أستاذ محاضر -أ-	عمل وتنظيم	جامعة عنابة
09	د. نادية بلخلفي	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس العيادي	جامعة عنابة
10	أ.د معمر داود	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع التربوي	جامعة عنابة
11	د.عبد اللطيف حني	أستاذ محاضر -أ-	اللغة والأدب العربي	جامعة الطارف

الملحق رقم15: الوثائق والصور المتعلقة بثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق"

الملحق رقم 1/15: طلب رخصة البحث الميداني بثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق"

(من قبل الطالب الباحث إلى رئيس قسم علم النفس).



الاثنين 16/ 10/ 2017

من: منيل محمد فؤاد
باحث دكتوراه علوم
السنة الثالثة دكتوراه علوم
تخصص علم النفس التربوي
المشرف: أ.د بوطاق مسعود

إلى السيد:
رئيس الدراسات العليا
والبحث العلمي

الموضوع: طلب رخصة البحث الميداني بثانوية الطارف
بولاية الطارف

يسرني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلب منحي رخصة
طلب البحث الميداني بثانوية الطارف بولاية الطارف
وهذا في إطار تخصص علم النفس التربوي، في إطار البحث
دكتوراه علوم تحت إشراف الأستاذ الدكتور/ مسعود بوطاق.
علما بأن الموضوع موسوم بعنوان:
أثر استخدام الإقناع المنطقي والمناقشة الجماعية
في تعديل الاتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة.

تقبلوا سيادتكم منا فائق الاحترام والتقدير

توقيع الطالب الباحث

الملحق رقم 2/15: طلب رخصة البحث الميداني بثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق"

(مراسلة من رئيس قسم علم النفس إلى مديرة التربية لولاية الطارف).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــدة: ..... مديرة التربية لولاية الطارف .....

الـمـوضـوع:

بحـــــــث ميـــــــداني حول:

***أثر إستخدام أسلوبي الإقناع المنطقي و المناقشة الجماعية في تعديل الإتجاهات الإيجابية نحو التخلي عن الدراسة ***

يـشـرفـنـي سـيـدي ، أن أطـلـب مـن سـيـادتـكـم الـسـمـاح للـطـالـب (ة) :فـوضـيـل محـمـد فـؤاد بـبـحـث مـيـدانـي فـي مؤسساتكم ونحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه في " علم النفس التربوي"

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر :..... 06 أكتوبر 2013

رئيس القسم :

رئيس قسم علم النفس
و علوم التربية و الأرطفونيا
أ.د. حماش الحسين

الملحق رقم 3/15: الترخيص بإنجاز البحث الميداني بثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق" (من قبل مديرة التربية لولاية الطارف).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولايـــــة الطـــــارف
مديريـــــة التربيـــــة
مصلحة التكوين والتفتيـش
مكتـــب التكويـــــن
الرقم : 2013/0.5.1/193

مديـــرة التربيـــة
إلـــى
السيـد : مديـر ثانويـة الطارف مركز

الموضوع : **الترخيص بإنجاز بحث ميداني .**
المرجـــع : مراسلة جامعة الجزائر *2* كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا رقم / بتاريخ 2013/10/06 .

بنـاء عمـا أشيـر إليـه بالمرجـع المذكـور أعـلاه ،

يشرفنـي إعلامكـم بموافقتـي والسمـاح للطالـب : **فوضيل محمد فؤاد** بإنجاز بحث ميداني

بمؤسستكـم للفتـرة الممتـدة مـــن : **03 نوفمبر إلـى 30 أفريل 2013 .**

كمـا أطلـب منكـم إلـزام المعني بتعهد كتابي بإحترام النظام الداخلي للمؤسسة

الطارف في : 2013/11/03

مديـرة التربيـة
و- بن سعـدان

sfieducation36@gmail.com

الملحق رقم 4/15: الخريطة الإدارية لثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق".

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : الطارف (36)

السنة الدراسية : 2013 / 2014

الرقم : 13 / 18
التاريخ : 2013.05.18

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية الطارف مركز	التعداد	داخلي	ن داخلي	خارجي	المجموع	منهم إناث
البلدية : الطارف	التلاميذ	/	250	425	675	400
الدائرة : الطارف	الأفواج				20	

تعديلات المناصب

مناصب مالية مستحدثة	العدد
نائب مقتصد	1

مناصب مالية محذوفة	العدد

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 02-31/31	مناصب مفتوحة
مدير ثانوية	1
ناظر ثانوية	1
مقتصد رئيسي	1
مستشار رئيسي للتربية	
مقتصد	
مستشار التربية	2
مستشار رئيسي للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني	2
مستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني	
نائب مقتصد مسير	
شبه طبي رئيسي	
مستشار التوجيه المدرسي و المهني	
ملحق رئيسي للمخبر	
تقني سامي للمخبر	
ممرض ذو شهادة دولة	
مساعد وثائقي امين المحفوظات	1
نائب مقتصد	2
ملحق الإدارة	
ممرض مؤهل	
مساعد رئيسي للتربية	

موظفو 02-31/31		مناصب مفتوحة
ملحق بالمخبر		
تقني للمخبر		
عون إدارة رئيسي		1
كاتب مديرية		
عون إدارة		1
معاون تقني للمخبر		1
مساعد التربية		10
مساعد المصالح الإقتصادية		
عون تمريض		
كاتب		
عون مكتب		
عون تقني للمخبر		
عون حفظ البيانات		2
مسؤول المخزن	عامل مهني خارج الصنف	
مسؤول خدمة داخلية		1
مسؤول مطبخ		
عامل مهني صنف 1	عامل مهني من الصنف الأول	1
مخزني		1
طباخ صنف 1		
مسؤولة غسيل		

موظفو باب 02-31/31		مناصب مفتوحة
بواب مؤسسة	عامل مهني من الصنف الثاني	1
عامل مهني صنف 2		
طبخ مطعم مدرسي صنف 2		1
بياضة مرقعة		
سائق سيارة من الصنف 1 (وزن ثقيل)		
سائق سيارة من الصنف 2 (وزن خفيف)		
عامل مهني من الصنف 3		
موظفو الباب 31 / 33		**مناصب مفتوحة**
عون الوقاية من المستوى 2		
عون الوقاية من المستوى 1		
عامل مهني من المستوى الثالث 3		
عامل مهني من المستوى الثاني 2		
سائق سيارة من المستوى 2		
سائق سيارة من المستوى 1		
عامل مهني المستوى الأول		15
مجموع المناصب المالية المفتوحة		45

مدير(ة) التربية

2013

الرقم : 99	التاريخ : 08 ماي
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم :

الملحق رقم 5/15: الخريطة التربوية لثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق".

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـــة التربيـــة لولايـــة : الطـــارف (36)

السنـــة الدراسيـــة : 2013 / 2014

ثانوية الطارف مركز
البريد الوارد
الرقم: 2013/216
التاريخ: 2013.04.18

الخريطـة التربويـة

المؤسســـة : ثانوية الطارف مركز	البلديـــة : الطارف	الدائـــرة : الطارف

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	160	4	78	2	238	6

الستويات		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
الشعب		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
أداب و فلسفة		36	1	53	2	89	3
لغات أجنبية		21	1	21	1	42	2
علوم تجريبية		133	4	98	3	231	7
رياضيات		15	1	12	1	27	2
تسيير و إقتصاد						0	0
تقني رياضي	هـ . ميكانيكية					0	0
	هـ . كهربائية					0	0
	هـ . مدنيـــة					0	0
	هـ . الطرائـق					0	0
المجمـــوع		205	7	184	7	389	14

المناصـب الماليـــة المفتوحـــة

أدب عربـي	5	لغة إيطالية		
لغة أمازيغية		تقني رياضي هـ . ميكانيكية		
علوم إسلامية	2	هـ . كهربائية		
فلسفـــة	2	هـ . مدنيـــة		
تاريخ و جغرافيا	4	هـ . الطرائـق		
رياضيـــات	6	رئيس أشغال		
علوم فيزيائية	5	رئيس ورشـة		
علوم طبيعية	5	تسيير و إقتصاد		
لغة فرنسية	4	تربية بدنية و رياضة	2	
لغة انجليزية	4	إعلام آلـي		
لغة ألمانية		موسيقـــى		
لغة إسبانية		رســـم		

مجمـــوع المناصـب المالـيـة المفتوحـة	39

الحصيلة	الستـــوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميـذ	238	205	184	627
	الأفـواج	6	7	7	20

الرقم : 165 التاريـخ : 16 جويلية 2013
هـذه الخريطـة تلغـي سابقتهـا
بتاريخ : تحت رقم : 31

مـلاحظـة :

أستاذ مـادة اللغـة الإيطالية من ثانوية سرآي أحمد عين العسل يكمل نصابه بمعدل 5 ساعات أسبوعيا بثانوية الطارف مـركز .

الملحق رقم 6/15: قائمة التلاميذ للسنوات الأولى ثانوي.

الملحق رقم1/6/15: السنة الأولى ثانوي أدبي1.

وزارة التربية الوطنية

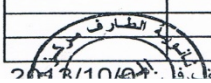
مديرية التربة لولاية الطارف
المؤسسة: ثانوية الطارف مركز

السنة الدراسية: 2014/2013

القسم: ج م آ1

الأستاذ المسؤول: المساعد التربوي: الحجرة:
مندوب القسم: النائب الأول: النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	544	العايش امينة	95/01/07	عنابة	ن د	1	ج م آ1	
02	545	بدري خير الدين	96/11/29		ن د		بن مهيدي	
03	546	بلعيدي اميرة	98/06/13	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
04	547	بن حليمة نسرين	97/07/11	الطارف	ن د	1	ج م آ2	
05	548	بياسي رميساء	98/02/24	القالة	ن د		عباس أحمد	
06	549	ذيابي رامي	98/11/21	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
07	550	ذيابي فورات	97/09/17	القالة	ن د		عباس أحمد	
08	551	راحم وجدان	97/02/20	الطارف	ن د		عباس أحمد	
09	552	سعدي علاء الدين	97/08/29	الطارف	ن د		19ماي	
10	553	طراد ايناس	97/09/23	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
11	554	طراد لقمان	97/08/25	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
12	555	عاتي زينب	97/11/23	الطارف	ن د		عباس أحمد	
13	556	عاتي سارة	94/11/24	الطارف	ن د		عباس أحمد	
14	557	قواسم أشرف	98/04/07	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
15	558	مراد شهرة	97/05/04	أولاد ادريس	ن د		عباس أحمد	
16	559	العرباوي رميساء	95/09/13	بوحجار			عباس أحمد	
17	560	العرفاوي بسمة	97/01/01	الطارف		1	ج م آ2	
18	561	بحشاشي يسري	98/03/11	الطارف			عباس أحمد	
19	562	بليلي عبد الكريم	97/02/27	الطارف		1	ج م آ2	
20	563	بن حليمة شيماء	97/02/23	الطارف			عباس أحمد	
21	564	بوخاتم نور الاسلام	93/10/30	القالة		1	ج م آ1	انقاذ
22	565	بوخبيزة شيراز	94/12/31	الحجار			عباس أحمد	
23	566	بوزانة رائد	98/08/02	الطارف			عباس أحمد	
24	567	بوشواطة خلود	95/07/17	الطارف		1	ج م آ2	
25	568	بوقرة سيليا	95/04/06	الطارف		1	ج م آ2	
26	569	تحري جهاد	97/02/27	الطارف			عباس أحمد	
27	570	تحري دنيا	96/04/05	الطارف		1	ج م آ2	
28	571	تريدي شيماء	97/07/13	الطارف		1	ج م آ1	
29	572	حجاج محمد وليد	98/01/27	عنابة		1	ج م آ2	
30	573	حشيشي حليمة	97/02/21	ميلة		1	ج م آ2	
31	574	خلدون بشرى	96/01/23	الزيتونة		1	ج م آ2	
32	575	رحماني اية	99/01/09	باتنة			عباس أحمد	
33	576	رزيق رابح	96/02/09	الطارف			عباس أحمد	
34	577	شلوفي حنان	97/08/24	الطارف			لعبيدي مجيد	
35	578	علاق اية	99/01/11	الطارف			عباس أحمد	
36	579	غناس اسيا	94/07/01	الطارف			عباس أحمد	
37	580	قواسم رندة	94/10/19	الطارف		11	ج م آ1	انقاذ
38	581	مهري حسام الدين	98/01/17	الطارف		1	ج م آ1	
39	582	نواري عبير	97/08/31	الطارف			عباس أحمد	
40	583	هميسي سيف الدين	98/09/13	عنابة			عباس أحمد	
41	584	وادي خالد	95/12/14	الطارف			سيدي بلقاسم	
42								
43								
44								



الطارف في: 2014/10/01

الملحق رقم2/6/15: السنة الأولى ثانوي أدبي2.

مديرية التربية لولاية الطارف
المؤسسة: ثانوية الطارف مركز

وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية: 2013/2014

القسم: ج م أ2

الأستاذ المسؤول:
مندوب القسم:

المساعد التربوي:
النائب الأول:

الحجرة:
النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	585	برابتي نورهان	95/01/18	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
02	586	بن ناصر حنان	96/07/21	الطارف	ن د		عباس أحمد	
03	587	بن ناصري محمد الطيب	96/08/20	قسنطينة	ن د		عباس أحمد	
04	588	بوزكري فيروز	95/12/10	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
05	589	تين محمد	98/05/28	عنابة	ن د		لعبيدي مجيد	
06	590	جلامة ناهد	98/10/06	الطارف	ن د		عباس أحمد	
07	591	عين سوية اسلام	97/08/07	الطارف	ن د		م الشريف	
08	592	فلاح نهاد	97/01/10	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
09	593	فليجان سماح	97/07/15	عنابة	ن د		عباس أحمد	
10	594	فليجان هناء	97/07/25	الطارف	ن د		عباس أحمد	
11	595	لعبيدي رندة	96/01/30	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
12	596	لعراب مروى	98/01/30	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
13	597	لوكيل وفاء	95/05/08	اولاد عطية	ن د		سيدي بلقاسم	
14	598	مدربل خولة	97/11/28	الطارف	ن د		عباس أحمد	
15	599	مدربل روبيلة	97/05/21	الطارف	ن د		عباس أحمد	
16	600	مزريقي أسيا	95/03/19	الطارف	ن د	1	ج م أ2	
17	601	نيلي مصطفي	97/08/18	بسكرة	ن د		عباس أحمد	
18	602	برج التهامي	95/05/10	البليدة		1	بوقوس	
19	603	برج سارة	98/06/20	بن مهيدي			م الشريف	
20	604	بلعيدي ايمن	97/11/01	الطارف			عباس أحمد	
21	605	بلهاني محمد لمين	97/09/10	القالة		1	ع العسل	
22	606	بوبكر أوريدة	95/06/03	الطارف			عباس أحمد	
23	607	بوخاتم ايمان	98/07/05	عنابة			سيدي بلقاسم	
24	608	بوزينة عبير	98/12/02	الطارف			م الشريف	
25	609	تريدي وردة	94/02/19	بوثلجة		1	ج م أ1	
26	610	تومي جلال الدين	95/03/03	بوثلجة		11	ج م أ2	انقاذ
27	611	حسيني سعيدة	98/11/02	بريكة			م الشريف	
28	612	داودي فتيحة	96/09/16	عنابة			سيدي بلقاسم	
29	613	سبتيوي سارة	96/12/17	الطارف		1	م الشريف	
30	614	شريط إيمان	94/09/22	الطارف		1	ج م أ1	
31	615	ضياف وسيم	97/06/26	عنابة		1	ج م أ2	
32	616	علاق أنور	95/11/15	بوثلجة		1	ج م أ1	
33	617	عليلي أمال	97/10/20	بويرة		1	بجاية	
34	618	غاي وفاء	94/12/18	الطارف		1	ج م أ1	
35	619	غرابي عبدالرحيم	98/01/11	الطارف		1	ج م أ2	
36	620	فليجان أنور	96/07/10	الطارف			عباس أحمد	
37	621	قبلي لمياء	96/07/08	الطارف		1	ج م أ2	
38	622	مدربل مروى	97/01/26	الطارف		1	ج م أ2	
39	623	ملوكي ليليا	95/07/24	الطارف		1	ج م أ2	
40	624	مويسي رجاء	97/11/17	القالة		1	ج م أ2	
41	625	ولد موسى فريال	96/06/20	عنابة		1	ج م أ2	
42	626	يوبي احلام	98/01/02	الطارف			م الشريف	
43								
44								

الطارف في: 2013/10/01

الملحق رقم3/6/15: السنة الأولى ثانوي علمي1.

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربة لولاية الطارف
المؤسسة: ثانوية الطارف مركز

السنة الدراسية: 2014/2013

القسم: ج م ع ت1

الأستاذ المسؤول:
مندوب القسم:

المساعد التربوي:
النائب الأول:

الحجرة:
النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	414	بحرون حمزة	98/08/04	الطارف	ن د		ع العسل	
02	415	برج خولة	97/04/26	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
03	416	توشاح رانية	98/11/24	أنقوسة	ن د		س اهراس	
04	417	خدير صالح	96/11/26	عنابة	ن د		لعبيدي مجيد	
05	418	رحامنية رميساء	99/05/27	وادي الزناتي	ن د			
06	419	شنوقة نريمان	97/04/07	عنابة	ن د		سيدي بلقاسم	
07	420	عطوي ايمان	98/09/01	بوعنداس	ن د		سيدي بلقاسم	
08	421	غاي نور الهدى	97/04/03	عنابة	ن د		لعبيدي مجيد	
09	422	مزريقي نبيل	96/04/02	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
10	423	مقديش عبد الله	98/11/10	عنابة	ن د		سيدي بلقاسم	
11	424	مندر حمزة	98/08/11	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
12	425	نموشي صارة	98/09//13	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
13	426	بروك يعقوب	96/10/03	الطارف		1	ج م ع ت5	
14	427	بكوش خير الدين	99/01/20	عنابة			عباس أحمد	
15	428	بلعيد رحمة	95/07/31	الطارف		1	م الشريف	
16	429	بلمولود يحي	98/10/27	ميلة			عباس أحمد	
17	430	بن حمزة محمدرامي	96/11/20	سكيكدة		1	ج م ع ت4	انقاذ
18	431	بوقرة كريم	96/10/23	الطارف			عباس أحمد	
19	432	حمداش عبد الحق	95/11/26	الطارف		1	ج م ع ت4	
20	433	زايدي محمد لمين	98/02/15	الطارف			عباس أحمد	
21	434	شرقي أسامة	99/05/27	الطارف			عباس أحمد	
22	435	غرابي كريم	97/09/16	بريكة			ع العسل	
23	436	غربي نور الهدى	96/07/21	بوثلجة		1	ج م ع ت5	
24	437	غمري باديس	98/04/02	الطارف			عباس أحمد	
25	438	غناس بهجة	98/11/18	الطارف			م الشريف	
26	439	قاسمي أشرف وليد	99/04/30	الطارف			عباس أحمد	
27	440	كرايمي زينب	98/12/29	الطارف			عباس أحمد	
28	441	لعناني مهدي	94/04/28	الطارف		11	م الشريف	
29	442	منذر سامي	95/03/27	بوقوس		1	بوقوس	
30	443	موساوي ياسمين	95/02/15	الطارف			عباس أحمد	
31	444	نصيف رائد	98/04/02	الطارف			سيدي بلقاسم	
32	445	يخلف صليحة	94/07/03	الشقفة		1	ج م ع ت1	
33	6[illegible]	[illegible]	91/10/11	عنابة			2013/10/03	
34	6[illegible]	[illegible]	93/08/[illegible]	الطارف			2013/10/09	
35								
36								
37								
38								

الطارف في: 2013/10/01

المدير

الملحق رقم4/6/15: السنة الأولى ثانوي علمي2.

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الطارف
المؤسسة: الطارف مركز

السنة الدراسية: 2014/2013

القسم: ج م ع ت2

الأستاذ المسؤول:
مندوب القسم:

المساعد التربوي:
النائب الأول:

الحجرة:
النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	446	بكوش رحمة	97/05/15	باتنة	ن د		باتنة	
02	447	بوزانة شراز	96/07/20	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
03	448	بونوالة سيف الدين	98/09/07	القالة	ن د		لعبيدي مجيد	
04	449	جديد أيمن	98/09/04	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
05	450	خميلي منير	95/11/10	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
06	451	شعبان مروي	99/01/25	باتنة	ن د		عباس أحمد	
07	452	شعبان يارة	98/01/01	باتنة	ن د		عباس أحمد	
08	453	عليوة نور هان	98/07/15	الطارف	ن د		بوثلجة	
09	454	كحلوش أشواق	98/03/01	قسنطينة	ن د		18فيفري	
10	455	لعراب حنان	97/06/26	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
11	456	مشعوف يعقوب	96/08/28	عنابة	ن د		عباس أحمد	
12	457	منام شهرة	98/12/24	الطارف	ن د		عباس أحمد	
13	458	بن مراح محسن	98/10/11	القالة			م الشريف	
14	459	بوزرقي عمار	95/10/12	الطارف			سيدي بلقاسم	
15	460	بوعالية سمير	95/04/19			1	بوقوس	
16	461	حشيشي أشرف	98/07/05	الطارف			سيدي بلقاسم	
17	462	خضير نور الدين	96/04/02	الطارف		1	ج م ع ت4	
18	463	ذيابي إسمهان	97/12/01	الطارف		1	ج م ع ت5	
19	464	ذيابي سامي	96/08/11	الطارف			م الشريف	
20	465	سبتي ضريفة	99/05/18	الطارف			ع العسل	
21	466	سبتي وليد	95/06/17			11	ع العسل	
22	467	شلوفي عبد الكريم	96/02/14	الطارف		1	ج م ع ت5	
23	468	عباس أسماء	94/06/08	الطارف		1	ج م ع ت1	
24	469	عبدو كريم	97/03/08	الطارف		1	ج م ع ت2	
25	470	فيلالي رابح	95/08/10	الطارف			سيدي بلقاسم	
26	471	قربة رحمة	99/04/09	باتنة			عباس أحمد	
27	472	قرميط خالد	98/01/13	ورقلة			عباس أحمد	
28	473	كردي رانية	98/05/14	بريكة			عباس أحمد	
29	474	لبرق عبد الجليل	95/07/03	الطارف			عباس أحمد	
30	475	مازني حمزة	96/03/03	القالة			ع العسل	
31	476	مساعدي شيماء	97/08/01	عين الكبيرة			سيدي بلقاسم	
32	477	منذر محمد	94/09/17	القالة		11	بوقوس	
33	629	لحرامس مروى	97/11/24	بوناجم			13/05/2013	
34	630	ناجي جلال	97/05/24	العلام			13/05/13	
35								
36								
37								
38								

الطارف في 2013/10/01

المدير

الملحق رقم15/6/5: السنة الأولى ثانوي علمي3.

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الطارف
المؤسسة: ثانوية الطارف مركز

السنة الدراسية: 2014/2013

القسم: ج م ع ت3

الأستاذ المسؤول:
مندوب القسم:

المساعد التربوي:
النائب الأول:

الحجرة:
النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	478	العرفي هناء	98/06/03	الطارف	ن د		عباس أحمد	
02	479	بوقرة صبري	96/05/05	الطارف	ن د		م الشريف	
03	480	بومازة فاطمة	98/10/05	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
04	481	درارجة حليمة	98/06/24	الطارف	ن د		عباس أحمد	
05	482	زايدي ضحي الرحيل	97/09/11	القالة	ن د		عباس أحمد	
06	483	طراد هند	98/01/08	الطارف	ن د		عباس أحمد	
07	484	طشوش ايناس	96/09/25	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
08	485	كردي أسامة	98/10/09	عنابة	ن د		سيدي بلقاسم	
09	486	لعراب صنيا	96/02/24	الرغاية	ن د		سيدي بلقاسم	
10	487	مدربل شعيب	98/04/09	القالة	ن د		عباس أحمد	
11	488	مزريقي سيف الدين	97/03/28	الطارف	ن د		عباس أحمد	
12	489	مندر علي	97/10/11	الطارف	ن د		سيدي بلقاسم	
13	490	منصوري زهر الدين	97/12/07	سطيف	ن د		عباس أحمد	
14	491	منصوري سيف الدين	96/01/19	عنابة	ن د		عباس أحمد	
15	492	يوبي نور الهدى	99/04/13	القالة	ن د		سيدي بلقاسم	
16	493	العياشي محمد إلياس	95/11/05	الطارف			عباس أحمد	
17	494	بروك حمزة	94/06/07	الطارف		1	ج م ع ت5	
18	495	بلعقيدة أكرم	97/06/13	الطارف			عباس أحمد	
19	496	بليلي يحي	98/09/09	الطارف			م الشريف	
20	497	بوزيان خالد	95/10/27	الطارف		1	ج م ع ت1	
21	498	بوناصري مريم	99/01/02	تبسة			سيدي بلقاسم	
22	499	تواتي عنتر	95/04/27	الطارف		1	بوقوس	
23	500	جلال رائد عبد الرؤوف	99/02/03	الطارف			عباس أحمد	
24	501	حمدي خالد	98/10/27	الطارف			عباس أحمد	
25	502	حمدي هالة	99/01/29	الطارف			عباس أحمد	
26	503	خنوشي منال	97/04/11	الطارف			عباس أحمد	
27	504	دربال مهند	99/08/06	قسنطينة			عباس أحمد	
28	505	سباتة اميرة	98/11/12	بوحجار			عباس أحمد	
29	506	صوام أسامة	96/03/11	الطارف		1	ج م ع ت4	
30	507	صوام خولة	98/01/15	الطارف			عباس أحمد	
31	508	عاشوري محمد علي	98/11/24	الطارف			عباس أحمد	
32	509	قزيحي يمينة سلسبيل	98/08/03	الطارف			عباس أحمد	
33	510	لوامي رانية	97/10/05	الطارف		1	ج م ع ت3	
34	511	نموشي عبد الرحمان	96/06/30	الطارف		1	ج م ع ت5	
35								
36								
37								
38								

الطارف في: 2013/10/01

المدير

الملحق رقم6/6/15: السنة الأولى ثانوي علمي4.

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربة لولاية الطارف
المؤسسة: ثانوية الطارف مركز

السنة الدراسية: 2014/2013

القسم: ج م ع ت4

الأستاذ المسؤول:
مندوب القسم:

المساعد التربوي:
النائب الأول:

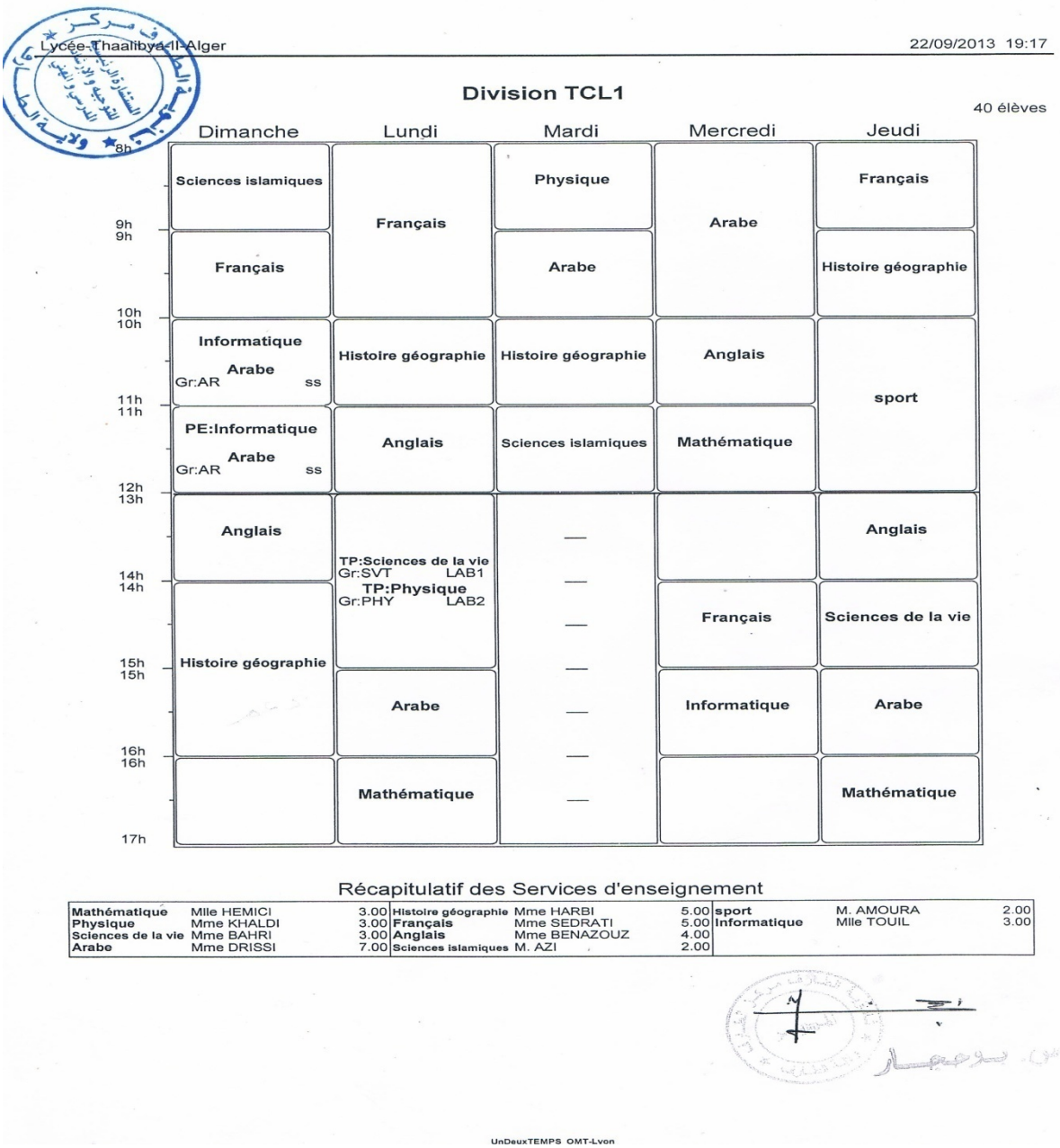
الحجرة:
النائب الثاني:

الرقم	رقم التسجيل	اللقب والإسم	تاريخ الميلاد	المكان	الصفة	الإعادة	قادم من	الملاحظات
01	512	بليلي أيمن	98/12/13	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
02	513	بن حليمة ريم	98/12/23	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
03	514	بن عاشور هالة	98/10/13	بوحجار	ن د		سيدي بلقاسم	
04	515	بوخبيزة حسين	97/08/20	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
05	516	بوخضرة هالة	95/12/12	سوق اهراس	ن د		عباس أحمد	
06	517	جديد ريان	98/07/27	الطارف	ن د		عباس أحمد	
07	518	حطاب راضية	95/04/04	بوقاعة	ن د	1	ج م ع ت4	
08	519	خياري منال	98/07/25	خنشلة	ن د		سيدي بلقاسم	
09	520	لعراب شمس الدين	97/11/08	بوثلجة	ن د		سيدي بلقاسم	
10	521	يوبي أحمد	96/02/10	الطارف	ن د		لعبيدي مجيد	
11	522	العرفي صفاء	98/06/17	الطارف			عباس أحمد	
12	523	بعجوج آية كريمة	98/05/16	باتنة			عباس أحمد	
13	524	بوحايك زين الدين	96/11/24	الطارف		1	ج م ع ت1	
14	525	جلال امل نور الهدي	99/04/23	الطارف			عباس أحمد	
15	526	جلبد أيمن عمار	95/11/20	الطارف			سيدي بلقاسم	
16	527	جمعي حسين	96/06/27	بوحجار			عباس أحمد	
17	528	حداب إيناس	98/05/07	الطارف			عباس أحمد	
18	529	حسيني خالد	96/07/09	عين الصفراء			سيدي بلقاسم	
19	530	حشيشي مروة	98/10/09	الطارف			سيدي بلقاسم	
20	531	داودي إلياس ع العالي	97/08/18	عين البيضاء			عين البيضاء	
21	532	دريدي سيف الملوك	98/06/29	القل			سيدي بلقاسم	
22	533	عاتي زكرياء	95/04/11	الطارف		1	م الشريف	
23	534	غربي سفيان	98/09/04	الطارف			سيدي بلقاسم	
24	535	غربي فرحة	99/01/25	بوثلجة			بوثلجة	
25	536	فتني فيصل	95/02/26	الحمامات			سيدي بلقاسم	
26	537	قدم هيثم	99/04/16	وادي الزناتي			سيدي بلقاسم	
27	538	قطاري عبد المجيد	96/11/10	عنابة		1	ج م ع ت4	
28	539	قلي عائشة	97/05/26	القالة		1	18فيفري	
29	540	لكحل صبري	98/07/09	الطارف			سيدي بلقاسم	
30	541	مادي سيرين	99/05/21	القالة			عباس أحمد	
31	542	ملوكي يحي	98/11/23	الط			م الشريف	
32	543	نومة عيسي	95/02/14	بوقوس		1	ج م ع ت5	
33	61	رزوق هشام	96/08/93	عنابة			2013/10/03	
34	636	حرش هاجر	99/04/15	عنابة			2013/10/03	
35								
36								
37								
38								

الطارف في: 2013/10/01

المدير

الملحق رقم7/15: جدول التوقيت للسنة الأولى ثانوي أدبي1.



Lycée Thaalibya-II-Alger — 22/09/2013 19:17

Division TCL1

40 élèves

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
8h	Sciences islamiques	Français	Physique	Arabe	Français
9h	Français		Arabe		Histoire géographie
10h	Informatique Arabe Gr:AR ss	Histoire géographie	Histoire géographie	Anglais	sport
11h	PE:Informatique Arabe Gr:AR ss	Anglais	Sciences islamiques	Mathématique	
12h	Anglais	TP:Sciences de la vie Gr:SVT LAB1	—		Anglais
13h		TP:Physique Gr:PHY LAB2	—		
14h	Histoire géographie		—	Français	Sciences de la vie
15h		Arabe	—	Informatique	Arabe
16h		Mathématique	—		Mathématique
17h					

Récapitulatif des Services d'enseignement

Mathématique	Mlle HEMICI	3.00	Histoire géographie	Mme HARBI	5.00	sport	M. AMOURA	2.00
Physique	Mme KHALDI	3.00	Français	Mme SEDRATI	5.00	Informatique	Mlle TOUIL	3.00
Sciences de la vie	Mme BAHRI	3.00	Anglais	Mme BENAZOUZ	4.00			
Arabe	Mme DRISSI	7.00	Sciences islamiques	M. AZI	2.00			

UnDeuxTEMPS OMT-Lyon

الملحق رقم8/15: جدول التوقيت للسنة الأولى ثانوي أدبي2.

Division TCL2

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
8h	Arabe	Histoire géographie	Mathématique	Anglais	Sciences de la vie
9h / 9h		Français	Histoire géographie	Sciences islamiques	Physique
10h / 10h	sport	Mathématique	Informatique Arabe	Histoire géographie	Histoire géographie
11h / 11h					
12h / 13h	Mathématique	Informatique	—	Français	Français
14h / 14h	Français	Anglais	—		Arabe
15h / 15h	Anglais	Sciences de la vie Physique	—	Arabe	
16h / 16h	Sciences islamiques		—		Anglais
17h			—		

Récapitulatif des Services d'enseignement

Mathématique	Mlle HEMICI	3.00	Histoire géographie	Mme HARBI	5.00	sport	M. AMOURA	2.00
Physique	Mme KHALDI	3.00	Français	Mme ZAIDI	5.00	Informatique	Mlle TOUIL	3.00
Sciences de la vie	Mme DAOUDI	3.00	Anglais	Mme BENAZOUZ	4.00			
Arabe	Mme DINE	7.00	Sciences islamiques	M. AZI	2.00			

الملحق رقم9/15: صور خاصة بثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق" وأفراد العينة الميدانية.

الملحق رقم9/15/ الصورة 1: منظر عام لثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق".

الملحق رقم9/15/ الصورة 2: المدخل الرئيسي لثانوية الطارف مركز "بوراوي لعريضي الصادق"

الملحق رقم9/15/ الصورة 3: حجرة البحث الميداني (رقم 12 الخاص بالسنة الأولى أدبي1).

الملحق رقم9/15/ الصورة 4: حجرة الالتقاء مع أفراد العينة الميدانية.

الملحق رقم9/15/ الصورة 5: أفراد عينة الدراسة الميدانية.

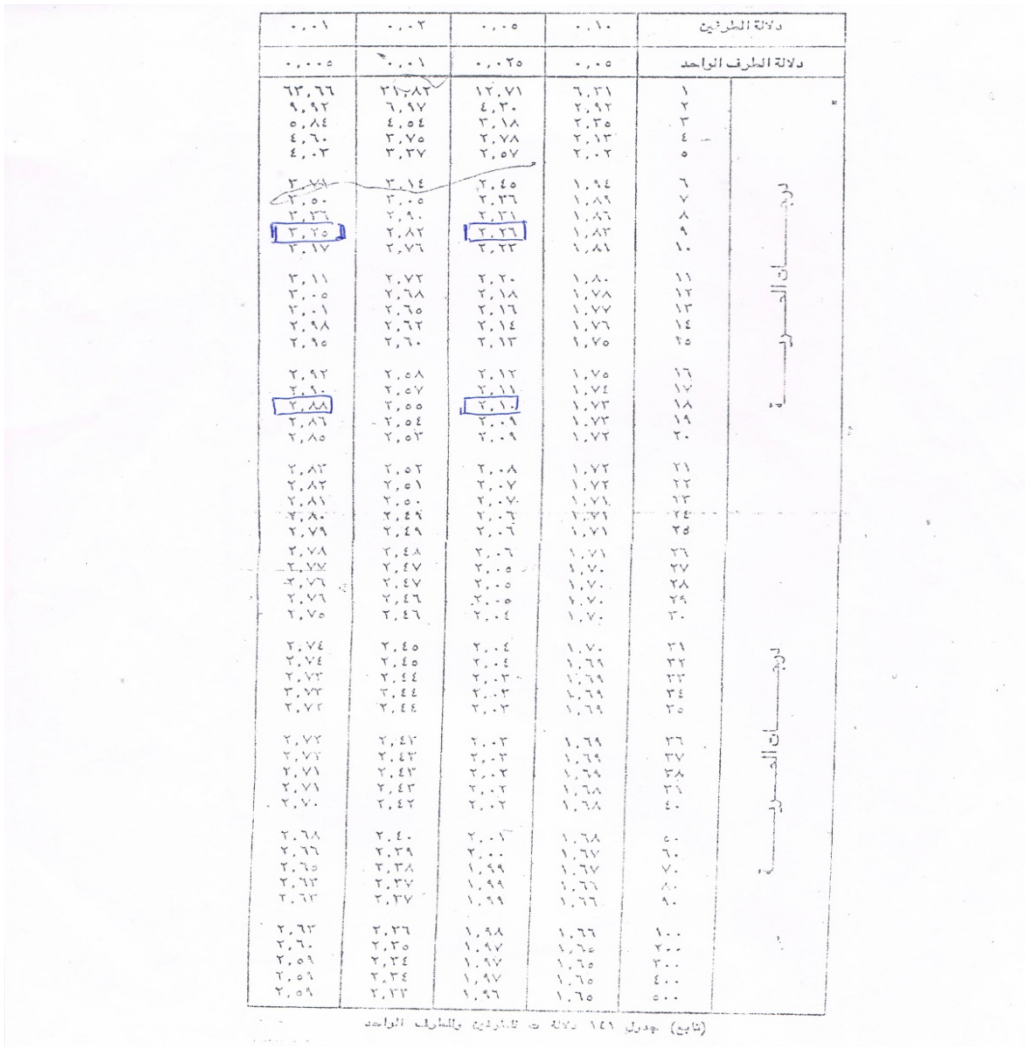
الملحق رقم9/15/ الصورة 6: إجابة أفراد عينة الدراسة الميدانية على استبيان الدراسة.

الملحق رقم9/15/ الصورة 7: أعضاء المجموعة التجريبية لعينة الدراسة الميدانية.

الملحق رقم9/15/ الصورة 8: أعضاء المجموعة التجريبية لعينة الدراسة مع الطالب الباحث.

الملحق 16: جداول الدلالات الإحصائية

الملحق 1/16: جدول الدلالة الإحصائية للاختبار –ت–



درجات الحرية	دلالة الطرفين ٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠١
	دلالة الطرف الواحد ٠,٠٥	٠,٠٢٥	٠,٠١	٠,٠٠٥
	١	٦,٣١	١٢,٧١	٣١,٨٢	٦٣,٦٦
	٢	٢,٩٢	٤,٣٠	٦,٩٧	٩,٩٢
	٣	٢,٣٥	٣,١٨	٤,٥٤	٥,٨٤
	٤	٢,١٣	٢,٧٨	٣,٧٥	٤,٦٠
	٥	٢,٠٢	٢,٥٧	٣,٣٧	٤,٠٣
	٦	١,٩٤	٢,٤٥	٣,١٤	٣,٧١
	٧	١,٨٩	٢,٣٦	٢,٩٥	٣,٥٠
	٨	١,٨٦	٢,٣١	٢,٩٠	٣,٣٦
	٩	١,٨٣	٢,٢٦	٢,٨٢	٣,٢٥
	١٠	١,٨١	٢,٢٣	٢,٧٦	٣,١٧
	١١	١,٨٠	٢,٢٠	٢,٧٢	٣,١١
	١٢	١,٧٨	٢,١٨	٢,٦٨	٣,٠٥
	١٣	١,٧٧	٢,١٦	٢,٦٥	٣,٠١
	١٤	١,٧٦	٢,١٤	٢,٦٢	٢,٩٨
	١٥	١,٧٥	٢,١٣	٢,٦٠	٢,٩٥
	١٦	١,٧٥	٢,١٢	٢,٥٨	٢,٩٢
	١٧	١,٧٤	٢,١١	٢,٥٧	٢,٩٠
	١٨	١,٧٣	٢,١٠	٢,٥٥	٢,٨٨
	١٩	١,٧٣	٢,٠٩	٢,٥٤	٢,٨٦
	٢٠	١,٧٢	٢,٠٩	٢,٥٣	٢,٨٥
	٢١	١,٧٢	٢,٠٨	٢,٥٢	٢,٨٣
	٢٢	١,٧٢	٢,٠٧	٢,٥١	٢,٨٢
	٢٣	١,٧١	٢,٠٧	٢,٥٠	٢,٨١
	٢٤	١,٧١	٢,٠٦	٢,٤٩	٢,٨٠
	٢٥	١,٧١	٢,٠٦	٢,٤٩	٢,٧٩
	٢٦	١,٧١	٢,٠٦	٢,٤٨	٢,٧٨
	٢٧	١,٧٠	٢,٠٥	٢,٤٧	٢,٧٧
	٢٨	١,٧٠	٢,٠٥	٢,٤٧	٢,٧٦
	٢٩	١,٧٠	٢,٠٥	٢,٤٦	٢,٧٥
	٣٠	١,٧٠	٢,٠٤	٢,٤٦	٢,٧٥
	٣١	١,٧٠	٢,٠٤	٢,٤٥	٢,٧٤
	٣٢	١,٦٩	٢,٠٤	٢,٤٥	٢,٧٤
	٣٣	١,٦٩	٢,٠٣	٢,٤٤	٢,٧٣
	٣٤	١,٦٩	٢,٠٣	٢,٤٤	٢,٧٣
	٣٥	١,٦٩	٢,٠٣	٢,٤٤	٢,٧٢
	٣٦	١,٦٩	٢,٠٣	٢,٤٣	٢,٧٢
	٣٧	١,٦٩	٢,٠٣	٢,٤٣	٢,٧٢
	٣٨	١,٦٩	٢,٠٢	٢,٤٣	٢,٧١
	٣٩	١,٦٨	٢,٠٢	٢,٤٣	٢,٧١
	٤٠	١,٦٨	٢,٠٢	٢,٤٢	٢,٧٠
	٥٠	١,٦٨	٢,٠١	٢,٤٠	٢,٦٨
	٦٠	١,٦٧	٢,٠٠	٢,٣٩	٢,٦٦
	٧٠	١,٦٧	١,٩٩	٢,٣٨	٢,٦٥
	٨٠	١,٦٦	١,٩٩	٢,٣٧	٢,٦٤
	٩٠	١,٦٦	١,٩٩	٢,٣٧	٢,٦٣
	١٠٠	١,٦٦	١,٩٨	٢,٣٦	٢,٦٣
	٢٠٠	١,٦٥	١,٩٧	٢,٣٥	٢,٦٠
	٣٠٠	١,٦٥	١,٩٧	٢,٣٤	٢,٥٩
	٤٠٠	١,٦٥	١,٩٧	٢,٣٤	٢,٥٩
	٥٠٠	١,٦٥	١,٩٦	٢,٣٣	٢,٥٩

(تابع) جدول ١٤٦ دلالة ت ثنائي الطرف والطرف الواحد

الملحق 2/16: جدول الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية

الملحق 3/16: جدول الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون

0.01	0.05	ح٠
0.9999	0.997	1
0.990	0.950	2
0.959	0.878	3
0.917	0.811	4
0.874	0.754	5
0.834	0.707	6
0.798	0.666	7
0.765	0.632	8
0.735	0.602	9
0.708	0.576	10
0.684	0.553	11
0.661	0.532	12
0.641	0.514	13
0.623	0.497	14
0.606	0.482	15
0.590	0.468	16
0.575	0.456	17
0.561	0.444	18
0.549	0.433	19
0.537	0.423	20
0.526	0.413	21
0.515	0.404	22
0.505	0.396	23
0.487	0.388	24
0.479	0.381	25
0.471	0.374	26
0.463	0.367	27
0.456	0.361	28
0.449	0.355	29
0.436	0.349	30
0.424	0.339	32
	0.329	34

0.01	0.05	ح٠
0.418	0.325	35
0.413	0.320	36
0.403	0.312	38
0.393	0.304	40
0.384	0.297	42
0.376	0.291	44
0.372	0.288	45
0.368	0.284	46
0.361	0.279	48
0.354	0.273	50
0.338	0.261	55
0.325	0.250	60
0.313	0.241	65
0.302	0.232	70
0.292	0.224	75
0.283	0.217	80
0.275	0.211	85
0.267	0.205	90
0.260	0.200	95
0.254	0.195	100
0.228	0.174	125
0.208	0.159	150
0.193	0.148	175
0.181	0.138	200
0.148	0.113	300
0.128	0.098	400
0.115	0.088	500
0.081	0.062	1.000