فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسرّبين المراهقين العراقيين في الأردن

د./ أنسام شحادة الناطور

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسرّبين المراهقين العراقيين في الأردن، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

٢- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمي، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

٣- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم القيام بدراسة تجريبية، تكونت عينتها من ثلاثين متسرباً من المراهقين العراقيين الذين يتلقون خدمات إنسانية في مؤسسة الإغاثة الدولية Relief International (RI) ضمن مركز الوحدات. وقد تم توزيع المشاركين في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، بحيث تضمنت كل منها خمسة عشر متسرباً. وتلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامجاً إرشادياً جمعياً يستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في التغيير لمدة اسبوعين. وقد تألف البرنامج من اثنتين وعشرين جلسة، مدة كل جلسة ساعة، وبفارق زمني مدته نصف ساعة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية تدريبات.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم ثلاثة مقاييس، هدفت لقياس متغيرات الدراسة الثلاثة، حيث تم قياس متغير الدافعية للتعلم من خلال الاستعانة بمقياس دافعية الإنجاز الذي أعده عطية عام ٢٠٠٢ والذي قامت غنيم (٢٠٠٥) بتعديله ليلائم البيئة الأردنية. بينما تم قياس متغير التحصيل الأكاديمي من خلال استخدام ثلاثة امتحانات متخصصة في اللغة العربية،والإنجليزية، والرياضيات، أعدتها مؤسسة الإغاثة الدولية (RI)، التي يبلغ مجموع الإجابات عن كل منها ١٠٠ علامة. وتم إعداد المقياس الخاص بمتغير التعامل مع المشكلات المدرسية بالاستناد إلى تحليل

العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين، والتي تم التوصل اليها من خلال مقابلات مركزة أجريت مع ذوي العلاقة بموضوع التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن.

بعد جمع المعلومات تم التعامل مع بيانات المقاييس الثلاثة، من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحليل بيانات الدراسة التجريبية إحصائياً باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لمعرفة أثر المعالجة التجريبية على كل من درجة الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، والتعامل مع المشكلات المدرسية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، وفي التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي.

خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: إجراء دراسات تسلط الضوء على المشكلات التي يعاني منها المراهقون العراقيون في مناطق عمان الغربية، وإدخال برامج ارشادية في المدارس الأردنية التي تضم طلبة عراقيين، يتم من خلالها تدريبهم على المهارات التوافقية التي تساعدهم على التعامل مع الضغوط النفسية بعد الحرب، وتسهل اندماجهم في المجتمع الأردني. وتدريب الطلبة الأردنيين على مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية التي تساعدهم على تقبل الاختلافات مع زملائهم العراقيين.

فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسربين المراهقين العراقيين في الأردن

د./ أنسام شحادة الناطور

المقدمة

يحظى التسرب الدراسي باهتمام الباحثين التربويين في كل أنحاء العالم، لما يترتب على هذه الظاهرة من إعاقة للتنمية الشاملة، وهدر للطاقة البشرية على مستوى الفرد والمجتمع، ولما يرتبط به من مشكلات اجتماعية مثل البطالة، وتدني الأجور، وعمالة الأطفال واستغلالهم، وانتشار الأمية، وجنوح الأحداث.

وقد تضمنت الدراسات التي بحثت في موضوع التسرب الدراسي في مجملها التركيز على أحد العوامل المرتبطة به، مثل العوامل الذاتية المتعلقة بشخصية المتسرب، كتدني الدافعية للتعلم والإنجاز، وتدني التحصيل الأكاديمي، وضعف في مهارات التعامل مع المشكلات الدراسية، والرغبة في الالتحاق بمهنة معينة (شواشرة، ٢٠٠٧). أوعوامل مؤسسية لها علاقة بطبيعة المدرسة، بما فيها حجم الغرف الصفية، ونوعية التعليم الذي تقدمه، وطبيعة العلاقة بين الطلاب من جهة، ومع المعلمين، والإدارات المدرسية من جهة أخرى، بالإضافة إلى طبيعة المناهج الدراسية، وأساليب التدريس المتبعة (Burkam & Lee, 2000). أو التي ألقت الضوء على علاقة التسرب الدراسي بالأفكار اللاعقلانية (البنوي، ٢٠٠٥). بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت العوامل الاجتماعية مثل: الحالة المادية للأسرة، وعدد أفرادها، ونمط العلاقة بين الأبوين، والمستوى التعلمي لديهما (اشتي، ١٩٩٥). وقد ظهرت في الآونة الأخيرة بعض الدراسات التي تحاول وضع برامج علاجية، ووقائية للتسرب الدراسي، تعتمد بعضها التدريب على المهارات الدراسية، التي تعمل على تحسين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (غنيم،٢٠٠٥). فيما ركزت دراسات أخرى على زيادة جودة أداء المعلم كعامل أساسي في التقليل من مشكلة التسرب الدراسي (سعيد،١٤٢٨). بالإضافة إلى دراسات تناولت إمكانية التقليل من التسرب الدراسي، من خلال تنمية مهارات الطالب التعليمية والاجتماعية، بما يؤهله للتعامل مع المشـــكلات المدرسية، سواء أكانت متعلقة بالجانب التحصـــيلي، أم الاجتماعي(طنوس، ٢٠٠٧).

ويرتبط التسرب الدراسي عكسياً مع كل من التحصيل الأكاديمي، والدافعية للتعلم، والقدرة على التعامل مع المشكلات المدرسية. إذ إن الطالب ذو الدافعية العالية للتعلم غالباً ما يوجه بتلك القوة

الداخلي، لتحقيق الهدف المنشود، وهوالنجاح. والتحصيل الأكاديمي الجيد الذي يتحقق من خلال العديد من الأمور التي على رأسها عدم التغيب عن المدرسة، والتكيف المدرسي، بينما لا يتردد الطالب ذوالتحصيل السيء، أوالدافعية المنخفضة، أومن يعاني من مشكلات في التكيف المدرسي عن الغياب المستمر عن المدرسة، أوالانقطاع عنها بشكل نهائي.

ويعد التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين المتواجدين في الأردن مشكلةً معقدةً؛ لارتباطه بعدة عوامل ضاغطة مثل: المراهقة كمرحلة نمائية، تضم كثيراً من التغيرات الجسدية، والنفسية، والمعرفية. والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي يعانيها أهالي المراهقين. والمشكلات المدرسية التي يعجز الطلبة المراهقون العراقيون عن التعامل معها، ولاسيما التحصيلية منها؛ لعجزهم عن مجاراة المناهج الدراسية في الأردن، وما يترتب عليه من تدني تحصيلهم الدراسي، وانخفاض دافعيتهم للتعلم، ويدفعهم بالتالي إلى التسرب. ولأهمية هذه العوامل، وظهور عوامل أخرى مثل: رفع الدعم عن التعليم الخاص للعراقيين في الأردن، من قبل المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين بحلول العام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠)، مما قد يؤدي إلى زيادة عدد المتسربين من المراهقين العراقيين في الأردن، وما يتبع ذلك من آثار اجتماعية، تبرز أهمية تطبيق برنامج إرشادي، قد يسهم في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى أفراد العينة ممن لديهم تسرب بنسب عالية.

التسرب الدراسي:

يرى الطنطاوي (١٩٧٤): "أن التسرب هو انقطاع التلاميذ عن الدراسة في مرحلة تعليمية معينة دون إتمامهم لمناهج هذه المرحلة " (ص: ١٠٨).

أشار نصرالله (٢٠٠٤) إلى مفهوم التسرب على أنه: " ظاهرة اجتماعية خطيرة تؤثر على الفرد والأسرة والمجتمع، ويعني ترك الطالب أوالمتعلم للمدرسة والدراسة في مرحلة تعليمية ما قبل اتمامها بنجاح لسبب من أسباب كثيرة، وعلى رأسها تدني التحصيل الأكاديمي. أوهوظاهرة ترك المراهقين والأطفال للمدرسة أوانقطاعهم عنها لفترات طويلة، أوبصورة نهائية دون إنهاء المرحلة التعليمية التي يتواجد فيها. أوهوانقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعاً نهائياً قبل إنهاء المرحلة الإلزامية " (ص: ٤٧٦).

" حددت دراسة نصرالله (٢٠٠٤) خمس مؤشرات على التسرّب، وهي: تدني التحصيل الأكاديمي، ووجود نزاع على السلطة في الاطار التعليمي الذي يتواجد فيه الطالب، وانخفاض الدافعية للتعلم عند الطالب، والتقصير في أداء الواجبات المدرسية، والتغيب المتكرر، والتأخير

المتكرر عن مواعيد المدرسة، و سوء العلاقات الاجتماعية بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – المعلم – الإدارة)، و وجود ظروف أسرية صعبة سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية.

أنواع التسرب وأنماطه

هناك عدة أنواع من التسرب الدراسي لدى الطلبة، الأول: الذي يكون الطالب فيه مجبراً على ترك المدرسة لأسباب وعوامل تتعلق بالأسرة، والواقع الاجتماعي، أوالتربوي، أوالاقتصادي، أوالسياسي الذي يعيش فيه. والثاني: يحدث بسبب المدرسة وما يحدث فيها من أحداث ضاغطة، وسلوكيات منفرة من المعلمين والطلاب. وفي معظم الحالات يلقي المتسرّب أوالمسرّب المسؤولية على الطرف الآخر أوعلى طرف ثالث بغرض إبعاد المسؤولية عن ذاته.

والثالث: ينتج عن الوضع الاجتماعي العام المسيطر على الدولة، أوينشأ عن الانتماء إلى أقلية معينة في المجتمع.

الأسباب والعوامل المرتبطة بالتسرب:

١. **عوامل أسرية ومنها:** نمط التربية السائد في الاسرة والقائم على الاهمال، وعدم تقديم الرعاية والعطف اللازمين للأبناء، بسبب كثرة خلافات الوالدين، أوغياب أحد الوالدين لفترة طويلة ومتكررة عن المنزل، أونمط الحماية الزائدة الذي يدفع الوالدين إلى التساهل مع الابن إزاء تغيبه عن المدرسة. والوضع الصحي والاقتصادي والثقافي المتدني للأسرة. والتفكك الأسري: كانفصال الوالدين أووفاة أحدهما أومرضه مرضاً مزمناً.

٢. **عوامل تربوية مثل:** جمود المنهج الدراسي، وعدم تلاؤمه مع اهتمامات الطلاب وقدراتهم ، وعدم ارتباطه بحاجات المجتمع، وعدم اهتمام هذه المناهج بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب وهو الأسرة. وعدم مراقبة الحضور المنتظم للمدرسة. و تدني الرضى الوظيفي والاقتصادي لدى المعلمين، وعدم اهتمامهم بالطلاب، وعدم مراعاتهم للفروق الفردية بينهم. وعدم توافر الخدمات الإرشادية في المدارس، وعدم كفايتها كماً ونوعاً في المدارس العربية. بالاضافة إلى الطرق التقليدية في عملية تقويم التحصيل. وعدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم أوالترويح عن أنفسهم في أثناء الدوام، مثل الملاعب الرياضية، والغرف الفنية، والمختبرات العلمية. و وجود اتجاهات سلبية في المؤسسات التعليمية عند بعض المديرين والمعلمين، بأنه يجب التخلص من الطلاب "الضعفاء" تحصيلياً، لاعتقاد أولئك المديرين والمعلمين بأن سلوك

هؤلاء الطلاب سيؤثر على الطلاب الآخرين، وبأن تحصيلهم سيؤثر على سمعة المدرسة وإقبال الطلاب عليها، ونظرة المسؤولين إليها (شريم،٢٠٠٨، ص ٩٠- ٩٥).

٣. عوامل سياسية / اجتماعية: مثل عدم وجود تشريعات قضائية صارمة تعاقب أولياء الأمور الذين يخرجون أبناءهم من المدرسة. وعملية التغير المستمر في مكان السكن، الذي يترتب عليه تغير المدرسة والرفاق والمعلمين، والأساليب الدراسية التي اعتاد عليها الطالب. الى جانب عدم استقرار الوضع السياسي في المنطقة العربية، من حروب وأزمات سياسية تقلل من الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي النفسي، وقد تؤدي إلى إغلاق المدارس، أوالتغيب الجماعي للطلاب، الذي يؤثر في النهاية على تحصيلهم الأكاديمي، ويمهد الى ترك المدرسة.

٤. **عوامل مرتبطة بالطالب:** مثل تدني قدراته العقلية والجسدية، وضعف مهاراته الدراسية والاجتماعية، وعدم التوافق النفسي لديه، أوعدم القدرة على التكيف المدرسي، والشعور بالغربة والاختلاف، وعدم الشعور بالأمان داخل المدرسة (نصرالله، ٢٠٠٤، ص ٤٨٢- ٤٨٨).

آثار التسرب

يؤدي التسرب إلى إهدار الطاقات والقدرات والأهداف التربوية. و زيادة نسبة الأمية والبطالة، وبالتالي ضعف الناتج الاقتصادي. و زيادة اتكالية الفرد على الأسرة والمجتمع.

وانحراف الأحداث، والجنوح، وتعاطيّ المخدرات، والسرقة، والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم. بالإضافة الى تحول المجتمع الى زيادة عدد مراكز الاصلاح، والعلاج، والارشاد، والسجون، والمستشفيات، ونفقاتها بدل استثمار تلك النفقات في رفاهية المجتمع من بناء وإعمار وتطور. وعلى المستوى الفردي يؤدي التسرب الى تدني مفهوم الذات، والى اضطرابات نفسية وجسدية واجتماعية مثل: التعب والأرق، ومشاكل الأكل، والعزلة الاجتماعية (المرجع نفسه، ص ٤٩٣- ٤٩٥)

المراهقة

يعرف رايس(2001) Rice المراهقة على أنها: " الجسر الواصل بين مرحلتي الطفولة والرشد، والذي لا بد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم، ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم" (ص: ٢٨٤).

المراهق والأسرة

تعد الأسرة الناقل الرئيسي للمعرفة، والمبادئ، والتقاليد، والقوانين، والعادات للمراهق، وبالتالي المؤثر الأقوى في التطور الاجتماعي لدى المراهق، الذي يتأثر بعدة عوامل أسرية منها عدد أفراد الأسرة، والجنس، والمستوى الاقتصادي. حيث أن الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني، أوالتي تضم عدداً كبيراً من الأفراد تهتم بقيم الطاعة، وتسودها السلطة الأبوية المسيطرة، وتستخدم القوة الجسدية في التعامل مع المراهقين. ومن ناحية أخرى فإن المراهقين الذكور غالباً ما يرتبطون بمشكلات أسرية واجتماعية أكثر مما هوالحال عند الإناث.

المراهق وجماعة الرفاق

تلعب الصداقة والشللية خلال مرحلة المراهقة وظيفة استراتيجية، كوسط يتحرر المراهق من خلاله من الأهل، ويتعلم المهارات الاجتماعية، ويلعب أدواراً مركزية لمعرفة الذات والآخرين، والحصول على القبول والانتماء من خلال عضويته في مجموعة ما، وعلى إعجاب الآخرين والرضا عن الذات وتحقيق الهوية الذاتية.كما يتعلم المراهق من رفاقه كيفية التوافق مع الآخرين، وتطور السلوك الأخلاقي والقيمي، وتعلم الأدوار الاجتماعية الثقافية، وتعزيز التكيف المدرسي. بينما قد يتسبب فقدان الأصدقاء، أوتضارب العلاقات بين الأقران، وتعرض المراهق للنقد، ولردات فعل رافضة أوسلبية، بمشكلات نفسية واجتماعية ومدرسية لاحقة.

المراهق والمدرسة

يرى أسعد (١٩٩١) بأن المدرسة تلعب دوراً جوهرياً في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، ومن سيكون في المستقبل، ففيها يتعرض المراهق للنجاح والفشل مما يجعله يشعر بالاعتزاز بنموقدراته ومهاراته، أويجعله يعرف مرارة الفشل، مما يولد لديه احساساً بالخجل من نفسه ومن الآخرين، كما توفر المدرسة للمراهق فرصاً لاختبار قواه، وا كتشاف قدراته وجوانب عجزه وقصوره. مما يعكس أثر الحياة المدرسية التي يعيشها المراهق على مجمل جوانب حياته.

الاتجاه المعرفي السلوكي في الارشاد

يعد الاتجاه المعرفي السلوكي من أشكال العلاج النفسي الحديث نسبياً، ومن أهمها في مجال ادارة الضغوط النفسية، ومن أبرز النماذج الريادية في هذا الاتجاه ما أرسى دعائمها كل من بيك Beck، وأليس Ellis، وميتشنبوم Meichenbaum (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

يركز الاتجاه المعرفي السلوكي على كيفية ادراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها،

واعطائها المعاني لخبراته المتعددة. ويتأثر ادراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها وفقاً للاتجاه المعرفي السلوكي بأفكاره الأتوماتيكية، وبمخططه المعرفي وهوالبناء المعرفي الافتراضي الذي يوجه وينظم العمليات المعرفية، ويتضمن نظام المعتقدات لدى الفرد، والافتراضات الأساسية حول نفسه والعالم، والمستقبل، وفهم خبرات الحياة، وطبيعة علاقاته الشخصية، ونمط تعامله مع الآخرين، وقدرته على التكيف مع التغيرات الخارجية، ومدى قابليته لتعلم وتجريب سلوكيات واستجابات جديدة، وتقييم مدى فعاليتها. والقدرة على استخدام مصادر الدعم النفسي الداخلية والخارجية، وتطوير أخرى جديدة عند الحاجة. (Dattilio & Freeman, 2000)

يهدف الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد إلى تصحيح التشغيل الخاطئ للمعلومات، وتعديل الأفكار اللاعقلانية، والسلوكيات اللاتكيفية من خلال استراتيجيات معرفية وسلوكية مثل: المناقشة، والضبط الذاتي، وإعادة البناء المعرفي، والواجبات المنزلية، والنمذجة، ولعب الدور، واستخدام الفكاهة، والحديث الذاتي، وتقليل الحساسية التدريجي، والتخيل، والاسترخاء، وحل المشكلات، والتعريض، والمواجهة، والتدريب على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال والتنظيم الذاتي. ويتسم الاتجاه المعرفي السلوكي بالفاعلية والتنظيم والعقلانية، وبتحديده بوقت معين، وبالتعاون بين المرشد والمسترشد في كل مراحل العملية العلاجية، وبالتركيز على جوانب السلوك الثلاثة المعرفية والسلوكية والانفعالية. بالاضافة الى التأكيد على الارادة وحرية الاختيار والمسؤولية الشخصية عند الفرد الذي يعاني من المشكلة، والاقناع الجدلي التعليمي، والأداء المتدرج للمهام والأهداف العلاجية (محمد، ٢٠٠٠).

الدافعية للتعلم

يعرّفها نشواتي (١٩٨٤) على أنها " ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحووجهة معينة". كما يشير نشواتي الى نوعين من الدوافع هي: الدوافع البيولوجية الناجمة عن حاجات فيزيولوجية بيولوجية، مثل الجوع والعطش. والدوافع الاجتماعية، الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية مثل الحاجة إلى الإنتماء، والأمن، والإنجاز (ص: ٢٠٦).

يبيّن الزق (٢٠٠٦) ثلاث وظائف للدافعية هي: "تحريك السلوك، وتوجيه السلوك نحووجهة معينة دون أخرى، والمحافظة على ديمومة السلوك" (ص: ٢٢٧).

وقد أشار موهان (1993) Mohan إلى عدة طرق لزيادة الدافعية للتعلم داخل الصف مثل: خلق الاهتمام، و التعزيز والمكافآت، وتقديم التغذية الراجعة، والتقييم اللامعياري.

التحصيل الأكاديمي

يعرّف موهان (1993) Mohan بأنه هو "مستوى الكفاءة الذي يتم تحقيقه في العمل الأكاديمي، أورسمياً هوالمعرفة المكتسبة من المواد الدراسية، التي غالباً ما يعبر عنها من خلال نسبة مئوية أوعلامات يحصل الطالب عليها في الامتحانات" (ص: ٢٢٩).

وقد أشارت شريم (شريم، ٢٠٠٨) إلى خمسة عوامل رئيسية تؤثر في التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين هي: نمط التنشئة الوالدية، اذ يرتبط التحصيل الأكاديمي المرتفع بالتنشئة الديمقراطية، بينما يرتبط التحصيل الأكاديمي المتدني بالتنشئة المتسامحة والتنشئة المتسلطة أوالديكتاتورية. وتأثير الرفاق، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن للرفاق تأثيراً يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية عند المراهق، مثل: الالتزام بالدوام المدرسي، والواجبات المدرسية، والجهد المبذول في الصف، بحيث يعتمد هذا التاثير على التوجه الأكاديمي لمجموعة الرفاق. و البيئة الصفية حيث يتعزز التحصيل الأكاديمي لدى المراهق في البيئة الصفية الإيجابية التي تتسم بالدعم، والدفء والتفهم، والعلاقات الجيدة مع الزملاء والمعلمين. واتجاهات المعلمين الايجابية نحو الطلبة، والدافعية للتعلم.

المشكلات المدرسية لدى المراهقين

تُعد المشكلات المدرسية عائقاً أومانعاً يحول بين الطالب والهدف التعليمي الذي يسعى لتحقيقه من خلال تواجده في المدرسة. مما يؤدي إلى انعدام التوازن، ويقلل قدرة الطالب على التعامل مع الأحداث المدرسية الضاغطة، بالإضافة إلى إعاقة عملية التفكير لديه.

يشير داتيلو وفريمان (2000) Dattilio & Freeman إلى ظاهرة الخوف المرضي من المدرسة عند المراهقين School Phobia، وهي حالة تغيب الطالب عن المدرسة أوتسربه منها نتيجة القلق والخوف، التي يشار اليها في بعض الأحيان بالرفض المدرسي SchoolRefusal، وبينت الدراسة أن المراهقين الذين يعانون من هذه المشكلة يفتقدون الى مهارات التعامل مع الضغط النفسي مثل الضبط الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والتفكير العقلاني. وأنهم عادةً ما يأتون من أسر مهمشة ولا تشجع الأنشطة الاجتماعية خارج المنزل، وغالباً ما تكون على علم وموافقة لتغيب الأبناء عن المدرسة. وتقدم الدراسة أمثلة أخرى على المشكلات أوالأزمات المدرسية مثل: الفشل الدراسي، وإدمان العقاقير، والاكتئاب، بالاضافة الى العنف المدرسي، والتنمر اللذين يعدان من أحد الأسباب المؤدية إلى التسرب الدراسي.

يعرف سوليفان وآخرون (2007) .Bullying et al التنمر كأهم المشكلات التي يعاني المراهقون منها على أنه " سلوك لا يمكن التنبؤ به. مشكلة يعاني منها طالب من بين كل ستة طلاب عالمياً، ويحدث في كل أنواع المدارس، ولا يتقيد بالنوع أوالطبقة الاجتماعية، أوالجنس، والاختلافات الأخرى. ويكون بأشد حالاته في المراهقة المبكرة، ويترك أثراً يمتد طوال حياة الفرد الضحية" (ص: ٢٠).

وتشير هذه الدراسة إلى أهالي المتنمرين غالباً ما يكونون مهمشين اجتماعياً، ومن الأقليات، وينحدرون من ثقافات أخرى، ويتحدثون لغة أولهجة أخرى. ويشعرون بالخوف من المدرسة، ولا يشعروا بأن لهم حقوقاً، ويفتقدون للثقة بالنفس. كما تشير الدراسة الى أن للتنمر آثاراً سلبية على مستوى الفرد والمجتمع، وبأن التنمر ورفض الأقران، والصراع المدرسي في مرحلة المراهقة أكثر خطورة عنها في المراحل النمائية الأخرى، لعدة أسباب منها: أن مرحلة المراهقة بشكل عام تعد عالماً مشحوناً ومثيراً على مستوى جميع المستويات النمائية. و أن الشللية تعد من أهم ما يميز النموالاجتماعي للمراهقين، إذ يحرص المراهق على الحصول على استحسان رفاقه ضمن مجموعة الأقران الذي يسهم في تلبية حاجاته النفسية من حيث الصحبة والقبول والانتماء. كما أن المراهقون في هذه المرحلة لا يميلون إلى إخبار أهاليهم عما يحدث في حياتهم من تنمر لعدة أسباب: لا يريدون أن يظهروا غير قادرين على حل مشكلاتهم، أوأن الخطأ خطؤهم، ويشعرون بالخزي من حدوث ذلك، ويفتقرون إلى الثقة بذواتهم، ولا يعرفون ما ينبغي فعله، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم، ولا يريدون التسبب بقلق آبائهم أوإغراقهم في مشكلات اجتماعية، ويخافون من أن المتنمرين سيكتشفون تحدثهم بالأمر إلى راشد، و قد يحبذون حل مشكلاتهم بأنفسهم، و يخافون من مبالغة ردة فعل آبائهم، وجعل الأمر أسوأ عليهم.

ويشير حمدي (٢٠٠٥) إلى أن قدرة المراهق على التكيف مع الضغوطات الحياتية والمدرسية تتوقف على ما تم اكتسابه من الأسرة والمدرسة من تقبل واحترام، وإرشاد مهني، ومساعدة في تشكيل عادات صحية سليمة، واتجاهات ايجابية نحو الذات والآخرين. ومهارات تكيفية مثل: الضبط الذاتي، وحل المشكلات، والتفكير المنطقي، والحصول على الدعم الأدائي والاجتماعي.

يشير كارفر (١٩٩٧) carver إلى عدة أساليب يستخدمها الأفراد للتعامل مع احباطاتهم ومشكلاتهم الحياتية وهي: أسلوب تشتيت الانتباه أواللجوء إلى نشاطات تقلل من التفكير في المشكلة، وأسلوب التدبر النشط أوالقيام بجهود فعالة للتعامل مع المشكلة.٣- الإنكار.٤-استخدام الكحول، اللجوء إلى الدعم الانفعالي أوالتحدث إلى الأشخاص المقربين بحثاً عن المساندة

والمواساة، واللجوء إلى الدعم الأداني من خلال طلب النصح والمساعدة والمعلومات من الآخرين، وعزل الذات أوعدم بذل اي جهد للتعامل مع المشكلة، و التنفيس أوتفريغ الانعالات لتقليل حدة التوتر، وإعادة التشكيل الإيجابي من خلال النظر إلى المشكلة من منظور إيجابي، والتخطيط من خلال وضع خطة محددة بخطوات معينة، والفكاهة، والتقبل، والتدين. ولوم الذات.

أثر تواجد العراقيين على النظام التربوي

تتيح الحكومة الأردنية فرص التعليم للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، بموجب ما تكفل به الدستور والقوانين والأنظمة، حيث يؤكد الدستور الأردني على أن التعليم حق للجميع ذكوراً وإناثاً بصرف النظر عن العرق والجنس والدين، وفي جميع المراحل والمستويات، ومن هنا نجد أن الدستور ساوى بين الأردنيين وغير الأردنيين من حيث القبول في المدارس الحكومية والخاصة، ومن حيث التعامل، ويدل على ذلك عدد الطلبة غير الأردنيين الذين يقبلون في المدارس الحكومية والخاصة في كل عام، حيث يتشاركون والطلبة الأردنيين مجانية وإلزامية التعليم الأساسي. كما ينص القانون الأردني على السماح للطلبة العراقيين بالتسجيل في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بغض النظر عن حيازتهم إقامات سنوية، وذلك لاعتبارات إنسانية.

يتواجد في المدارس الأردنية حوالي (٢٦٨٩٠ طالباً وطالبة) عراقيا؛ علما بأن هذا العدد يزداد في أشهر، وينقص في أشهر أخرى، حسب الظروف والمستجدات.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم أثر تواجد العراقيين على النظام التربوي الأردني كما يلي:

- الأبنية: تزايد الكثافة الطلابية في الصفوف الدراسية واكتظاظها، وارتفاع معدل طالب/ معلم، وطالب/ غرفة صفية.
- التفاعل الصفي: ضعف النتاجات والكفايات التعليمية المرجوة، و التقليل من حصة الطالب من استخدام الأدوات والمواد والأنشطة والوسائل المتاحة في المدرسة، و تقل حصة الطالب من اهتمام المعلم أكاديمياً وسلوكياً، وضعف التواصل والاتصال بين المعلم والطلبة، وصعوبة تطبيق الأنشطة والأساليب الجديدة في التدريس، وضعف المتابعة من قبل المعلم، والإدارة المدرسية. وزيادة العبء على المدرسين في تحضير الدروس، وإدارة الصف، و وضع الاختبارات والامتحانات وتصحيحها.
- الصحة النفسية والجسدية: نتيجة لاختلاف العادات والتقاليد قد تنشأ حالة من الصراع النفسي لدى الطلبة؛ مما يؤدي إلى زيادة العنف في المدارس، وظهور بعض الحالات المرضية في

بعض مدارس المملكة مثل: الجرب، والقمل، والتهاب الكبد الوبائي، والسل، وكلها أمراض معدية؛ لأنّ معظم أطفال العراق في أثناء فترة الحرب لم يحصلوا على المطاعيم اللازمة.

خدمات التعليم غير النظامي في مؤسسة الإغاثة الدولية

تقدم مؤسسة الإغاثة الدولية خدمات التعليم غير النظامي لبعض المتسربين العراقيين في الأردن، من خلال عدد من مؤسسات المجتمع المدني، وتشمل خدماتها اليومية على النشاطات التعليمية، والترفيهية. والاستشارات الاجتماعية والنفسية، والمكتبة العامة، وبرنامج الزراعة، وبرنامج التدريب المهني. بالإضافة إلى توزيع بعض المساعدات العينية الدورية كالوجبات الغذائية، والحقائب المدرسية، وبدل المواصلات.

وتهدف الخدمات التعليمية إلى رفع المهارات الأكاديمية للطلاب المتسربين من خلال إثراء معلومات الطلاب وتجديدها وتحفيز الطلاب على العودة مجدداً للتعليم المدرسي النظامي. ويتلقى المتسربون حصصاً يومية على مدار أربعة فصول، يبلغ كل فصل منها من أربعة إلى ستة أشهر في اللغة العربية في اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والحاسوب، بالاضافة الى بعض الحصص الاختيارية في التربية الرياضية، والفنية، والدراما، والموسيقا، ونادي العلوم بناءً على رغبة الطالب وعمره.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن إحدى المشكلات التي توصف بأنها واسعة الانتشار وعميقة التأثير على العديد من الأشخاص، وقد تعود أسباب هذه المشكلة إلى عدة أمور منها: عدم السماح لأبناء العراقيين بالالتحاق بالمدارس الحكومية ما قبل شهر آب لعام ٢٠٠٧، والأحوال المادية الصعبة للعديد من الأسر العراقية، وعدم الشعور بالأمان الناتج عن أزمة التكيف النفسي ما بعد الحرب، ووجود فروق في المناهج والأساليب التعليمية بين الدولتين الأصلية والمضيفة، ووجود صعوبات في التكيف والاندماج في النظام المدرسي، بالإضافة إلى عدم توفر الأوراق الثبوتية في بعض الحالات، وعدم تلاؤم بعض التعليمات والإجراءات الرسمية الخاصة بعودة المتسربين العراقيين إلى التعليم النظامي مع ظروف وحاجات أولئك المتسربين. ولما كانت المراهقة مرحلة انتقالية تحمل الكثير من التغيرات الجسمية، والجنسية، والمعرفية، وتنتج ضغوطاً نفسيةً تضاف إلى المشكلات السابقة، فان التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن يصبح أكثر احتمالاً للحدوث مقارنةً بغيرهم.

وبناءً على ما تقدم فإن الغرض من هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم.

أهمية الدراسة:

يعد التسرب الدراسي عاملاً في هدر الطاقات البشرية، والخدمات التعليمية، وأساساً لبعض المشكلات الاجتماعية كالأمية،والبطالة،والانحراف السلوكي، ومعوقاً لعملية التنمية الوطنية الشاملة. ولما كان التسرب أكثر خطورةً لدى الفئات الأكثر عرضةً للخطر مثل ضحايا الحرب والمراهقين، توجهت جهود أصحاب القرار الى اصدار التشريعات اللازمة لقبول الطلاب العراقيين في المدارس النظامية الأردنية، كما سعت العديد من الهيئات الإنسانية والمحلية إلى مد يد العون لهذه الفئة على شتى الصعد: الاجتماعية، والنفسية، والتعليمية. وعلى الرغم من تلك الجهود إلا أن عدد الملتحقين من المراهقين العراقيين في المدارس الأردنية مازال أقل من المسجلين فيها، وما زال التسرب الدراسي مشكلة لديهم ترتبط بعوامل اجتماعية، ونفسية، وسياسية، واقتصادية، كارتباطها بويلات الحرب، وأزمات التكيف، والدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة على التعامل مع المشكلات المدرسية.

وتكمن أهمية الدراسة في صعوبة تحديد أعداد العراقيين في الأردن بشكل عام، والمتسربين بشكل خاص، وفي ظل رفع الدعم المالي من قبل المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين، والمؤسسات الإنسانية الأخرى عن تعليم العراقيين في المدارس الخاصة الأردنية، مما قد يوجد صعوبة عند بعض الطلبة العراقيين الذين اعتادوا على الالتحاق بالمدارس الخاصة في الأردن أن يلتحقوا بالحكومية، ويجعل بعضهم عرضة لخطر التسرب الدراسي. ويبرز ضرورة اتخاذ الإجراءات الرسمية اللازمة لتسهيل اندماج الأعداد الجديدة من الطلبة العراقيين في التعليم العام، ومنها تطوير البرامج الإرشادية. حيث أظهرت إحصاءات المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين (UNHCR, 2007) أن عدد العراقيين في الأردن هو قرابة (٧٥٠،٠٠٠) عراقي، وبأن عدد الملتحقين بالمدارس النظامية هو٣٣،٠٠٠، وعدد المتسربين هو٥٠،٠٠٠. في حين بينّت نفس الجهة لعام ٢٠٠٩ (UNHCR, 2009) تظهر بأن عدد العراقيين في الأردن المسجلين لديها،والذين يحصلون على خدماتها هوفقط قرابة (٤٨،٠٠٠) عراقي، وأن معظم المسجلين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٥٩) سنة. مما يعني وجود عدد من العراقيين في الأردن لا يحصلون على الخدمات الإنسانية والتعليمية، وهوما تم دعمه عملياً خلال اجراء تطبيق الدراسة المسحية لبعض المتسربين العراقيين في بعض مناطق عمان مثل البقعة، وموبص، وعين الباشا. وبأن الطلاب

العراقيين بعد السماح لهم بالدخول في المدارس العامة الأردنية عام (٢٠٠٧) كانوا يواجهون بالعديد من الصعوبات مثل التمييز، وازدحام الصفوف، بالإضافة إلى المشكلات الصحية والاجتماعية والنفسية؛ مما جعل من المدارس الخاصة هي الحل في ذلك الوقت، إلا أن كلفة التعليم الخاص، وعدم فعالية ذلك في مواجهة تحديات العراقيين داخل المدارس، جعل المفوضية تتخذ قراراً مخالفاً لما سبق يقتضي رفع الدعم المالي عن تعليم العراقيين في المدارس الخاصة الأردنية، وإلى اقتصار عدد الطلاب العراقيين في المدارس الأردنية على أربعين حالة من أصل ستين، من الحالات الإنسانية، مثل بعض ذوي الحاجات الخاصة، أوالظروف الاجتماعية والنفسية شديدة القسوة. ووقف عمل بعض مراكز التقوية الأكاديمية التابعة لتلك المؤسسات، والتركيز في العام (٢٠١٠) على التسرب الدراسي عند العراقيين، والعنف في المدارس، والمشاكل النفسية، والاجتماعية والصحية لديهم.

وتسعى هذه الدراسة إلى فحص مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى عينة منهم.

وقد تفيد هذه الدراسة القائمين على شؤون التعليم في الأردن؛ للنظر في الأبعاد المرتبطة بمشكلة التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، مما قد يعينهم على إيجاد برامج إرشادية يتم تقديمها ضمن الخدمات المقدمة لهم من قبل الهيئات المعنية.

فرضيات الدراسة:

١. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

٢. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

٣. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- **التسرب الدراسي:** انقطاع الطلبة ممن هم في سن المدرسة عن الدراسة. ويعرف إجرائياً بانقطاع الطلبة العراقيين ممن هم في سن المدرسة عن الدراسة، سواء أكانوا ممن التحقوا بالمدارس الأردنية وانقطعوا عنها، أولم يلتحقوا نهائياً بالمدرسة منذ وصولهم إلى الأردن.
- **المراهقون:** الإناث والذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٣-١٩ سنة
- **الدافعية للتعلم:** مثير داخلي يحرك سلوك الطلبة، ويوجههم للوصول إلى تحقيق التعلم. ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده عطية عام ٢٠٠٢ (المشار إليه في غنيم، ٢٠٠٥).
- **مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية:** مجموعة المهارات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع المشكلات التي تواجهه في المدرسة في المجالات التحصيلية، والاجتماعية، والانفعالية. وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية الذي تم بناؤه لهذه الغاية.
- **التحصيل الأكاديمي:** العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الأكاديمية. ويعرف إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المتخصصة في اللغة العربية، والإنجليزية، والرياضيات، التي أعدتها مؤسسة الإغاثة الدولية Relief International (RI) حسب مستويات المراهقين التعليمية.

محددات الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بعينتها، وبمدى دقة أدوات القياس المستخدمة فيها.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة كيلي Kelly (1993) أهم العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي في مدرستين من مدارس الولايات المتحدة، الأولى ذات نظام تعليمي عادي، والثانية ذات نظام تعليمي اختياري. ومن أهم هذه العوامل الالتحاق بالعمل، الحمل لدى الاناث، والتمييز العنصري، وسوء التكيف النفسي لدى المهاجرين الجدد، وعدم تقبل المناهج الدراسية التقليدية، والفشل الأكاديمي. وأشارت الدراسة إلى أن معدل التسرب في المدارس ذات نظام التعليم الاختياري أوغير النظامي أقل بكثير من نظيره لدى المدارس ذات نظام التعليم العادي أوالنظامي لعدة أسباب منها تمتع التعليم النظامي بميزات تجذب المراهقين، فالدوام المدرسي أكثر مرونة والحضور والغياب اختياري ، والجدول

الدراسي أقصر، والمناهج الدراسية أسهل، فردية التعليم وفقاً لحاجات الطلاب، واعتماد الإرشاد النفسي والتربوي كأساس في البناء التنظيمي، وأعداد الطلاب أقل، و وجود قسم خاص بذوي الحاجات الخاصة، امكانات تدريسية تراعي الفروق الفردية في القدرات العقلية، أكثر انفتاحاً على الاختلافات الثقافية والعرقية، مما يجعلها تلائم المتسربين من الفئات المختلفة كالأمهات، والملتحقين بالعمل، والمهاجرين الجدد.

وبحثت دراسة Mohan (1993) في الفروق بين الخلفية الأسـرية بين المتسربين وغير المتسربين في المدارس الثانوية الهندية، واشتملت العينة على ١١٢ متسرباً، و١١٢ طالباً غير متسرب من الناجحين في مدارسهم. واستخدم الباحث ١١ أداة لغايات جمع المعلومات المتعلقة بالخلفية الأسرية لعينة الدراسة، ولقياس بعض الخصائص الوظيفية للأسر مثل مقياس الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومقياس التكيف الأسري، ومقياس التفاعل الاجتماعي بين الأخوة، ومقياس التقبل ما بين الوالدين والأبناء. وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العوامل الأسرية على النجاح الأكاديمي والمدرسي، وعلى رأس تلك العوامل التقبل ما بين الوالدين والأبناء، ونمط التنشئة الوالدية، وعلاقات الأخوة، وأيدولوجية الأسرة، واتجاهات الوالدين نحوالتعليم، وحجم الأسرة، وبناء الأسرة، والعلاقات داخل الأسرة، وعلاقة الأسرة مع المحيط الخارجي، والحراك الجغرافي للأسرة، ونوعية التعليم للأب والأم، وطبيعة المشكلات الأسرية. وخرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها وجود فروق في الخلفية الأسرية بين المتسربين وغير المتسربين، بالاتجاه المتوقع لصالح الطلاب الناجحين في المدرسة من حيث المتغيرات التالية: التقبل ما بين الوالدين والأبناء، ونمط التنشئة الوالدية، والعلاقات الجيدة بين الأخوة، والتكيف داخل الأسرة (من حيث البيت، والأسرة، والتعليم، والصحة، والنواحي الاجتماعية، والشخصية والعاطفية)، واتجاهات الوالدين نحوالتعليم، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، وتعليم ومهنة الأب.

هدفت دراسة عبيدات (١٩٩٤) إلى التعرف على أسباب التسرب في كل من المرحلتين الأساسيتين الأولى والثانية في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من ١٧٥ مديراً ومديرة في مدارس مدن وريف المحافظة.وتضمنت الدراسة متغيرين مستقلين هما: الجنس، ونوع المدرسة (حضرية أم ريفية)، ولأغراض هذه الدراسة فقد صمم الباحث استبانة تحتوي على جزأين: الجزء الأول يحتوي على ست وثلاثين فقرة صممت للكشف عن أسباب التسرب في المرحلة الأساسية الأولى (من الصف الأول حتى الصف الرابع)، والجزء الثاني يحتوي على سبع وثلاثين فقرة صممت للكشف عن أسباب التسرب في المرحلة الاسية الثانية (من الصف الخامس الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي)، وقد أعطى لكل فقرة وزن لا يقل عن علامة، ولايزيد عن خمس

علامات. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الرفاق كان لهم الأثر الأكبر في تسرب الطلاب من المدارس، ويليهم العوامل المرتبطة بالأسرة، فالعوامل المرتبطة بالطالب نفسه، وأخيراً تلك المرتبطة بالمدرسة. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق في تلك النتائج تعزى للجنس أولنوع المدرسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تتعلق بأسباب التسرب الدراسي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

وهدفت دراسة اشتي (١٩٩٥) إلى تقصي الأسباب الدافعة إلى تسرب الطلبة من المرحلة الإلزامية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣، بهدف مساعدة القائمين على شؤون التعليم في الأردن في التعرف على حجم هذه المشكلة، والأسباب المرتبطة بها، وإيجاد حلول بديلة عن التعليم النظامي للطلاب الذين لا يستطيعون إتمام دراستهم مثل توجيههم إلى التعليم المهني. وقد خلصت الدراسة إلى أربعة أسباب رئيسية للتسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الإلزامية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣، وهي: الأسباب الاجتماعية مثل الزواج المبكر، وانفصال الوالدين، وتعدد الزوجات في الأسرة. والأسباب الاقتصادية مثل الالتحاق بالجيش، ورعي الغنم، والعمل من الأجل العيش، ومساعدة الأم في أعمال المنزل، ووفاة أحد الوالدين. والأسباب القهرية مثل المرض والوفاة. والأسباب الذاتية مثل ضعف التحصيل الدراسي، والانحراف السلوكي، وعدم وجود دافعية للتعلم، وكبر السن بالمقارنة للأقران في ذات المرحلة، والرغبة في امتهان مهنة معينة. كما أظهرت النتائج إلى أن عاملي المؤهل العلمي للوالدين، وعدد أفراد الأسرة ذوعلاقة مباشرة في تسرب الطلبة من المدارس، إذ كلما زاد المؤهل العلمي لدى الوالدين قل التسرب الدراسي لدى الأبناء، بينما كلما زاد عدد أفراد الأسرة زادت احتمالية تسرب الأبناء.

وتناولت دراسة لي وبوركام Lee & Burkam (2000) التسرب الدراسي لدى الطلاب في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، من خلال التركيز على الأبعاد المرتبطة بتنظيم وبناء المدرسة. وبينت الدراسة أهمية المناهج الدراسية، وحجم المدرسة ومدى اكتظاظ الطلاب فيها، وطبيعة العلاقات بين الطلاب والمعلمين كعوامل أساسية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتسرب الدراسي. إلى جانب العوامل الشخصية لدى الطالب مثل الخلفية الاجتماعية، والأداء الأكاديمي. وتضمنت الدراسة ٣,٨٤٠ طالباً من ١٩٠ مدرسة في الولايات المتحدة. خلصت الدراسة إلى أن التسرب الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية يرتبط عكسياً مع حجم المدرسة، بحيث كلما قل عدد طلاب المدرسة عن ١٥٠٠ طالب قل معدل التسرب فيها، بالإضافة إلى العلاقة العكسية بين التسرب الدراسي والعلاقات مع المعلمين، إذ إنه كلما كانت العلاقة بين الطلاب والمعلمين ثابتة

وإيجابية كلما قل التسرب الدراسي. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن معدل التسرب الدراسي في المدارس التي تضم مناهج أكاديمية كان أقل منه في المدارس المهنية أوغير الأكاديمية. واستنتجت الدراسة بتوصيات أهمها ضرورة السعي لتحسين العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الطلاب من جهة، والمعلمين والإدارات المدرسية من جهة أخرى. ومنع الاكتظاظ بين الطلاب في المدارس.

وأشار نصرالله (٢٠٠٤) في دراسته إلى أن ظاهرة اجتماعية خطيرة منتشرة بين جميع الطلاب في مختلف المراحل التعليمية. وأن المتسربين يختلفون عن الطلاب المنتظمين في مستوى المهارات والمعلومات والقدرات التي يخرجون بها من المدرسة، حيث يكون قسمٌ منهم قادراً على الكتابة والقراءة والاستفادة من بعض المعلومات في إدارة شؤون حياتهم، بينما يعاني بعض آخر من الأمية والجهل وعدم امتلاك أي مهارة. وأكدت الدراسة على أن المدرسة هي المسؤول الوحيد عن فشل الطالب في مرحلة معينة في كسب المعرفة والمعلومات وحل المشكلات، وتعلم طرق التفكير الإيجابي التي لا يمكن لأي أسرة إصلاحه.إذ أن المدرسة هي المكان الذي يوفر للطالب المحبة والتعاون والعمل الجماعي وحب العمل والمواظبة والاجتهاد، ويمكنه من تحقيق النجاح في الحياة. ومن هنا فإن مسؤولية معالجة التسرب تقع على كاهل المدرسة والمتمثلة بـمدير المدرسة وهوالمسؤول عن احتضان جميع الطلاب، ومراقبة انتظام حضورهم وضمان جودة العلاقات الاجتماعية بين جميع الأطراف في المدرسة، وفحص الطرق والأساليب التعليمية، وفحص أسباب تأخيرالطلاب مع الأهل والمرشد التربوي أوالباحث الاجتماعي الذي من شأنه مساعدة الطلاب في مواجهة المواقف الضاغطة في حياتهم الأسرية والمدرسية من خلال التدخلات الإرشادية. بالإضافة إلى دور مربي الصف كمسؤول عن كل ما يدور داخل الغرف الصفية من سلوكياتهم ويرى الفروق الفردية، واكتساب المعرفة، والأداء الأكاديمي، واستخدام الأساليب التدريسية التي توائم حاجات الطلاب التعليمية، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتزيد من انجذابهم إلى المدرسة.

وبحثت دراسة القيسي وآخرون (٢٠٠٥) العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الطلبة، والمعلمين، والمرشدين التربويين، باختلاف متغيرات الجنس، ومديرية التربية والتعليم التي يتبعون لها. وصنفت استبانة الدراسة تبعاً للمعلومات التي تم الحصول عليها بخصوص العوامل المؤدية للتسرب إلى أربع فئات: عوامل بيئية، وعوامل مدرسية، وعوامل أسرية، وعوامل شخصية. وتكونت عينة الدراسة من المدارس الحكومية التي تم اختيارها بطريقة قصدية بحيث تمثل أقاليم المملكة الثلاث (شمال، وسط، جنوب)، وتم اختيار مديريتين من كل إقليم إحداها في منطقة تجمع سكاني، والأخرى في مناطق زراعية في ذات الإقليم، إضافة إلى عينة من الطلبة المتسربين، وبعض أولياء أمورهم بلغ عددهم (١٣) طالباً. وقد

أظهرت نتائج الدراسة أنّ أعلى نسبة تسرب عام ٢٠٠٣- ٢٠٠٤، كانت في مديرية الأغوار الجنوبية حيث بلغت ٢,٦ %، بينما بلغت في عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ في مديرية الأغوار الجنوبية ١,٩%. كما أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل البيئية (مثل بعد المدرسة عن مكان السكن) احتلت المرتبة الأولى، وتليها العوامل المدرسية (مثل تعرض الطلبة للإهانة داخل الصف)، فالأسرية (مثل عدم كفاية الدخل لتلبية حاجات الطلبة من مصروف، ورسوم، وملابس)، فالشخصية (مثل خوف الطلبة من بعض المعلمين، وعدم وعي الطلبة بجدوى التعليم)، كما أظهرت الدراسة وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أوفئة المستجيب (طالب، معلم، مرشد تربوي). قدمت الدراسة عدة توصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالطلبة الذين يعانون من الضعف الأكاديمي، وتأهيل المعلمين لاستخدام التعزيز بدل العقاب.

وفي دراسة غنيم (٢٠٠٥) تم التعرف على أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى (٢٨) طالبة من الصف الأول الثانوي، حيث تم تقسيم هذه العينة مناصفةً بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. تضمن البرنامج الارشادي تدريب المجموعة التجريبية على سبع مهارات دراسية هي: القراءة الفعالة، وتنظيم الوقت ووضع جدول دراسي، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وكتابة التقرير، واستخدام المكتبة. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة باطلاع المسؤولين في التربية والتعليم لأهمية الموضوع وأثره على التحصيل الدراسي، إلى جانب استفادة المرشدين التربويين من نتائج الدراسة في بعض مشكلات التحصيل الناتجة عن عادات غير مناسبة في الدراسة.

تناولت دراسة البنوي (٢٠٠٥) المقارنة بين المتسربين وغير المتسربين من حيث الأفكار اللاعقلانية الثلاث عشرة والتي تضم إحدى عشرة فكرة لاعقلانية عند أليس، وفكرتين لاعقلانيتين تم اضافتهما من قبل الريحاني، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين التسرب الدراسي والأفكار اللاعقلانية، والى التعرف على أثر بعض العوامل المرتبطة بالتسرب مثل الجنس،والعوامل الاجتماعية والاقتصادية لأسرة المتسرب، وحجم الأسرة، ومهنة والد المتسرب ومستواه التعليمي. وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبٍ وطالبة تم توزيعهم الى مجموعتي الدراسة التجريبية (١٥٠) متسرباً، والضابطة (١٥٠) غير متسرب. فخلصت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية عند المتسربين بمتوسطات متقاربة، بينما كانت تلك النسب متفاوتة بين غير المتسربين، كما أن متوسطات الأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين أعلى منها بين غير المتسربين على جميع الأفكار

اللاعقلانية باستثناء فكرة واحدة وهي المرتبطة بالبحث عن الكمال، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتسربين تبعاً لمتغير الجنس على جميع الأفكار اللاعقلانية باستثناء ثلاث أفكار، حيث سجل الذكور درجات أعلى من الإناث على الفكرتين " أنه من الأسهل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها" و" ينبغي أن يكون هناك شخص قوي يعتمد عليه الفرد"، بينما سجلت الإناث درجات أعلى من الذكور على الفكرة " يجب أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والانجاز والمنافسة في كل المجالات، حتى يكون شخصاً ذا قيمة واعتبار. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتسربين تعزى لمتغيرات الحالة الاقتصادية، أولمهنة الأب، أولعدد أفراد الأسرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتسربين تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب باستثناء فكرة واحدة هي "هنالك دائماً حل مثالي لكل مشكلة لا بد من الوصول إليه، وإلا فالنتيجة مفجعة". وقد خرجت الدراسة بتوصيات أهمها وضع برامج إرشادية معرفية تقوم على تعديل الادراك، وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، واستبدالها بأخرى عقلانية، وتطبيقها على طلبة المدارس لتعديل أفكارهم واتجاهاتهم نحوالمدرسة والمدرسين، والعملية التدريسية. بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة الأفكار اللاعقلانية بالقضايا التعليمية الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي، والتكيف المدرسي.

وأجرى شواشرة (٢٠٠٧) دراسة حالة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في الإنجاز والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه عن الذات، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا تربويا لزيادة دافعية الإنجاز في أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته.وقد تضمن البرنامج الإرشادي ست جلسات اشتملت على بناء العلاقة الإرشادية بين الحالة والمرشد على أساس التقبل غير المشروط والاحترام،وشرح المشكلة للطالب بناء على ما توفر من معلومات للمرشد، وإجراء بعض الاختبارات المرتبطة بالدافعية والإنجاز وحل المشكلات، وتحديد الظروف التي أدت إلى تدني الدافعية، والأفكار اللاعقلانية لدى الحالة، وتدريب الطالب على التعبير عن مشاعره، والتعرف على سلوكياته في المدرسة، واستخدام أسلوب التعزيز عند إظهار التقدم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

وفي دراسة سعيد (٢٠٠٧) حول فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب طلاب المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية كما يراها مشرفوومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة

الباحة التعليمية، ودور جودة أداء المعلم في كيفية الحد منها، وسعت الدراسة للإجابة عن سؤال رئيس وهو: (ما مفهوم الجودة الشاملة ؟ وما جودة أداء المعلم ؟ وما دورها في مواجهة مشكلة تسرب طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث في هذه الدارسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث أعد الباحث استبانه واحدة لغرض الدراسة مكونة من أربعة محاور تشمل خمسين عبارة، وكانت العينة عشوائية من أربعة وثمانين معلماً تم اختيارها من عشر مدارس ابتدائية بمحافظة الباحة، بالإضافة إلى أثنين وأربعين مشرفاً تربوياً من منطقة الباحة التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب التسرب ضعف أداء المعلم العلمي والمهني أن لجودة أداء المعلم دوراً إيجابياً في الحد من مشكلة التسرب في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وختمت الدراسة بست عشرة توصية من أهمها: الاهتمام بجودة أداء المعلم السعودي أكاديميا ومهنياً من خلال تطوير برامج إعداده وتدريبه في أثناء الخدمة، وأن تعمل جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم السعودية على توفير الأسباب الداخلية التي تعمل على تقليل تسرب الطلاب في المدارس الابتدائية، مثل تطوير المناهج الدراسية، وتهيئة البيئة التعليمية الجيدة للمتعلم.

أعدت المنظمة الدولية لدعم الأطفال The United Nations Children's Fund (UNICEF) والمفوضية الدولية لشؤون اللاجئين The United Nations Refugee Agency (UNHCR) (2007) دراسة مسحية بغرض زيادة فرص التعليم المتاحة لأبناء العراقيين المتواجدين في الأردن وسوريا ومصر. حيث أجريت مقابلات ومناقشات متعمقة مع المعلمين في المدارس التي تخدم العراقيين، والأسر العراقية، وممثلي الحكومات في تلك الدول، بالإضافة إلى الاستبيانات واستطلاعات الرأي التي عقدت في مراكز الأمم المتحدة. وتناولت الدراسة التحديات التي يواجهها أبناء العراقيين في الوصول إلى الخدمات التعليمية في الدول المضيفة، وأهم الأسباب التي تجعلهم يمتنعون عن إرسال أبنائهم إلى المدارس والتي تضمنت: ازدحام الصفوف، وعدم توفر حيز لاستقبال طلبة جدد، وعدم توفر القدرة المادية لتوفير المستلزمات المدرسية، وإرسال الأبناء للعمل؛ ليدعموا أسرهم في توفير الحاجات الأساسية للعيش، والصدمات النفسية التي يعاني منها العراقيون جراء الأحداث التي عاصروها في العراق، وعدم توفر الأوراق الثبوتية لبعض الأسر التي أجبرت على ترك بيوتها جراء ظروف الحرب، والشعور بالخوف والتهديد، ووجود حاجات خاصة لدى بعض أبناء العراقيين من الذين يحتاجون إلى خدمات تأهيلية لا يستطيع الأهل تأمينها، وقلة الوعي عند بعض الأسر العراقية بإمكانية إلحاق أبنائهم بالمدارس في الدول المضيفة. وتضيف الدراسة بعض الأسباب التي تؤدي إلى تسرب أبناء العراقيين من المدارس في هذه الدول

مثل اختلاف المناهج الدراسية عما كان الأمر عليه في العراق، بالإضافة إلى قبول الطلاب العراقيين في صفوف دون مستواهم الحقيقي بناء على الاختبارات التقييمية، وصعوبة التكيف مع الزملاء في الصفوف. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك ما يقارب التسعة عشر ألف طالب عراقي ممن هم ملتحقون في المدارس الأردنية، وأن هناك ما لا يقل عن خمسين ألف طالب عراقي متسرب من المدارس في الأردن. وخرجت الدراسة بوضع عدة توصيات تضمنت تبني استراتيجيات من شأنها أن تدعم نظام التعليم في الدول المضيفة للعراقيين، بالإضافة إلى دعم المنظمات الإنسانية التي تقدم التعليم غير النظامي للعراقيين المتسربين، والتنسيق مع حكومات الدول المضيفة؛ ليتم إعادة المتسربين إلى المدارس النظامية وفق أسس واضحة وعملية.

وفي دراسة أعدها مركز دراسات الهجرة الدولية Institute for the study of International migration (ISIM) ومركز الدراسات الدولية والإقليمية Center for International and Regional Studies (CIRS) (2007) تناولت الدراسة المراحل التي مرت فيها مشكلة تعليم العراقيين في الأردن. إذ إن العراقيين في بداية الأمر لم يسمح لهم بدخول المدارس الحكومية، فاقتصر الالتحاق بالمدارس على أبناء المقتدرين مادياً والذين يعدون قلة بالنسبة للعدد الكلي للعراقيين المتواجدين في الأردن، وذلك لأن الحكومة الأردنية كانت عاجزة عن إدراج الأعداد الكبيرة من الطلاب العراقيين في المدارس الحكومية المكتظة أصلاً بالأردنيين، بالإضافة إلى عجزها عن بناء مدارس، وتعيين معلمين لهذه الغاية. مما أدى إلى وجود عدد كبير من المتسربين في صفوف الطلاب العراقيين. وقد ذكرت الدراسة بأن هذه المشكلة أخذت بالتناقص بعد أن صدرت الإرادة الملكية بقبول الطلبة العراقيين في المدارس الحكومية، وبعد أن قامت الجهود المشتركة لليونيسيف والمفوضية الدولية لشؤون اللاجئين بتوفير الدعم اللازم لتعليم العراقيين في المدارس الأردنية، إلا أن هناك عشرات الألوف من الطلاب العراقيين الذين لم يلتحقوا بالمدارس الأردنية حتى الآن، الأمر الذي يحتاج تضافر الجهود المحلية والدولية والإنسانية ليتم حل هذه المشكلة الكبيرة.

وفي دراسة نوعية للمنظمة الدولية لدعم الأطفال UNICEF (2007) حول حاجات المراهقات العراقيات في سوريا تم استخدام أربع مجموعات مركزة، تضمنت كل منها من ثلاث إلى ست مراهقات عراقيات، ممن أعمارهن ما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة، وممن يسكن في حي السيدة زينب ويعشن ظروفاً حياتيةً متشابهة، وعلى مدى عشرين لقاء تم تحديد أهم المشكلات التي تعانيها المراهقات العراقيات في سوريا وعلى رأسها التسرب الدراسي نتيجة للأسباب التالية: عدم القدرة المادية على دفع تكاليف التعليم، وعدم توفر الأوراق الثبوتية، وعدم إمكانية الالتحاق

بالمدارس خلال العام الدراسي، أي بعد وصول الفتيات مباشرة إلى سوريا، والخوف الشديد لدى أهالي المراهقات من إخراج بناتهن إلى الحياة العامة كردة فعل نفسية ناتجة عن عيشهم لويلات الحرب، وتوقعات بعض الأهالي العودة السريعة للوطن أوالتهجير السريع، والازدحام الطلابي في المدارس السورية، والتمييز ضد الطالبات العراقيات، واضطرار بعض المراهقات للعمل لدعم أهاليهن، وامتهان بعضهن للدعارة، والحالة النفسية المتردية عند بعض المراهقات الناتجة عن صدمة الحرب والتي خلقت الإحباط لدى المراهقات العراقيات، وأدت بهن إلى العزلة وقللت من دافعيتهن للتعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم المراهقات العراقيات من خلال إيجاد جماعات داعمة لهن في الدول المضيفة، وتشجيع التعليم غير النظامي، وحمايتهن من الاستغلال، بالإضافة إلى إيجاد برامج نفسية واجتماعية تخفف من معاناتهن، وتزيد من دافعيتهن نحوالتعلم، والحياة بشكل عام.

وأجرت المنظمة الدولية للهجرة International Organization For Migration (IMO)(2008) دراسة لقياس الحاجات النفسية والاجتماعية للعراقيين المتواجدين في الأردن ولبنان، وتضمنت الدراسة مراجعة المعلومات لدى المنظمات الإنسانية العاملة في مجال إعانة العراقيين المتواجدين في الأردن ولبنان. وتم إجراء ستٍ وثلاثين مقابلة مع المختصين وأصحاب القرار في مجال الخدمات الأساسية التي يحتاجها العراقيون في الدول المضيفة، ومائة وثمانٍ وسبعين مقابلة مع عائلات عراقية متواجدة في الأردن ولبنان، بالإضافة إلى ثلاث جماعات مركزة من العائلات العراقية، ومائة وستة وستين تقريراً أعدها ملاحظون مهنيون في مجال ملاحظة الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى العراقيين المتواجدين في الأردن ولبنان. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك عشرات الألوف من العراقيين يعجزون عن إرسال أبنائهم إلى المدارس في الأردن ولبنان بسبب إقامتهم غير القانونية، أوعدم امتلاكهم للأوراق الثبوتية الخاصة بتعليم أبنائهم، بالإضافة إلى حاجة الكثير من العائلات إلى الدعم المادي، مما يجعلهم يرسلون أبناءهم ممن هم في سن الدراسة إلى العمل، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بالمدارس في الأردن ولبنان والتي تزيد من حدة التسرب الدراسي لدى أبناء العراقيين في الأردن ولبنان مثل اكتظاظ الصفوف، وعدم توفر المعلمين أوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات دولية وإقليمية من شأنها تقليل نسبة الطلاب العراقيين المتسربين من المدارس الأردنية واللبنانية، وعلى رأسها زيادة وعي العراقيين بالخدمات التعليمية المتاحة للعراقيين في الأردن ولبنان، وإتاحة فرص التعليم المهني للمتسربين غير الراغبين بالالتحاق بالتعليم النظامي.

وأعد المعهد الدولي لحقوق ونماء الطفل وآخرون (٢٠٠٨) دراسة حول تجارب الأطفال

والأباء العراقيين الذين يعيشون في عمان- الأردن، وتناولت الدراسة أهم التحديات التي يعانيها العراقيون في الأردن بما فيها التحديات التعليمية، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتغلب على تلك التحديات. وتضمنت الدراسة ستة وتسعين فتى وفتاة من العراقيين الذين تتراوح أعمارهم بين ٥- ١٨ سنة، حيث تم تقسيمهم الى ست مجموعات في شرق عمان، ومجموعة واحدة في غرب عمان. واستخدمت الدراسة منهجية بحث نوعية معتمدة من قبل اليونيسف وهي المقاربة التشاركية أو" التاءات الثلاث: التقييم، التحليل، التنفيذ" التي تعالج حقوق الطفل وتنمية المجتمع. وقد أظهرت الدراسة بأن أهم التحديات التي يواجهها الأطفال العراقيون هي تحديات نفسية، مثل الشعور بالعجزعن إيقاف الحرب، وعن حماية أسرهم، والخوف عند تذكر تجارب الاختطاف، بالإضافة إلى الشعور بالوحدة والسأم نتيجة لما يمارسه الأهل عليهم من حماية زائدة لافتقادهم للشعور بالأمن، والخوف من المجهول، والخوف من الدراسة والامتحانات.بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بغياب فرص المشاركة في الحياة الدينية، والتعرض للعنف والتمييز في المدارس الأردنية من قبل الطلاب وبعض المعلمين والإدارات، إلى جانب تدني نوعية التدريس، وصعوبة المنهج الدراسي الجديد، واللهجة الأردنية، والتسرب الدراسي، أوالدراسة مع طلاب أصغر سناً، وعدم القدرة على دفع تكاليف متطلبات التعليم من كتب ومواصلات، وعدم وجود عوامل الحماية في الشوارع الأردنية خلال الذهاب أوالرجوع من المدرسة. وقلة الأصدقاء العراقيين والأردنيين، وسوء الحالة المادية، والذكريات المؤلمة التي يحملونها عن العنف في العراق، وموت أفراد الأسرة، وقلة المناسبات الاجتماعية، وتغيير مكان السكن باستمرار، وضيق السكن وعدم توفر الخصوصية، وتشتت الأهل، وحزن الأهل الدائم. وقد أضاف بعض الأهالي تحديات أخرى مثل الشعور بالعجز عن ضبط سلوك أبنائهم، واستعمال العنف في المنزل. وبينت الدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الفتيان والفتيات العراقيون لمواجهة تحدياتهم ومنها المساهمة الاقتصادية من خلال العمل، وتعلم اللهجة الأردنية وممارستها، وتقديم الحماية للعراقيين ممن هم أصغر سناً، والحذر في التعامل مع الأردنيين، بالإضافة إلى الانسحاب، والتشاؤم من المستقبل، وتجنب الحديث عن التجارب الصعبة.

وأجرى الزبون وآخرون (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى تسرب الطلبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية بالنسبة للمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩٠) معلماً ومعلمة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أربعة أسباب تؤدي الى تسرب الطلبة في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين وهي على التوالي: العامل الاقتصادي، ومن ثم العاملان الاجتماعي

والنفسي في المرتبة الثانية، ثم التربوي في الأخيرة. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أوالمؤهل العلمي عند المعلمين، بينما أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة بالنسبة لمتغير الخبرة التعليمية لصالح فئة الخبرة الطويلة، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها أن تمارس الدولة بأجهزتها الرسمية والمدنية دوراً فاعلاً لمواجهة العوامل الأربعة المؤدية للتسرب، وبضرورة تدريب وتأهيل الكوادر التعليمية من مديري ومرشدي ومعلمي المدارس بما يؤهلهم للتعامل الإيجابي مع المتسربين من الطلبة.

أشارت شريم (٢٠٠٨) في دراستها إلى عدة أسباب تقع وراء التسرب الدراسي لدى المراهقين أهمها: أسباب أسرية مثل اتجاهات الوالدين السلبية نحوالتعليم، ومستوى الوالدين التعليمي المنخفض، والمستوى المرتفع من التوتر والصراع داخل الأسرة، ونمط التنشئة الوالدية المتسلط، العلاقات غير الجيدة داخل الأسرة. وأسباب مدرسية مثل نقص الشعور بالأمن والسلامة داخل المدرسة، التعرض للضرب والتهديد، والتعرض للسخرية والانتقاد من قبل الزملاء أوالمعلمين، والشعور بالنقص والخجل، وعدم القدرة على إنجاز الواجبات الصفية، وانخفاض التحصيل الأكاديمي، وتكرار تغيير المعلمين أوالمدرسة، ونقص المهارات الدراسية، وصعوبات التعلم. وأسباب شخصية مثل الاتصاف بسمات شخصية كعدم النضج الانفعالي، وعدم الاستقرار الانفعالي، وعدم التكيف النفسي، والميل للسلبية والعزلة والتمرد، والإحساس العميق بالرفض الاجتماعي والمعاملة غير العادلة والضجر والملل وبالعدائية والاستياء والنقص، والمبالغة في الشعور بالخوف والقلق، وانخفاض تقدير الذات، ونقص في قوة الإرادة، وضعف الدافعية للتعلم. بالإضافة إلى تكرار التغيب عن المدرسة ولاسيما في ظل ترحيب أولامبالاة الأهل، والفشل الدراسي، والرغبة في الالتحاق بالعمل. وخلصت الدراسة الى عدة استراتيجيات وقائية للحد من احتمالات التسرب الدراسي لدى المراهقين أهمها بناء برامج ارشادية تهتم بالمتسربين على نحو فردي، وتساعدهم على تخطي الآثار السلبية للفشل الدراسي، وتعمل على تدريبهم على المهارات التكيفية، وعلى المهارات الدراسية الفعالة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أهمية البحث في موضوع التسرب الدراسي بشكل عام، وبأهمية العوامل المرتبطة به مثل التحصيل الأكاديمي، والدافعية للتعلم، ومهارات التعامل مع المشكلات الدراسية، والهجرة القسرية للطلاب المتسربين، وانتشار الأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين. إلا أن هذه الدراسة عملت على تبني تلك العوامل مجتمعة في حين تناولتها الدراسات السابقة على نحو متفرق.

وتختلف الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث عينتها التي اشتملت على المتسربين من المراهقين العراقيين المتواجدين في الأردن. فيما تختلف عن الدراسات السابقة التي تناولت نفس العينة، التي أعدتها بعض المنظمات الإنسانية في أن تلك الدراسات سعت إلى بحث أوضاع العراقيين ومشكلاتهم في الدول المضيفة بشكل عام، بما فيها التسرب الدراسي، بينما تهدف هذه الدراسة الى التعمق بهذه المشكلة، وفقاً لأدوات وإجراءات أُعدت لهذه الغاية.

كما تختلف هذه الدراسة عن دراسة خولة غنيم من حيث البرنامج الإرشادي، وعينة الدراسة، وباشتمالها على المتغير التابع الخاص بمهارة التعامل مع المشكلات المدرسية، بالإضافة إلى التعريف الإجرائي للتحصيل الأكاديمي ضمن هذه الدراسة.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المتسربين العراقيين في منطقة عمان الشرقية حسب إحصاءات المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين (UNHCR, 2007) والبالغ عددهم (٥٠,٠٠٠) متسرب عراقي تقريباً، ويجدر بالذكر بأن الأرقام والإحصائيات المتعلقة بالعراقيين قد تتفاوت تبعاً للجهات المختلفة، والطرق الإحصائية، وبأنها قابلة للزيادة والنقصان المستمرين، بسبب دخول أعداد جديدة منهم إلى الأردن، وخروج أعداد أخرى تبعاً لعملية التوطين إلى الولايات المتحدة وأوروبا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة التجريبية من ثلاثين من المتسربين المراهقين العراقيين والذين يتلقون خدمات إنسانية في مؤسسة الإغاثة الدولية Relief International (RI) ضمن مركز الوحدات. تم توزيعهم عشوائياً إلى المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث ضم كل منها خمسة عشر متسربا.

البرنامج الإرشادي

- يهدف البرنامج الإرشادي بشكل رئيسي إلى ثلاثة أهداف هي:

١- أن تزداد مستويات الدافعية للدراسة لدى أفراد الدراسة.

٢- أن يرتفع تحصيل أفراد الدراسة الأكاديمي.

٣- أن يمتلك أفراد الدراسة مهارات توافقية إيجابية للتعامل مع المشكلات المدرسية.

تضمن البرنامج الإرشادي استخدام الأساليب السلوكية والمعرفية التالية: إعطاء المعلومات،

وتقديم التغذية الراجعة، والنمذجة، والواجبات المنزلية، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، ومناقشة الأفكار اللاعقلانية. واستند برنامج الإرشاد الجمعي إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في التغيير. وقد تم بناؤه على أساس الحاجات الارشادية عند عينة الدراسة التجريبية، التي استخلصت من المقابلات المركزة معهم خلال البحث عن العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لديهم. وقد تم الرجوع في بناء البرنامج إلى عدد من الدراسات التي تناولت التقنيات المعرفية السلوكية، كما تمت الاستعانة بعدد من الرسائل والأطروحات الجامعية مثل باجس (٢٠٠٥)، والطراونة (٢٠٠٥)، والشريف (٢٠٠٦)، وبنات (٢٠٠٤)، بهدف الاستفادة من بعض النماذج والتدريبات الإرشادية. كما تم استعارة الجلستين العشرين والحادية والعشرين من دراسة غنيم (٢٠٠٥).

تألف البرنامج الارشادي من اثنتين وعشرين جلسة. تهدف الجلستان الأولى والثانية إلى بناء العلاقة الإرشادية، فيما تهدف الجلسة الثالثة إلى تقديم التبرير المنطقي للبرنامج، وإعطاء المعلومات المتعلقة بالتسرب الدراسي على وجه عام، والتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين على وجه خاص، وأسبابه، وعواقبه، بالاضافة إلى رفع وعي المشاركين بالقوانين الأردنية التي تشرع حق العراقيين في التعليم الأردني، وبحقهم بعدم التمييز. وتهدف الجلسات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة الى توضيح مهارة حل المشكلات وخطواتها. وأما الجلسة العاشرة فتضمنت تطبيق أفراد العينة لمهارة حل المشكلات في مواقف حياتهم المدرسية اليومية. فالجلسات الحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة والرابعة عشرة حول علاقة الأفكار اللاعقلانية بالتسرب الدراسي، وإمكانية استبدالها بأفكار ايجابية تزيد من دافعية الطلاب نحوالتعلم. تناولت الجلسة الخامسة عشرة تطبيق أفراد العينة لمهارة إعادة البناء المعرفي في مواقف حياتهم المدرسية اليومية. ثم الجلستان السادسة عشرة والسابعة عشرة اللتان تضمنتا مهارة توكيد الذات. وفي الجلستين الثامنة عشرة والتاسعة عشرة تم التدريب على مهارة تنظيم الوقت وتطبيقها على مواقف الحياة اليومية. فالجلسة العشرون التي هدفت إلى التدريب على الاستعداد للامتحان وأخذه. فيما تناولت الجلسة الحادية والعشرون التدريب على مهارة التركيز. فالجلسة الثانية والعشرون الختامية التي تضمنت مناقشة سلبيات وإيجابيات البرنامج الإرشادي ومدى تحقيق توقعات المشاركين، بالإضافة إلى مناقشة قضية المتابعة.

- **تحكيم البرنامج:** تم توزيع البرنامج الإرشادي على أحد عشر محكّماً من المختصين في مختلف تخصصات علم النفس، والعاملين في الميدان، تم استرداد ثمانية منه فقط. تم أخذ التوصيات والتعديلات المقدمة من قبل المحكمين بعين الاعتبار، ومن ثم إخراج البرنامج بصورته النهائية.

- **تطبيق البرنامج :** قبل بدء البرنامج تم الاجتماع مع المشاركين في الدراسة، حيث تم إطلاعهم

على نموذج يتضمن طبيعة البرنامج، ومدته، ومجموعتيه، وطبيعة التزام المشاركين، وحقهم في الانسحاب منه، كما تم اشراكهم في عدة نشاطات بهدف تحديد الأكثر قابلية للتطبيق منها، والتي وظفت في البرنامج الإرشادي. وقد تم تطبيق البرنامج في مركز مؤسسة الاغاثة الدولية الموجود في نادي الوحدات الرياضي على مدار اثني عشر يوماً، بواقع جلستين في اليوم التدريبي الواحد، ومدة كل جلسة ساعة واحدة، وبفاصل زمني مقداره نصف ساعة استراحة بين الجلستين، حيث قدمت وجبة إفطار يومية للمشاركين، كما حصل المشاركون على بدل المواصلات في نهاية البرنامج الإرشادي، وقد تم تقديم ذلك من مؤسسة الإغاثة الدولية.

أدوات جمع المعلومات

استخدمت هذه الدراسة أربعة مقاييس، الأول بغرض الدراسة المسحية، والثلاثة الأخرى بهدف قياس متغيرات الدراسة الثلاثة، وفيما يلي وصف لكل مقياس ولخصائص صدقه وثباته.

أولاً: مقياس الدافعية للتعلم

تم الاستعانة بمقياس دافعية الإنجاز الذي أعده عطية عام ٢٠٠٢، وقامت خولة غنيم (غنيم، ٢٠٠٥) بتعديله ليلائم البيئة الأردنية، ولم يتم إيجاد الصدق لمقياس الدافعية للتعلم، لحداثته حيث قامت غنيم بإيجاد صدقه (صدق المحكمين والصدق التميزي). وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من المتسربين المراهقين العراقيين، وبعد مضي أسبوعين، تم إعادة التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد أظهرت النتائج أن معاملات الثبات تراوحت مابين ٠,٧٩-٠,٨٤ وأن جميع هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية. و يتضمن المقياس ستاً وتسعين فقرة، تتراوح الاجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة)، ويحتوي هذا المقياس على مواقف افتراضية ، والمطلوب اختيار موقف ينطبق على حالة الفرد من بين أربعة مواقف متوقعة. ويتراوح مدى العلامات على اختبار دافعية الإنجاز من (٣٥) إلى (١٤٠) علامة.

وقد اشتمل المقياس ثمانية أبعاد هي : الطموح والسعي نحو التميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والمثابرة والاستمرار في العمل، والمنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء، والقدرة على الاستقلالية، والقدرة على الإتقان، والثقة بالنفس وإحترام الذات، والتوجه للمستقبل.

ثانياً: مقياس التحصيل الأكاديمي

تم قياس هذا المتغير من خلال المجموع الكلي لإجابات أفراد العينة عن أسئلة الامتحانات

المتخصصة في اللغة العربية،والإنجليزية، والرياضيات، التي أعدتها مؤسسة الإغاثة الدولية (RI)، والتي يبلغ مجموع الإجابات عن كل منها ١٠٠ علامة.

للتحقق من صدق المقياس تم تطبيقه على عينتين، الأولى مكونة من ١١ طالبة من ذوات التحصيل المرتفع والثانية مكونة من ١١ طالبة من ذوات التحصيل المنخفض من مدرسة المنارة الأساسية، وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على قدرة المقياس التمييزية بين العينتين في أداء مقياس التحصيل الأكاديمي والذي اشتمل على الامتحانات التحصيلية الثلاثة، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي على جميع المواد الدراسية، حيث بلغت قيمة (ت) لها مستوى الدلالة الإحصائية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين ان الفروق كانت بين الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة منخفضي التحصيل، حيث إن مستوى التحصيل كان أعلى لدى مرتفعي التحصيل مما يعطي مؤشرا على صدق المقياس التمييزي.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من المتسربين المراهقين العراقيين، وبعد مضي أسبوعين، تم إعادة التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين والجدول (٢٨) يبين معامل ثبات الإعادة. وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات تراوحت مابين (٠,٩٧-٠,٩٩) وان جميع هذه القيم كانت دالة إحصائياً مما يعطي مؤشراً بأن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

ثالثاً: مقياس التعامل مع المشكلات المدرسية.

تم بناؤه بالاستناد الى تحليل العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين، وفقاً للمعلومات التي تم الحصول عليها من خلال تسع وثلاثين مقابلة مركزة تجرى مع عدد من الأشخاص ذوي العلاقة بالمتسربين المراهقين العراقيين، مثل المرشدين في المدارس التي تخدم المراهقين العراقيين، والمرشدين العاملين في المؤسسات التي تقدم خدمات إنسانية لهذه الفئة، وأهالي المتسربين المراهقين العراقيين، وعدد من المتسربين أنفسهم. في المقابلات المركزة العشرين مع المتسربين أنفسهم تم التعرف على أساليب التعامل لديهم مع سبع من المشكلات المدرسية، وهي الإساءة بأشكالها المختلفة من قبل الطلاب، أومن قبل المعلمين، أوالعجز عن فهم المادة الدراسية، وعدم الاستعداد للامتحانات أوالخوف من أدائها، والتعرض إلى الرفض والتحيز من قبل الآخرين، ووجود مشكلات أسرية تتسبب بالغياب عن المدرسة، بالإضافة إلى العجز عن ضبط الأفكار اللاعقلانية.

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية ٥٩ فقرة. وقد صيغت الفقرات منسجمة باتجاه البعد الواحد ضمن عشرة أبعاد هي: التفكير اللاعقلاني، والانسحاب من الموقف، والتجنب، وعزل الذات، والتدبر النشط، والدعم الأدائي، والبحث عن الدعم الاجتماعي والانفعالي، وتنظيم الوقت، وتشتت الانتباه الذاتي، والتنفيس. وقد تم التوصل إلى هذه الأبعاد العشرة بالاستناد إلى تحليل العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقينْ العراقيين، وتحليل أساليب التعامل لدى عينة من المتسربين مع المشكلات المدرسية السبع آنفة الذكر في بناء المقياس،كما تم استعارة بعض الأبعاد وهي (الأبعاد١٠،٩،٧،٦،٥،٤) من مقياس أساليب التعامل مع مشكلات الحياة لكارفر (Carver, 1997).

للتحقق من صدق المقياس تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكماً من المختصين في مختلف تخصصات علم النفس، والعاملين في الميدان، تم استردادها جميعها. تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية. كما تم ايجاد الصدق التمييزي حيث تم تطبيق الاستبانة على عينتين، الأولى من الطلبة المتسربون من المدارس، والثانية من الطلبة غير المتسربين، وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من اجل التعرف على قدرة المقياس التمييزية بين الطلبة المتسربين وغير المتسربين، في التعامل مع المشكلات المدرسية وبينت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتسربين وغير المتسربين في مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية على جميع الأبعاد، باستثناء أبعاد (التدبر النشط، والدعم الادائي، والبحث عن الـدعم، وتنظيم الوقت، والتنفيس) ، حيث إن مستوى استخدام الطلبة غير المتسربين لتلك المهارات كان أعلى مقارنة من المتسربين، مما يعطي مؤشراً على صدق المقياس التمييزي.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من الطلبة المتسربين من المدارس وبعد مضي أسبوعين، تم إعادة التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات تراوحت مابين (٠,٦٥-٠,٨٨) وان جميع هذه القيم كانت دالة إحصائياً مما يعطي مؤشراً بأن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

إجراءات الدراسة :

١. تم الحصول على تصريح من رئاسة الجامعة الأردنية للحصول على المعلومات الضرورية في تحديد عينة البحث، وتسهيل تطبيق الاستبانات، وجمع المعلومات من العينة المتواجدة في المؤسسات المختلفة المعنية بخدمتها، ومن الجهات الرسمية الأخرى مثل المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين، ومنظمة اليونيسف، ووزارة التربية والتعليم.

٢. تم الحصول على بعض المعلومات من وزارة التربية والتعليم والمتعلقة بعدد الطلاب العراقيين في المدارس الأردنية، وأثر تواجد العراقيين على النظام التربوي، والى القوانين والتعليمات الخاصة بتعليم العراقيين في الأردن، بالاضافة إلى إحدى الدراسات التي أعدتها الوزارة في مجال التسرب لدى الطلبة الأردنيين.

٣. تم توقيع اتفاقية بين الباحثة ومؤسسة الإعاثة الدولية، التي تقتضي تسهيل المؤسسة لمهمة الباحثة في الحصول على المعلومات، وعينة الدراسة، وتطبيق البرنامج الارشادي، وإجراء القياسات الثلاثة. فيما تتعهد الباحثة أن تحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالمؤسسة ومستفيديها، واعطاء حرية المشاركة والانسحاب من الدراسة لكل المشاركين، وتدريب المرشدين النفسيين التابعين للمؤسسة والعاملين في مراكزها المتعددة على تطبيق البرنامج الارشادي الخاص بهذه الدراسة.

٤. تم اختيار أفراد الدراسة التجريبية وتوزيعهم عشوائياً في المجموعتين التجريبيتين، والضابطة.

٥. تم إجراء القياسات القبلية والبعدية والمتابعة (بعد عشرة أيام من تطبيق الاختبارات البعدية) لكل من مجموعتي الدراسة باستخدام مقياس الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية.

٦. تم الحصول على بعض المعلومات من المفوضية الدولية لشؤون اللاجئين بخصوص عدد العراقين المسجلين لديهم والحاصلين على خدماتهم، وتوزيعهم الجغرافي في الأردن، وطبيعة الدعم المالي الذي يحصلون عليه من المفوضية، بالإضافة إلى الأسباب وراء تراجع دعم المفوضية لتعليم العراقيين في المدارس الخاصة.

متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي.
- المتغيرات التابعة: الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية.

المعالجات الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (t-test) للتحقق من تكافؤ المجوعتين التجريبية والضابطة.

- تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص أثر القياس القبلي على القياس البعدي.

تصميم الدراسة: إعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي، الذي يحتوي على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة، مع وجود قياس قبلي وبعدي، كما يبدو في نموذج التصميم التالي:

المجموعات	الاختبار القبلي	العينة	المعالجة	الاختبار البعدي
التجريبية	X 1 - اختبار الدافعية - اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار مهارات التعامل مع المشكلات الدراسية	R التخصيص العشوائي	O تطبيق البرنامج	X 2 - اختبار الدافعية - اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار مهارات التعامل مع المشكلات الدراسية
الضابطة	X 1 - اختبار الدافعية - اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار مهارات التعامل مع المشكلات الدراسية	R التخصيص العشوائي	– بدون معالجة	X 2 - اختبار الدافعية - اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار مهارات التعامل مع المشكلات الدراسية

نتائج الدراسة

بعد تطبيق أدوات القياس والبرنامج الإرشادي، وقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، وفي التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأكاديمي، وخاصة في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الارشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل التباين المشترك.

الجدول 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتابعة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الطموح والسعي نحو التميز	التجريبية	33.60	8.47	49.54	4.50	47.81	4.80
	الضابطة	35.59	7.38	34.53	8.00	34.48	5.46
القدرة على تحمل المسؤولية	التجريبية	31.53	7.85	51.33	5.38	49.15	7.77
	الضابطة	33.43	8.06	32.38	8.04	29.01	5.74
المثابرة والاستمرار بالعمل	التجريبية	27.33	10.45	44.89	7.53	47.55	4.76
	الضابطة	29.95	9.09	25.27	10.09	24.88	7.23
المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء	التجريبية	30.93	9.07	51.53	5.41	50.66	6.35
	الضابطة	36.24	7.19	31.00	9.52	31.04	7.23
القدرة على الاستقلالية	التجريبية	36.27	5.62	44.23	4.03	45.34	4.26
	الضابطة	38.97	6.04	36.63	3.65	36.81	5.64
القدرة على الاتقان	التجريبية	32.93	8.79	49.15	4.64	50.84	5.25
	الضابطة	36.85	8.36	31.37	8.29	31.82	9.38
الثقة بالنفس واحترام الذات	التجريبية	32.55	9.73	51.07	4.03	50.39	5.58
	الضابطة	36.02	8.51	34.47	8.63	33.39	7.73
التوجه للمستقبل	التجريبية	33.20	6.39	49.34	4.75	48.57	5.61
	الضابطة	34.59	6.80	32.80	6.44	32.43	4.79
الدرجة الكلية	التجريبية	260.33	58.29	397.67	31.87	396.29	38.31
	الضابطة	277.20	64.44	259.00	53.78	242.33	47.38

يتضح من الجدول (1) أن هناك اختلافا ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مختلف إبعاد المقياس والدرجة الكلية، بين القياس القبلي من جهة، وكل من القياسين البعدي والمتابعة من جهة ثانية، ومن اجل التحقق من أن الاختلاف بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المشترك.

الجدول 2. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي على مقياس الدافعية للتعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الطموح والسعي نحوالتميز	القياس القبلي	5.62	1	5.62	0.13	0.72
	المجموعات	1685.11	1	1685.11	38.78	0.00
	الخطأ	1173.33	27	43.46		
	المجموع	2864.06	29			
القدرة على تحمل المسؤولية	القياس القبلي	6.25	1	6.25	0.13	0.72
	المجموعات	2622.16	1	2622.16	54.33	0.00
	الخطأ	1303.23	27	48.27		
	المجموع	3931.64	29			
المثابرة والاستمرار بالعمل	القياس القبلي	0.08	1	0.08	0.00	0.98
	المجموعات	2827.56	1	2827.56	34.42	0.00
	الخطأ	2217.86	27	82.14		
	المجموع	5045.50	29			
المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء	القياس القبلي	0.01	1	0.01	0.00	0.99
	المجموعات	2844.35	1	2844.35	45.72	0.00
	الخطأ	1679.73	27	62.21		
	المجموع	4524.09	29			
القدرة على الاستقلالية	القياس القبلي	43.81	1	43.81	3.20	0.08
	المجموعات	474.53	1	474.53	34.64	0.00
	الخطأ	369.85	27	13.70		
	المجموع	888.18	29			
القدرة على الاتقان	القياس القبلي	3.18	1	3.18	0.07	0.80
	المجموعات	2285.11	1	2285.11	48.95	0.00
	الخطأ	1260.32	27	46.68		
	المجموع	3548.61	29			
الثقة بالنفس واحترام الذات	القياس القبلي	5.20	1	5.20	0.11	0.74
	المجموعات	1950.96	1	1950.96	41.63	0.00
	الخطأ	1265.47	27	46.87		
	المجموع	3221.63	29			
التوجه للمستقبل	القياس القبلي	153.64	1	153.64	5.58	0.03
	المجموعات	2150.09	1	2150.09	78.14	0.00
	الخطأ	742.95	27	27.52		
	المجموع	3046.68	29			
الدرجة الكلية	القياس القبلي	401.76	1	401.76	0.20	0.66
	المجموعات	143487.98	1	143487.98	71.34	0.00
	الخطأ	54305.57	27	2011.32		
	المجموع	198195.31	29			

يتضح من الجدول (2) بان قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية لإبعاد (الطموح والسعى نحوالتميز، القدرة على تحمل المسؤولية، المثابرة والاستمرار بالعمل، المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء، القدرة على الاستقلالية، القدرة على الإتقان، الثقة بالنفس واحترام الذات، التوجه للمستقبل، والدرجة الكلية) والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (38.78، ٥٤,٣٣، ٣٤,٤٢، ٧٥,٧٢، ٣٤,٦٤، ٤٨,٩٥، ٤١,٦٣، ٧٨,١٤، ٧١,٣٤) على التوالي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت جميع إبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي.

الجدول ٣. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة على مقياس الدافعية للتعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الطموح والسعى نحوالتميز	القياس القبلي	32.42	1	32.42	1.24	0.28
	المجموعات	1259.03	1	1259.03	48.04	0.00
	الخطأ	707.67	27	26.21		
	المجموع	1999.13	29			
القدرة على تحمل المسؤولية	القياس القبلي	89.92	1	89.92	2.00	0.17
	المجموعات	2871.93	1	2871.93	63.73	0.00
	الخطأ	1216.69	27	45.06		
	المجموع	4178.54	29			
المثابرة والاستمرار بالعمل	القياس القبلي	0.53	1	0.53	0.01	0.91
	المجموعات	3793.23	1	3793.23	97.65	0.00
	الخطأ	1048.85	27	38.85		
	المجموع	4842.61	29			
المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء	القياس القبلي	42.41	1	42.41	0.91	0.35
	المجموعات	2388.04	1	2388.04	51.43	0.00
	الخطأ	1253.74	27	46.43		
	المجموع	3684.19	29			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	" ف"	الدلالة
القدرة على الاستقلالية	القياس القبلي	73.05	1	73.05	3.15	0.09
	المجموعات	611.04	1	611.04	26.33	0.00
	الخطأ	626.66	27	23.21		
	المجموع	1310.75	29			
القدرة على الاتقان	القياس القبلي	2.96	1	2.96	0.05	0.83
	المجموعات	2610.36	1	2610.36	43.64	0.00
	الخطأ	1615.21	27	59.82		
	المجموع	4228.53	29			
الثقة بالنفس واحترام الذات	القياس القبلي	12.94	1	12.94	0.28	0.60
	المجموعات	2148.99	1	2148.99	46.12	0.00
	الخطأ	1258.12	27	46.60,		
	المجموع	3420.05	29			
التوجه للمستقبل	القياس القبلي	67.57	1	67.57	2.63	0.12
	المجموعات	2008.32	1	2008.32	78.04	0.00
	الخطأ	694.80	27	25.73		
	المجموع	2770.69	29			
الدرجة الكلية	القياس القبلي	0.44	1	0.44	0.00	0.99
	المجموعات	174324.33	1	174324.33	90.55	0.00
	الخطأ	51981.96	27	1925.26		
	المجموع	226306.73	29			

يتضح من الجدول (٣) بان قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية لإبعاد (الطموح والسعى نحو التميز، القدرة على تحمل المسؤولية، المثابرة والاستمرار بالعمل، المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء، القدرة على الاستقلالية، القدرة على الإتقان، الثقة بالنفس واحترام الذات، التوجه للمستقبل، والدرجة الكلية) والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (٤٨,٠٤، ٦٣,٧١، ٩٧,٦٥، ٥١,٤٣، ٢٦,٣٣، ٤٣,٦٤، ٤٦,١٢، ٧٨,٠٤، ٩٠,٥٥) على التوالي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت جميع إبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي واستمراره ضمن فترة المتابعة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الارشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل التباين المشترك.

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي

المادة	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتابعة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
اللغة العربية	التجريبية	32.00	18.88	50.27	18.67	52.87	14.15
	الضابطة	39.33	21.24	37.27	18.06	38.00	22.67
اللغة الانجليزية	التجريبية	27.73	29.87	35.87	16.57	35.87	11.84
	الضابطة	35.80	24.91	36.40	28.58	26.53	31.66
الرياضيات	التجريبية	22.40	21.92	36.47	12.74	41.80	8.74
	الضابطة	35.67	23.40	32.00	26.51	27.53	21.68

يتضح من الجدول (4) أن هناك اختلافا ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مختلف المواد الدراسية، بين القياس القبلي من جهة، وكل من القياسين البعدي والمتابعة من جهة ثانية، ومن اجل التحقق من أن الاختلاف بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المشترك والجدول يبين نتائج هذه الفرضية. •

الجدول 5. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي على مقياس التحصيل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
اللغة العربية	القياس القبلي	5380.55	1	5380.55	35.74	0.00
	المجموعات	2361.52	1	2361.52	15.68	0.00
	الخطأ	4065.32	27	150.57		
	المجموع	11807.39	29			
اللغة الانجليزية	القياس القبلي	5961.73	1	5961.73	17.28	0.00
	المجموعات	102.94	1	102.94	0.30	0.59
	الخطأ	9315.61	27	345.02		
	المجموع	15380.28	29			
الرياضيات	القياس القبلي	2431.51	1	2431.51	6.78	0.01
	المجموعات	675.94	1	675.94	1.88	0.18
	الخطأ	9682.22	27	358.60		
	المجموع	12789.67	29			

يتضح من الجدول (5) بان قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية في مادة اللغة العربية والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (١٥,٦٨)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية مقارنة في المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين التحصيل بمادة اللغة العربية، أما التحصيل الدراسي في مادتي اللغة الانجليزية، والرياضيات فلم تبلغ قيمة الإحصائي (ف) لهما مستوى الدلالة الإحصائية، لذا لا يوجد فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين التحصيل بمادتي اللغة الانجليزية، والرياضيات.

الجدول 6. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة على مقياس التحصيل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
اللغة العربية	القياس القبلي	6304.63	1	6304.63	46.14	0.00
	المجموعات	2996.61	1	2996.61	21.93	0.00
	الخطأ	3689.11	27	136.63		
	المجموع	12990:35	29			
اللغة الانجليزية	القياس القبلي	4308.79	1	4308.79	9.95	0.00
	المجموعات	1233.70	1	1233.70	2.85	0.10
	الخطأ	11690.67	27	432.99		
	المجموع	17233.16	29			
الرياضيات	القياس القبلي	3040.63	1	3040.63	17.81	0.00
	المجموعات	2848.94	1	2848.94	16.69	0.00
	الخطأ	4609.50	27	170.72		
	المجموع	10499.07	29			

يتضح من الجدول (6) بأن قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية في مادة اللغة العربية والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (٢١,٩٣)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية مقارنة في المجموعة الضابطة في فترة المتابعة، مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين التحصيل بمادة اللغة العربية واستمرارية تأثيره بعد انتهاء البرنامج التجريبي، أما التحصيل الدراسي في مادتي اللغة الانجليزية، والرياضيات فلم تبلغ قيمة الإحصائي (ف) لهما مستوى الدلالة الإحصائية، لذا لا يوجد فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين التحصيل بمادتي اللغة الانجليزية، والرياضيات.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الارشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل

التباين المشترك.

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسربين

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتابعة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التفكير اللاعقلاني	التجريبية	40.00	9.37	22.53	7.73	20.94	6.79
	الضابطة	40.73	12.54	42.82	8.74	41.34	10.54
الانسحاب من الموقف	التجريبية	23.13	7.11	12.31	4.36	11.07	5.06
	الضابطة	25.47	9.65	24.91	7.02	25.13	7.78
التجنب	التجريبية	25.27	7.09	13.00	4.90	13.00	5.62
	الضابطة	26.80	7.41	26.66	5.72	25.00	6.26
عزل الذات	التجريبية	39.53	9.69	21.43	7.16	17.47	7.10
	الضابطة	41.60	13.32	41.96	9.63	43.40	10.37
التدبر النشط	التجريبية	12.67	3.06	17.73	3.03	18.13	1.46
	الضابطة	12.87	4.50	10.40	3.70	10.40	3.07
الدعم الأدائي	التجريبية	10.87	3.46	13.53	1.73	13.39	1.43
	الضابطة	9.96	4.51	9.13	3.27	8.20	3.61
البحث عن الدعم الاجتماعي	التجريبية	25.87	5.14	20.14	2.45	19.67	3.04
	الضابطة	24.73	7.62	24.07	7.04	22.40	7.73
تنظيم الوقت	التجريبية	7.40	1.50	6.33	0.72	6.73	1.28
	الضابطة	7.20	1.74	6.73	1.49	6.53	1.25
تثبت الانتباه	التجريبية	16.67	5.56	9.79	2.71	7.67	3.35
	الضابطة	16.85	6.30	17.91	5.09	17.85	4.58
التنفيس	التجريبية	7.53	2.36	7.27	1.49	6.80	1.86
	الضابطة	7.53	2.56	7.22	1.93	7.00	2.20

يتضح من الجدول (7) أن هناك اختلافا ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مختلف إبعاد المقياس، بين القياس القبلي من جهة، وكل من القياسين

البعدي والمتابعة من جهة ثانية، ومن اجل التحقق من أن الاختلاف بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المشترك والجدول يبين نتائج هذه الفرضية.

الجدول 8. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي على مقياس مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسربين

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
التفكير اللاعقلاني	القياس القبلي	21.40	1	21.40	0.31	0.58
	المجموعات	3066.56	1	3066.56	43.97	0.00
	الخطأ	1882.93	27	69.74		
	المجموع	4970.89	29			
الانسحاب من الموقف	القياس القبلي	88.49	1	88.49	2.75	0.11
	المجموعات	1078.11	1	1078.11	33.56	0.00
	الخطأ	867.49	27	32.13		
	المجموع	2034.09	29			
التجنب	القياس القبلي	36.44	1	36.44	1.30	0.26
	المجموعات	1333.76	1	1333.76	47.56	0.00
	الخطأ	757.22	27	28.05		
	المجموع	2127.42	29			
عزل الذات	القياس القبلي	255.47	1	255.47	3.92	0.06
	المجموعات	2974.15	1	2974.15	45.63	0.00
	الخطأ	1759.94	27	65.18		
	المجموع	4989.56	29			
التدبر النشط	القياس القبلي	67.57	1	67.57	7.21	0.01
	المجموعات	411.96	1	411.96	43.97	0.00
	الخطأ	252.97	27	9.37		
	المجموع	732.49	29			
الدعم الأداتي	القياس القبلي	61.13	1	61.13	12.66	0.00
	المجموعات	122.40	1	122.40	25.36	0.00
	الخطأ	130.34	27	4.83		
	المجموع	313.87	29			
البحث عن الدعم الاجتماعي	القياس القبلي	104.83	1	104.83	4.20	0.05

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
	المجموعات	135.69	1	135.69	5.44	0.03
	الخطأ	673.81	27	24.96		
	المجموع	914.34	29			
تنظيم الوقت	القياس القبلي	1.05	1	1.05	0.76	0.39
	المجموعات	1.34	1	1.34	0.97	0.33
	الخطأ	37.22	27	1.38		
	المجموع	39.61	29			
تشتت الانتباه	القياس القبلي	28.23	1	28.23	1.74	0.20
	المجموعات	491.02	1	491.02	30.25	0.00
	الخطأ	438.24	27	16.23		
	المجموع	957.50	29			
التنفيس	القياس القبلي	21.17	1	21.17	9.20	0.01
	المجموعات	0.02	1	0.02	0.01	0.93
	الخطأ	62.12	27	2.30		
	المجموع	83.31	29			

يتضح من الجدول (8) بان قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية في إبعاد (التفكير اللاعقلاني، الانسحاب، التجنب، عزل الذات، التدبر النشط، الدعم الأدائي، البحث عن الدعم الاجتماعي، تشتت الانتباه) والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (٤٣,٩٧، ٣٣,٥٦، ٤٧,٥٦، ٤٥,٦٣، ٤٣,٩٧، ٢٥,٣٦، ٥,٤٤، ٣٠,٢٥) على التوالي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت في إبعاد (التدبر النشط، والدعم الأدائي) مقارنة في المجموعة الضابطة، أما بإبعاد(التفكير اللاعقلاني، الانسحاب، التجنب، عزل الذات، البحث عن الدعم الاجتماعي، تشتت الانتباه) فإننا نلحظ بان مستوى القياس البعدي أشار إلى انخفاض المتوسطات مما يشير إلى أن هناك ابتعاد مقارنة بالقياس القبلي باللجوء إلى استخدام أساليب سلبية في التعامل مع المشكلات المدرسية. مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين أساليب التعامل مع المشكلات المدرسية. أما مجالي تنظيم الوقت، والتنفس فنلاحظ أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

الجدول 9. نتائج تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة على مقياس مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لدى المتسربين

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
التفكير اللاعقلاني	القياس القبلي	925.59	1	925.59	19.58	0.00
	المجموعات	3002.17	1	3002.17	63.49	0.00
	الخطأ	1276.64	27	47.28		
	المجموع	5204.40	29			
الانسحاب من الموقف	القياس القبلي	539.72	1	539.72	21.85	0.00
	المجموعات	1215.29	1	1215.29	49.20	0.00
	الخطأ	666.95	27	24.70		
	المجموع	2421.96	29			
التجنب	القياس القبلي	204.54	1	204.54	7.03	0.01
	المجموعات	968.32	1	968.32	33.29	0.00
	الخطأ	785.46	27	29.09		
	المجموع	1958.32	29			
عزل الذات	القياس القبلي	802.08	1	802.08	15.37	0.00
	المجموعات	4642.27	1	4642.27	88.94	0.00
	الخطأ	1409.26	27	52.19		
	المجموع	6853.61	29			
التدبر النشط	القياس القبلي	26.29	1	26.29	5.26	0.03
	المجموعات	454.06	1	454.06	90.79	0.00
	الخطأ	135.04	27	5.00		
	المجموع	615.40	29			
الدعم الأداتي	القياس القبلي	6.58	1	6.58	0.87	0.36
	المجموعات	190.73	1	190.73	25.19	0.00
	الخطأ	204.46	27	7.57		
	المجموع	401.77	29			
البحث عن الدعم الاجتماعي	القياس القبلي	301.29	1	301.29	12.22	0.00
	المجموعات	81.28	1	81.28	3.30	0.08
	الخطأ	665.64	27	24.65		
	المجموع	1048.21	29			
تنظيم الوقت	القياس القبلي	12.16	1	12.16	10.10	0.00

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
	المجموعات	0.11	1	0.11	0.09	0.77
	الخطأ	32.50	27	1.20		
	المجموع	44.77	29			
تشتت الانتباه	القياس القبلي	167.88	1	167.88	15.98	0.00
	المجموعات	766.11	1	766.11	72.94	0.00
	الخطأ	283.59	27	10.50		
	المجموع	1217.58	29			
التنفيس	القياس القبلي	18.90	1	18.90	5.24	0.03
	المجموعات	0.30	1	0.30	0.08	0.78
	الخطأ	97.50	27	3.61		
	المجموع	116.70	29			

يتضح من الجدول (9) بان قيم الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية في إبعاد (التفكير اللاعقلاني، الانسحاب، التجنب، عزل الذات، التدبر النشط، الدعم الأدائي، تشتت الانتباه) والتي كانت قيم الإحصائي (ف) لها (٦٣,٤٩، ٤٩,٢، ٣٣,٢٩، ٨٨,٩٤، ٩٠,٧٩، ٢٥,١٩، ٧٢,٩٤) على التوالي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت في إبعاد (التدبر النشط، والدعم الأدائي) مقارنة في المجموعة الضابطة، أما بإبعاد (التفكير اللاعقلاني، الانسحاب، التجنب، عزل الذات، تشتت الانتباه) فإننا نلحظ بان مستوى القياس البعدي أشار إلى انخفاض المتوسطات مما يشير إلى أن هناك ابتعاد مقارنة بالقياس القبلي باللجوء إلى استخدام أساليب سلبية في التعامل مع المشكلات المدرسية في مرحلة المتابعة. مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين أساليب التعامل مع المشكلات المدرسية. أما مجالات تنظيم الوقت، البحث عن الدعم الاجتماعي، والتنفس فنلاحظ أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في

الدافعية للتعلم، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة.

وقد يعزى ارتفاع الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى احتواء البرنامج الإرشادي على بناء العلاقة الإرشادية، والاحترام، والتقبل غير المشروط، وتزويدهم بالمعلومات عن مشكلة التسرب، وتحديد الظروف التي أدت إلى تدني الدافعية لديهم، والأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً في مشاعرهم وسلوكهم تجاه المدرسة والتعليم، والتعرف على الجوانب المختلفة لسلوكياتهم، وتدريبهم على المهارات التوافقية من حل مشكلات، واعادة البناء المعرفي، وبعض المهارات الدراسية. واستخدام الأساليب المعرفية السلوكية القائمة على التدريب المتدرج على المهارات والتعزيز عند إظهار التقدم، والسلوك التوكيدي. وهي في مجملها مهارات تساعد على تحسين أبعاد الدافعية للتعلم من حيث الطموح، والسعي نحوالتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والمثابرة والاستمرار بالعمل، والمنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء، والقدرة على الاستقلالية، والقدرة على الإتقان، والثقة بالنفس واحترام الذات، والتوجه للمستقبل.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة موهان (Mohan, 1993) حول إمكانية رفع الدافعية للتعلم من خلال: خلق الاهتمام، والتعزيز، وتقديم التغذية الراجعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة شواشرة (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في الانجاز، حيث اشتمل البرنامج الإرشادي على بناء العلاقة الإرشادية بين الحالة والمرشد على أساس التقبل غير المشروط والاحترام،وشرح المشكلة للطالب بناء على ما توفر من معلومات للمرشد، وإجراء بعض الاختبارات المرتبطة بالدافعية والإنجاز وحل المشكلات، وتحديد الظروف التي أدت إلى تدني الدافعية، والأفكار اللاعقلانية لدى الحالة، وتدريب الطالب على التعبير عن مشاعره، والتعرف على سلوكياته في المدرسة، واستخدام أسلوب التعزيز عند إظهار التقدم.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة طنوس (٢٠٠٧) التي بينت أثر تدريب برنامج إرشادي قائم على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية ضمن أبعاد متعددة مثل الكفاءة والمسؤلية، في تنمية دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة غنيم (٢٠٠٥) والتي خلصت الى فاعلية برنامج ارشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة في تحسين دافعية الإنجاز لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد اشتمل البرنامج الإرشادي على سبع مهارات دراسية هي:

القراءة الفعالة، وتنظيم الوقت ووضع جدول دراسي، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وكتابة التقرير، واستخدام المكتبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة. وأن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية مقارنة مع المجموعة الضابطة تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة، مما يدل على فاعلية البرنامج التجريبي في تحسين التحصيل بمادة اللغة العربية، أما التحصيل الدراسي في مادتي اللغة الإنجليزية، والرياضيات، فلا يوجد فاعلية للبرنامج التجريبي في تحسين التحصيل فيهما.

يرى جابر (٢٠٠٤) بأن الإنجاز الأكاديمي الجيد للطلاب يحتاج إلى تطوير العمل المدرسي تخطيطاً وسياسةً وتنظيراً، على أسس تأخذ بعين الإعتبار تحقق تعلم اجتماعي انفعالي ناجح للطالب وتنمية ذكاء وجداني، والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة في المدرسة، وفي الحياة لكي يصبح عضواً فعالاً في بناء الأسرة والمجتمع. وقد تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى أن التحصيل الأكاديمي يرتبط بعدة متغيرات عند المتعلم إلى جانب العوامل النفسية ومنها: نسبة الذكاء، ونمط التنشئة الوالدية، وتأثير الرفاق، وخصائص الشخصية، والقيم، ومفهوم الذات، وعوامل بيئية، وشخصية المعلم، والجو المدرسي والصفي، وقلق الامتحان أوالأداء، وامتلاك المهارات الدراسية وتوظيفها، والأنماط المعرفية، والحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، والإبداع، ومستوى تعليم الأبوين، واستراتيجيات التدريس المتبعة، والعلاقة بين الوالدين، والبناء التنظيمي للمدرسة مثل حجم الصف بالنسبة لعدد الطلاب. مما يجعل البرنامج الإرشادي ذا المحتوى النفسي، يقتصر في تأثيره على الأفكار، والانفعالات، ولم يصل حد التأثير في السلوك، حيث إن السلوك أوالتحصيل يحتاج إلى تضافر المتغيرات سابقة الذكر، وهو الأمر الذي يتعذر على البرنامج الإرشادي تحقيقه. إلى جانب أن البرنامج يسعى الى رفع التحصيل الأكاديمي من خلال التدريب على المهارات التوافقية التي ترفع الدافعية للتعلم، وتحسن من المهارات الدراسية إلا أنه لا يضمن توظيف تلك المهارات واستخدامها فعلياً في الحياة الواقعية. كما أن فترة البرنامج الإرشادي قصيرة نسبياً فقد لاتكون كافية لاستقصاء الأثر الفعلي لتدريب أفراد الدراسة على البرنامج الإرشادي على تحصيلهم

الأكاديمي والذي عادةً ما يقاس ضمن فترات زمنية متباعدة نسبياً، مما يسمح بقياس التغير المحتمل على السلوك أوالارتفاع المحتمل على التحصيل الأكاديمي.

وقد أشارت دراسة غنيم (غنيم،٢٠٠٥) إلى الأثر الإيجابي لتدريب الطلاب على المهارات الدراسية على التحصيل الأكاديمي الخاص بهم، وهذه المهارات هي: القراءة الفعالة، وتنظيم الوقت، ووضع جدول دراسي، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وكتابة التقرير، واستخدام المكتبة. وبالتالي فقد يعزى نتيجة عدم تحسن التحصيل الأكاديمي عند أفراد الدراسة إلى كون البرنامج الإرشادي اشتمل على تدريب أفراد العينة على ثلاث مهارات دراسية فقط، وهي التركيز، وتنظيم الوقت، والاستعداد للامتحان. وبالتالي فلم يغطِ البرنامج جميع المهارات الدراسية التي يحتاجها الفرد؛ لتحسين تحصيله الأكاديمي، كما أن الطلاب لم يحصلوا على حصص صفية طوال فترة البرنامج الإرشادي، مما جعلهم بعيدين عن تعلم أي مادة دراسية جديدة، أوتطبيق مهارة تدريبية على حيز الواقع.

أشار نصرالله (٢٠٠٤) في دراسته إلى أن المتسرّبين يختلفون عن الطلاب المنتظمين في مستوى المهارات والمعلومات والقدرات التي يخرجون بها من المدرسة، حيث يكون قسمٌ منهم قادراً على الكتابة والقراءة والاستفادة من بعض المعلومات في إدارة شؤون حياتهم، بينما يعاني بعضهم الآخر من الأمية والجهل، وعدم امتلاك أي مهارة. وقد يرتبط ما أشار له نصرالله مع نتيجة هذه الدراسة، حيث إنّ البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة أدى إلى زيادة الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ولكن من المتوقع أن يحدث ذلك ضمن قدرات أفراد العينة على الكتابة والقراءة وغيرها من المعلومات التي تم اكتسابها على مدى الأعوام السابقة في المدرسة، وحيث إن اللغة العربية هي اللغة الأم لأفراد الدراسة، فمن المتوقع أن يكونوا أكثر إلماماً بها من اللغة الانجليزية، والرياضيات، ويحتاج التحسن فيها جهود أقل نسبياً من المادتين الأخريين؛ مما يجعل من التدريب على بعض المهارات الدراسية التي اشتمل عليها البرنامج الإرشادي، وارتفاع الدافعية للتعلم عند أفراد العينة كافياً لاحداث تغير ايجابي على التحصيل المرتبط بأداء الامتحان في هذه المادة مقارنة بمادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، اللتين تعتمدان بدرجة أكبر على الطبيعة التراكمية للمعلومات، وامتلاك قدرات ومهارات من مستوى أعلى لتحسين الأداء على الامتحانات المتعلقة به، والتي يفتقر لها أفراد العينة نظراً لضعفهم الأكاديمي، وتسربهم الدراسي لسنوات، والذي قد يستمر حتى في ظل التعليم غير النظامي تبعاً للظروف الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية، تعزى لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة.

يعاني المتسربون المراهقون العراقيون من عدة مشكلات مدرسية مثل: رفض الإدارات المدرسية قبولهم في بعض المدارس الأردنية، والتعرض للتمييز على أساس الجنسية أوالدين من قبل بعض المعلمين أوالطلبة، واكتظاظ الصفوف المدرسية في الأردن، والتعرض للنبذ من قبل أقرانهم في المدرسة، والتواجد مع طلاب من أعمار أقل، وصعوبة المناهج الدراسية في الأردن، واختلاف الطرق التدريسية الخاصة بالمعلمين عما تعودوا عليه في العراق، وصعوبة الامتحانات، وقلق الامتحان، وكثرة النسيان، وعدم امتلاك المهارات الدراسية. مما يبرز الحاجة الى تدريبهم على أساليب تساعدهم على التعامل مع تلك المشكلات المدرسية المرتبطة بتسربهم. وقد هدف البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة إلى تدريب أفراد الدراسة التجريبية على مهارات معرفية سلوكية تساعدهم على التعامل مع مشكلاتهم المدرسية. ومنها: مهارة حل المشكلات، وإعادة البناء المعرفي، وتوكيد الذات، والاستعداد للامتحان وأخذه، والتركيز. وقد أظهرت نتيجة الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين معدل استخدام أفراد العينة للأساليب الإيجابية على التعامل مع مشكلاتهم المدرسية المتمثلة بأسلوبي التدبر النشط، والدعم الأدائي. فيما انخفض معدل استخدام أفراد العينة للأساليب السلبية للتعامل مع مشكلاتهم المدرسية والمتمثلة بالتفكير اللاعقلاني، والانسحاب، والتجنب، وعزل الذات، وتشتت الانتباه. مما يعزي نتيجة الدراسة إلى تلاؤم محتوى البرنامج الإرشادي مع الاحتياجات الإرشادية لأفراد الدراسة.

تتفق هذه النتيجة ما ورد في تصريحات وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨) حول أثر تواجد العراقيين على النظام التربوي، والتي أشارت الى تزايد الكثافة الطلابية في الصفوف الدراسية واكتظاظها، وارتفاع معدل طالب/ معلم، وطالب/ غرفة صفية، وضعف النتاجات والكفايات التعليمية المرجوة، وتناقص حصة الطالب من اهتمام المعلم أكاديمياً وسلوكياً، وضعف التواصل والاتصال بين المعلم والطلبة، وصعوبة تطبيق الأنشطة والأساليب الجديدة في التدريس، وضعف المتابعة من قبل المعلم، والإدارة المدرسية، وزيادة العبء على المدرسين في تحضير الدروس، وإدارة الصف، ووضع الاختبارات والامتحانات وتصحيحها، ونشوء حالة من الصراع النفسي لدى الطلبة نتيجة لاختلاف العادات والتقاليد، وزيادة العنف في

المدارس. مما أوجد الحاجة إلى تدريب المعلمين والمرشدين التربويين على كيفية التعامل مع الطلبة العراقيين؛ بسبب الظروف النفسية التي يمرون بها، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة حمدي (٢٠٠٥) التي أشارت الى أن قدرة المراهق على التكيف مع الضغوطات الحياتية والمدرسية تتوقف على ما تم اكتسابه من الأسرة والمدرسة من تقبل واحترام، وإرشاد مهني، ومساعدة في تشكيل عادات صحية سليمة، واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين. ومهارات تكيفية مثل: الضبط الذاتي، وحل المشكلات، والتفكير المنطقي، والحصول على الدعم الأدائي والاجتماعي. وبأن امتلاك المراهق لتلك المهارات التكيفية يُعّد الأساس في إنجاز المهمّات النمائية لمرحلة المراهقة، مما يؤدي إلى المراهقة المتوافقة التي تزيد من فرص نجاح الشاب في حياته العملية والدراسية وعلاقاته الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، بينما يؤدي الفشل في ذلك إلى حالة من التخبط والشك، وقد يؤدي إلى حدوث اضطرابات في التكيف لديه.

كما تتفق نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة كامل (٢٠٠٣) والتي أكدت على أهمية تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الضغط النفسي من أجل التعامل مع الأزمات المدرسية، وعلى رأس تلك المهارات: مواجهة الإحباط، وحل المشكلات، والتفكير العقلاني، ومهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، والسلوك التوكيدي، وممارسة الرياضة، والاسترخاء.

وأظهرت النتائج عدم تأثر أفراد الدراسة التجريبية ببعد تنظيم الوقت، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتسربين المراهقين العراقيين بيّنوا خلال المقابلات المركزة التي أجريت معهم في بداية الدراسة بأنهم يعيشون نمط حياة غير مستقر، حيث يلتحق العديد منهم بنشاطات ترفيهية وتدريبية في مؤسسات إنسانية عديدة تقدم لهم بعض المساعدات، فيما يعمل بعضهم الآخر بهدف إعانة أسرهم مادياً، ويذهب بعض آخرون إلى المفوضية على نحو مستمر وغير منتظم، لما يخص إجراءات الهجرة، والحصول على الدعم. كما أوضحوا بأن كل تلك الأعمال والنشاطات متقطعة، وقد يكون بعضها فجائياً، مما يعرقل إمكانية الأفراد من تنظيم أوقاتهم.

كما أظهرت النتائج عدم تأثر أفراد الدراسة التجريبية ببعد التنفيس، تبعاً للقياسين البعدي والمتابعة. و انخفاض المتوسطات الخاصة ببعد البحثعن الدعم الاجتماعي تبعاً للقياس البعدي، وعدم تأثر أفراد الدراسة التجريبية بهذا البعد تبعاً لقياس المتابعة. وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المتسربين المراهقين العراقيين عبّروا خلال المقابلات المركزة أنهم يشعرون بالغربة في الأردن،

وبعدم الأمان، وبالكثير من الرفض من قبل الآخرين، كما أن ما عاصروه في العراق من أحداث مخيفة، ونزعات طائفية، الى جانب اقامتهم غير القانونية في الأردن، جعلتهم شديدي الحذر في التعبير عن آرائهم، والتعامل مع الآخرين، الأمر الذي تم تعزيزه من قبل الأهالي الذين يبالغون في حماية أبنائهم، ويوصونهم بعدم التكلم أوالقيام بأي شيء يهدد وجودهم في الأردن، أو يجلب لهم المزيد من المتاعب.

تتفق هذه النتائج الخاصة ببعدي التنفيس و البحث عن الدعم الاجتماعي مع دراسة المعهد الدولي لحقوق ونماء الطفل وآخرون (٢٠٠٨) حول مواجهة الفتيان والفتيات العراقيون لتحديات نفسية مثل: قلة الأصدقاء العراقيين والأردنيين، والحذر في التعامل مع الأردنيين، وتجنب الحديث عن التجارب الصعبة، والإنسحاب من المواقف المختلفة، وقلة المشاركة في المناسبات الاجتماعية؛ نتيجة لما يمارسه الأهل عليهم من حماية زائدة، ولافتقادهم للشعور بالأمن، والتعرض للعنف والتمييز في المدارس الأردنية من قبل الطلاب وبعض المعلمين والإدارات، وعدم وجود عوامل الحماية في الشوارع الأردنية خلال الذهاب أوالرجوع من المدرسة، والخوف من الغرباء، وغياب فرص المشاركة في الحياة الدينية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة سوليفان وآخرون (٢٠٠٧) و التي أشارت الى أن المراهقين لا يميلون إلى إخبار الراشدين عما يحدث في حياتهم من تنمر و بمشكلات أخرى؛ لأنهم لا يريدون أن يظهروا غير قادرين على حل مشكلاتهم، أوأن الخطأ خطؤهم، ولأنهم يشعرون بالخزي من حدوث ذلك، ويفتقرون إلى الثقة بذواتهم، ولا يعرفون ما ينبغي فعله، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم، ولا يريدون التسبب بقلق آبائهم أوإغراقهم في مشكلات اجتماعية، ويخافون من أن المتنمرين سيكتشفون تحدثهم بالأمر إلى راشد، وقد يحبذون حل مشكلاتهم بأنفسهم، ويخافون من مبالغة ردة فعل آبائهم، وجعل الأمر أسوأ عليهم.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إجراء دراسات تسلط الضوء على المشكلات التي يعاني منها المراهقون العراقيون في مناطق عمان الغربية. وحول الحاجات الإرشادية للعراقيين بعد الحرب، ولاسيما فيما يتعلق باضطراب ضغط ما بعد الصدمة، وتغير ديناميات الأسرة العراقية بعد الحرب. وإعداد برامج ارشادية تلبي تلك الحاجات..
- إدخال برامج إرشادية في المدارس الأردنية التي تضم طلبة عراقيين، يتم من خلالها تدريب

الطلبة العراقيين على المهارات التوافقية التي تساعدهم على التعامل مع الضغوط النفسية بعد الحرب، وتسهل اندماجهم في المجتمع الأردني. وتدريب الطلبة الأردنيين في المدارس التي تضم طلبة عراقيين على مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية التي تساعدهم على تقبل الاختلافات مع زملائهم العراقيين. وتفعيل دور المرشد والمدير في المدارس التي تضم طلبة عراقيين؛ مما يقلل من ظاهرة التنمر في المدارس تجاههم.

المراجـــــع

المراجع العربية:

١- أسعد ميخائيل، أبراهيم، (١٩٩١). **مشكلات الطفولة والمراهقة.**(ط١). بيروت: دار الوفاق الجديدة.

٢- اشتي، سوسن مصباح سلمان، (١٩٩٥). **دراسة لتقصي الأسباب الدافعة إلى تسرب الطلبة من المرحلة الإلزامية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣- باجس، ابراهيم، (٢٠٠٣). **أثر التحصين ضد التوتر والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان،الأردن.

٤- بنات، سهيلة، (٢٠٠٤). **أثر التدرب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسري.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

٥- البنوي، منى ابراهيم، (٢٠٠٥). **التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية.** رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة مؤتة،الكرك،الأردن

٦- جابر، جابر، (٢٠٠٤).**نحوتعليم أفضل: انجاز أكاديمي وتعلم إجتماعي وذكاء وجداني.** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

٧- الجسماني، عبد العلي، (١٩٩٤). **سايكولوجية الطفولة والمراهقة، وحقائقهما الأساسية.** (ط١). بيروت: الدار العربية للعلوم.

٨- حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦) **استراتيجيات ادارة الضغوط النفسية والتربوية.**(ط١). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩- حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦) **استراتيجيات حل الصراع المدرسي.**(ط١). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٠- حمدي، نزيه، (٢٠٠٥). **الشباب ومواجهة الضغوط.** عمان: المجلس الأعلى للشباب.

١١- الريماوي، محمد، (٢٠٠٣). **علم نفس النمو**.(ط2). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٢- الزبون، محمد سليم، والديسي، جاسر عبدالله، والزبون، سليم، عودة، (٢٠٠٨). **الأسباب التي تؤدي الى تسرب الطلبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة**. الجزء الثاني، العدد ٦٦، ص ٢٣١- ٢٥٤، جامعة المنصورة، مصر.

١٣- الزق، أحمد يحيى، (٢٠٠٦). **علم النفس**. (ط١). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

١٤- سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب، (٢٠٠٧). **فعالية "جودة " أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفوومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية**، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

١٥- سوليفان، كيث وكلاري، ماري وسوليفان، جيني، (٢٠٠٧)، **سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية: ماهيته، وادراته**. ترجمة عبد العظيم حسين. (ط١). عمان: دار الفكر العربي.

١٦- الشريف، بسمة، (٢٠٠٦). **برنامج توجيه جمعي لتعديل التشويهات المعرفية في خفض الاكتئاب، وتحسين التكيف لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

١٧- شريم، رغدة، (٢٠٠٨). **سيكولوجية المراهقة**. (ط١). بنغازي: دار الكتب الوطنية.

١٨- شواشرة، عاطف حسن، (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعيةالإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**، عمان: كلية الدراسات التربوية،الجامعة العربية المفتوحة.

١٩- الشيباني، عمر محمد، (٢٠٠١). علم النفس التربوي. (ط١). عمان: دار الميسرة للنشر.

٢٠- الطراونة، نايف، (٢٠٠٥). **أثر برنامج جمعي عقلاني- انفعالي معرفي في تحسين مستوى الدافعية للتعلم وفعالية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذي التحصيل المتدني**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

٢١- طنطاوي، محمد، (١٩٧٤). الطلبة لماذا يتساقطون من ركب التعليم فلا يتمون الدراسة، **مجلة العربي**، الغدد ١٩٠، ص ١٠٨، الكويت.

٢٢- عبيدات، سليمان، (١٩٩٤). أسباب التسرب المدرسي في المرحلة الأساسية في محافظة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، **مجلة دراسات**،٢١ (٤): ص٣٩-٧٠.

٢٣- غنيم، خولة عبدالرحيم عودة، (٢٠٠٥). **أثر استخدام برنامج ارشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

٢٤- القيسي، هند، وحورية، علي، والصمادي، شاهر، والنعيمي، عز الدين، (٢٠٠٥). **العوامل التي تؤدي الى تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي**، عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٥- كامل، عبد الوهاب، (٢٠٠٣). **سيكولوجية ادارة الأزمات المدرسية**.(ط١). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٦- محمد، عادل عبدالله، (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات**.(ط١). القاهرة: عربية للطباعة والنشر.

٢٧- المعهد الدولي لحقوق ونماء الطفل، ومنظمة الاغاثة الدولية، ومؤسسة انقاذ الطفل، الوكالة الكندية للتنمية الدولية، اليونيسف، (٢٠٠٨). **تجارب الأطفال والأباء العراقيين الذين يعيشون في عمان- مشروع الوحدة**. عمان، الأردن.

٢٨- نشواتي، عبد المجيد، (١٩٨٤). **علم النفس التربوي**. (ط١). عمان: دارالفرقان للنشر والتوزيع.

٢٩- نصر الله، عمر،(٢٠٠٤). **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه، وعلاجه**. (ط١). عمان: داروائل للنشر والتوزيع.

٣٠- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٩). **إجراءات تسجيل ونقل الطلبة العراقيين في المدارس الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠**، عمان، الأردن.

٣١- وزارة التربية والتعليم،(٢٠٠٨). **أثر تواجد العراقيين على النظام التربوي**، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Blonna, Richard. (2000). **Coping with stress in the Changing World**. (2nd ed.). Boston: The McGraw Hill Companies, Inc.

Carver, C. (1997). **You want to measure Coping but Your Protocol is too long: consider the brief Cope**. International Journal of Behavioral Medicine, 4, 92-100.

Cormier, Sherry and Hackney, Harold. (1999). **Counseling Strategies and Interventions**. (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Cormier, Sherry and Nurius, Paula. (2003). **Interviewing strategies for helpers: fundamental skills and cognitive behavioral interventions**. (5th ed). Pacific Grove: Thomason.

Dattilio, Frank and Freeman, Arthur. (2000). **Cognitive-Behavioral Strategies Crisis Intervention**. (2nd ed.). New York: The Gilford Press

Fagen, Patricia (2007). **Iraqi Refugees: Seeking Stability in Syria and Jordan**, Institute for the Study of International Migration, Georgetown University, and Center for International and Regional Studies Georgetown University School of Foreign Service in Qatar.
isim.georgetown.edu/Publications/PatPubs/Iraqi%20Refugees.pdf

Granvold, Donald. (1994). **Cognitive and Behavioral Treatment: Methods, and Applications**. (1st ed.). California: Brooks/ Cole Publishing.

International Organization for Migration. (2008). **Assessment on Psychosocial Needs of Iraqis Displaced in Jordan and Lebanon**: Survey Report. Amman and Beirut, February. *www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/published_docs/brochures_and_info_sheets/report_psy_assessment.pdf* -

Jongsma, E., Peterson, Jr., Mark, L., and Mclnnis, William (2003) **The Adolescent Psychotherapy Treatment planner. (3rd ed.)**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Kelly, Deirdre M. (1993) **Last chance high: How Girls and Boys Drop in and out of Alternatives Schools**. (1st ed.). New Haven and London: Yale University Press.

Lee, Valerie E., and Burkam David T. (2000). **Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure**. Paper prepared for the conference of dropping outs in America: how sever the problem? What do we know about prevention and intervention?, University of Michigan.

http://aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/2/353

Markham, Ursula. (1993). **How to Deal with difficult People**. (1st ed.). London: Thorsons limited.

McKay, Matthew. (2000). **Self- Esteem**. (3rd ed.). Oakland: New Harbinger Publications.

Mohan, Jitendra, (1993). **Educational Psychology**. (5th ed.). New Delhi: Wiley Eastern Limited.

Rice, F. Philip. & Dolgin, K.G. (2005). **The adolescent: Development Relationships, and Culture**. (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Rice, F. Philip. (2001). **Human Development. A life- Span Approach**. (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Rice, F. Philip.(1999). **Stress and Health**. (3rd ed.) , Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing.

Santrock, John W. (2005). **Adolescence**. (10th ed.) Dallas: University of Texas.

Schafer, Walt. (1996). **Stress Management for wellness**. (3rd ed.). New York: Harcourt Brace College Publications.

Seaward, Brian Luke. (2002). **Managing Stress: Principles and Strategies for health and well being.** (3rd ed.). Boston: Jones and Bartlett Publishers.

United Nations Children's Fund, and United Nations Refugee Agency (2007) **Providing Education Opportunities to Iraqi Children in Host Countries:** A Regional Perspective, JULY. **www.reliefweb.int/rw/rwb.nsf/db900sid/LSGZ75HDKL?Open Document - 24k.**

United Nations Children's Fund. (2007) **Iraqi Adolescent Girls: Voices to be heard** (Damascus Occasional Paper; no3). St.imam Shafie, blg.2, East Mazzeh, Damascus, Syria Country Office.

United Nations Refugee Agency. (2007). Jordan, **Jordan: Iraqi refugee children start school,**

http://www.unhcr.org/news/NEWS/46cab8284.html

United Nations Refugee Agency. (2009). **UNHCR Cash Assistance to Registered Refugees in 2009. Jordan, Amman.**

United Nations Refugee Agency. (2009).**Distribution of Registered Iraqi Refuees and Asylum Seekers in Jordan 2009**. Jordan,Amman.

The Effect of a Counseling Program in Improving ,Learning Motivation, Academic Achievement, and Skills of Dealing with School Problems of Iraqi School Dropout Adolescents in Jordan

By

Ansam Shehadeh Ali Al- Natour

Supervisor

Prof. Nazih Hamdi

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of a counseling program in improving their learning motivation, academic achievement, and skills of dealing with school problems, by answering the following questions:

1. Is there any differences regarding post and follow up tests in the learning motivation between the experimental and control groups, as a result of training counseling program for the dropout Iraqi adolescents?
2. Is there any differences regarding post and follow up tests in the academic achievement between the experimental and control groups, as a result of training counseling program for the dropout Iraqi adolescents?
3. Is there any differences regarding post and follow up tests in dealing with school Problems between the experimental and control groups, as a result of training counseling program for the dropout Iraqi adolescents?

The experimental study consisted of thirty dropout Iraqi adolescents who get humanitarian services by the Relief International Institution (RI) in Wehdat, Amman. Participants were distributed randomly among the two groups of the study: experiential and control. Each group consisted of 15 participants. The experimental group received counseling program based on Cognitive Behavioral Therapy (CBT) for two weeks. The program consisted of twenty two sessions. The duration of each session was one hour, with a time lag half-hour. Meanwhile, and the control group members did not get any training.

To achieve the objectives of the study, three instruments were used. The three instruments were designed to measure the three variables of the study. The variables were measured by the learning motivation scale which was developed by Atieh 2002 and adapted by Khawla Ghoneim (Ghoneim, 2005) to suit the Jordanian context. The variable of the academic achievement was measured by using three specialized exams in Arabic, English, and

mathematics prepared by the (RI), scored out of 100. As for dealing with school problems, scale was prepared based on the analysis of the factors related to school dropout among Iraqi Adolescents in Jordan.

After data collection, the researcher dealt with the four instruments data by getting: the means and standard deviation. As for the experimental study data, the ANCOVA analysis was used to find out the effect of the experimental treatment on degree of learning motivation, academic achievement and dealing with school problems.

The results of the covariance analysis (ANCOVA) revealed that there were significant differences in learning motivation and dealing with school problems between experimental and control groups as a result of the training program regarding post and follow up tests. On the other hand, there were no significant differenc-es in the Academic Achievement between experimental and control groups, as a result of training program regarding post and follow up tests.

The study came up with the following recommendations: further studies are needed to highlight the problems affecting young Iraqis in Eastern Amman. Counseling programs in the governmental schools are also needed to facilitate Iraqi students' integration into Jordanian society and schools. In addition, training Jordanian students on communication and social skills are needed to help them accept the social differences of their fellow Iraqis.