

تفسير عوامل التسرب من الدراسة الجامعية وفق نموذج تينتو (Tinto)

"دراسة تحليلية"

زكريا عبدالله العوكلي

جامعة عمر المختار/ البيضاء

zakarya.eloakali@omu.edu.ly

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء إطار نظري مفاهيمي حول مسألة تسرب الطلاب والاحتفاظ بهم في الجامعة، وكذلك التعرف على كيفية تفسير العوامل والأسباب التي تقود إلى التسرب وعدم الاحتفاظ من خلال شرح وتفسير نموذج تينتو (Tinto)، ومن خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة اتضح أن النظريات التحفيزية هي أكثر النظريات التي تساعد على تفسير اتجاهات التسرب الدراسي والاحتفاظ بالطلاب، وأن أكثر العوامل شيوعاً في مسألة التسرب والاحتفاظ بالطلاب هي: (الإعداد الأكاديمي، المشاركة الأكاديمية، الارتباط الاجتماعي، التمويل الدراسي، الخصائص الديموغرافية)، أما نموذج تينتو فقد وضع عدة عوامل لتفسير التسرب والاحتفاظ؛ هي: (سمات ما قبل الدخول، أهداف والتزامات، الخبرة المؤسسية، الاندماج، النوايا، المخرجات).
الكلمات المفتاحية: التسرب الدراسي، الاحتفاظ بالطلاب، النظريات التحفيزية، نموذج تينتو.

Interpreting university dropout according to the Tinto model, an "analytical study"

Zakaria Abdullah Al-Okali

Omar Al-Mukhtar University / Al-Bayda

Abstract: The study aimed to build a conceptual theoretical framework on the issue of student dropout and undergraduate retention. As well as to know how to explain the factors and reasons that lead to dropout and non-retention by explaining and interpreting the Tinto model. By literature review, it became clear that motivational theories are the theories that most help explain trends in dropout and undergraduate retention, and that the most common factors in the issue of dropout and student retention are: (academic preparation, academic engagement, social engagement, financing and demographic characteristics). As for Tinto's model, it developed several factors to explain undergraduate retention: are: (per-entry attributes, goals/commitment, institutional experience, integration, intentions, outcomes).

Keywords: University dropout, undergraduate retention, motivational theories, Tinto model.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة:

أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها: إن مسألة الهدر التربوي بشكل عام كانت ومازالت تؤرق المخططين والمسؤولين عن التعليم الجامعي، وإن من أبرز صورها هو التسرب من الدراسة، وما يترتب عليه من هدر للموارد البشرية والمالية والمادية، ولذلك ظهرت الحاجة منذ عقود لدراسة التسرب الدراسي كصورة ومكون أساسي من مكونات الهدر التربوي، وبالتالي كان من الضروري إيجاد أساليب ونماذج تفسر هذه الظاهرة، ولقد كان من أبرز تلك النماذج ذلك النموذج الذي وضعه فنسنت تينتو (Vincent Tinto) في بداية العقد السابع من القرن العشرين، ولقد سبق تينتو العديد من الكتاب والباحثين الذين تناولوا بالحث مسألة الاحتفاظ بالطلاب داخل الجامعة إلى حين تخرجهم. حيث تساءل العديد من المنظرين وأصحاب المذاهب الفكرية المختلفة -بشكل مستمر- عن أنجع السبل وافضل الوسائل التي تقود إلى التقليل من حجم التسرب من التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، وبالتالي ازدياد قدرة مؤسسات التعليم العالي على الاحتفاظ بالطلاب، ومن هنا يرى الباحث أن الدراسات التي تناولت موضوع التسرب والاحتفاظ بالطلاب على المستويين المحلي والعربي لم تولي موضوع نماذج دراسة التسرب - في حدود علم الباحث- القدر الكافي من الاهتمام والتفصيل، وعلى ذلك يضع المشكلة موضوع الدراسة قيد البحث وفق الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الإطار الفكري المفاهيمي لظاهرة التسرب؟ ويشمل هذا الأسئلة الآتية:

- كيف نشأت وتطورت أساليب ونماذج دراسة التسرب؟
- ما النظريات الأكثر استخداماً في دراسة وتفسير ظاهرة التسرب؟
- ما العوامل الأكثر تأثيراً على تسرب الطلاب والاحتفاظ بهم؟

السؤال الثاني: كيف يمكن تفسير عوامل التسرب على ضوء نموذج تينتو (Tinto)؟

ثانياً: أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تضع بين يدي المهتم والباحث اطاراً نظرياً مفاهيمياً لعناصر ومكونات مشكلة تسرب الطلاب، كما أنها تعطي الفرصة للمخططين لفهم الأساليب العلمية الممكن اتباعها عند وضع الحلول لمشكلة التسرب.

ثالثاً: أهداف الدراسة: وتتمحور أهداف هذه الدراسة حول وضع إطار نظري مفاهيمي للنماذج والنظريات التي تفسر ظاهرة التسرب، وكذلك محاولة التعرف على الكيفية التي يفسر بها نموذج تينتو (Tinto) تسرب الطلاب وكيفية العمل على الاحتفاظ بهم.

رابعاً: منهج وأسلوب الدراسة: ولكي تحقق هذه الدراسة أهدافها فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في صورته التبعية، بحيث يكون بالإمكان دراسة مضمون أكبر عدد ممكن من النماذج المستخدمة في البحث والتحقيق في ظاهرة التسرب، وبالتالي يمكن الوصول إلى فهم أعمق لنموذج تينتو (Tinto).

خامساً: حدود الدراسة: تتركز حدود هذه الدراسة في الادييات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التسرب الدراسي والاحتفاظ بالطلاب في الجامعة.

سادساً: مصطلحات الدراسة: أما مصطلحات الدراسة فيمكن تعريفها على النحو الآتي:

■ التسرب الدراسي: هو: "النسبة المئوية من التلاميذ أو الطلاب المسجلين في صف معين في سنة دراسية محددة وغير المسجلين في السنة الدراسية التالية" (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2016: 21)، وبصفة عامة يعنى التسرب من التعليم "ترك الدراسة في أي مرحلة تعليمية دون العودة إليها مرة أخرى أيا كانت الأسباب" (غنام، 2016، 3). ومن جانب آخر يرى مرسي والنوري (1977: 241) أن التسرب هو "انقطاع التلميذ عن الدراسة وعدم العودة إليها مرة ثانية، والتسرب ليس ظاهرة تخص التربية والتعليم فحسب بل هي ظاهرة اجتماعية تمتد جذورها في النظام التعليمي كله كما تمتد في النظام الاقتصادي والتربوي الاجتماعي ومجموعة القيم الخاصة بالعمل والتعليم، وبهذا المعنى مشكلة التسرب لا يقع عبء حلها على النظام التعليمي فقط، وإنما هي تحتاج إلى جهد شامل اقتصادي واجتماعي وثقافي وتربوي". وتعرف الدراسة الحالية التسرب إجرائياً بأنه: (ترك الطالب للدراسة في الجامعة دون الرجوع إليها وقبل اتمامه لجميع برامجها ومقرراتها الدراسية).

■ الاحتفاظ بالطلاب: يشير الاحتفاظ بالطلاب إلى معدل البقاء في الدراسة، والذي يعني: "النسبة المئوية لعدد التلاميذ المنتميين إلى فوج التحق بالصف الأول من مستوى تعليمي معين في عام دراسي معين الذين من المتوقع أن يصلوا إلى الصفوف المتتالية" (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2016: 19). ويرى بين وإيتون (Bean and Eaton: 2000) أن عدم القدرة على الاحتفاظ تعني أن الطالب الذي يدخل الكلية بنية التخرج منها - بسبب عوامل نفسية أو اجتماعية أو مؤسسية-؛ يترك

الدراسة في الكلية دون أن يرجع إليها مجدداً. وتعرف الدراسة الحالية الاحتفاظ بالطلاب إجرائياً بأنه: (قدرة الجامعة على الإبقاء على الطلاب الملتحقين بفوج دراسي معين خلال فترة زمنية معينة واكمالهم للبرامج والخطط الدراسية المعتمدة من قبلها).

المبحث الثاني: الإطار النظري ومنحى التفسير:

أولاً: نشأة وتطور نماذج دراسة التسرب: منذ القرن السابع عشر وحتى منتصف القرن التاسع عشر، كانت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة تقدم الخدمات التعليمية إلى مجتمعات سكانية محددة وصغيرة، لأنها كانت تركز على استمرار المؤسسة التعليمية؛ أكثر من تركيزها على تخريج الطلاب. ومع صدور قانون موريل لمنح الأراضي (Morrill Land Grant Act) عام 1862، ونمو المدن وال عمران الحضري في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، لوحظ ازدياد عدد مؤسسات التعليم العالي وذلك لتلبية الطلب المتزايد الناجم عن اقبال الأفراد على التعليم العالي. كما إن الطلب المتزايد على الخبراء المدربين وذوي المهارات الفكرية العالية للعمل في المناطق الصناعية، دفع إلى تغيير طرق تنظيم المعرفة وتدريسها في مؤسسات التعليم العالي، الامر الذي تطلب تطوير مناهج موجهة بشكل أكبر، وذلك ولد رغبة أكبر لدى الأفراد للحصول على الدرجة الجامعية. ويمكننا هنا أن نستعرض تطور نماذج ونظريات الاحتفاظ بالطلاب عبر مراحل زمنية مختلفة، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: من الثلاثينيات إلى الستينيات من القرن العشرين: في هذه الفترة ظهرت الدراسات الأولى للاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، وعلى وجه الخصوص، قامت دراسة أجريت عام 1938 بقيادة جون ماكنيلي (John McNeely) -ونشرتها وزارة الداخلية الأمريكية ومكتب التعليم-، حيث جُمعت بيانات من (60) مؤسسة وفُحصت الخصائص الديموغرافية والمشاركة الاجتماعية وأسباب المغادرة، وتعتبر هذه الدراسة الرائدة مقدمة للعديد من الدراسات التي اجريت خلال الستينيات عندما بدأ الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين يتشكل في مجال فرعي مدرّس جيداً للتعليم العالي (Berger & Lyon: 2005). وبعد الحرب العالمية الثانية حدث نمو كبير في التعليم العالي، حيث كان لمشروع قانون (GI) تأثير كبير على التحاق الطلاب بالجامعات، وبحلول عام (1950)، التحق أكثر من مليوني من المحاربين القدامى بمؤسسات التعليم العالي باستخدام قانون الجنود الأميركيين (Thelin: 2004). مع بداية الستينيات، أصبحت الضغوط الناجمة عن النمو السريع في معدلات الالتحاق واضحة وكبيرة على الجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وأدت الزيادة في معدلات الالتحاق إلى زيادة فرص الوصول إلى التعليم العالي

للطلاب ذوي الدخل المتوسط والمنخفض، وتنوع الهيئات الطلابية التي لم تكن المؤسسات مستعدة لخدمتها، وازداد الضغط على مرافق الحرم الجامعي، كما أثارت حركة الحقوق المدنية والحرب على الفقر والاضطرابات الطلابية العامة في الحرم الجامعي والثورات الاجتماعية؛ تساؤلات حول من يمكنه الوصول إلى الكلية ومن كان ناجحاً فيها ومن هم خريجي الكلية في المجتمع الأمريكي (Berger & Lyon, 2005).

ولقد أدى إصدار قانون التعليم العالي لعام 1965 (في الولايات المتحدة) إلى زيادة إمكانية الوصول إلى التعليم العالي من خلال توفير الدعم المالي للطلاب للتسجيل في الجامعات والكليات الجامعية، وتأسيس وتطوير خدمات الدعم داخل الحرم الجامعي لمساعدة الطلاب على النجاح الأكاديمي (Demetriou & Sciborski: 2011). وبنهاية الستينيات، أصبح الاحتفاظ مصدر قلق واهتمام مشترك نوقش في الجامعات، وشجعت بعض الدراسات واسعة النطاق في النصف الثاني من العقد، التي أجراها باحثون مثل ألكسندر أستين وآلان باير (Alexander Astin and Alan Bayer) من المجلس الأمريكي للتعليم، على إجراء فحص شامل ومنهجي لاستنزاف الطلاب (Berger & Lyon, 2005).

المرحلة الثانية: السبعينيات من القرن العشرين: كان نموذج سبادي (Spady) (1970) الاجتماعي لتسرب الطلاب من التعليم العالي -والذي يعتمد جزئياً على نموذج دوركايم (Durkeim) الانتحاري-، أول نموذج معترف به على نطاق واسع في دراسة الاستبقاء، واقترح سبادي خمسة متغيرات -الإمكانات الأكاديمية، التطابق المعياري، الأداء الصفي، التطور الفكري، ودعم الصداقة- أسهمت في التكامل الاجتماعي، ويمكن ربطها بشكل غير مباشر بقرار ترك الدراسة من خلال المتغيرات المتداخلة وهي الرضا والالتزام، وفي عام 1971 نشر سبادي (Spady) دراسة تجريبية توصلت إلى أن الأداء الأكاديمي الرسمي كان العامل المهيمن في تناقص الطلاب (Spady: 1970).

وكذلك اعتمد نموذج تينتو (Tinto) (1975) لتكامل الطلاب جزئياً على نموذج دوركايم (Durkheim) الانتحاري، لكنه افترض أن تناقص الطلاب مرتبط بالتجارب الأكاديمية الرسمية وغير الرسمية بالإضافة إلى الاندماج الاجتماعي، ويقترح نموذج تينتو (Tinto) أن درجة نجاح الطلاب في سعيهم للحصول على الدرجة العلمية، تؤثر على مستوى التزامهم تجاه المؤسسة والأهداف الأكاديمية والأهداف المهنية، ووصف تينتو (Tinto) عملية صنع القرار فيما يتعلق بالالتزام الطلاب بأهدافهم والتسرب، والحاجة إلى مقارنة توقعاتهم مع المهمة المؤسسية، والتحديات التي يمرون بها خلال الدراسة. (Swail: 2004).

المرحلة الثالثة: الثمانينات من القرن العشرين: بمراجعة الادب والدراسات السابقة أمكن ملاحظة

أنه كان هنالك انخفاض متزايد في أعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، وهنا ظهرت الحاجة إلى وجود إدارات للتسجيل داخل مؤسسات التعليم العالي، والتي ساعدت بدورها على زيادة عملية الاحتفاظ بالطلاب خلال فترة الثمانينات، إذ تطورت إدارة التسجيل إلى نمط للممارسة وحقل للدراسة، بل إن دورها تعدى عمليات التسجيل ليصل إلى السعي لتوظيف الطلاب، وتقديم المساعدات المالية لهم من أجل الاحتفاظ بهم وتخريجهم. حيث يعمل مديرو إدارة التسجيل أو الأقسام أو اللجان على تسهيل التعاون عبر أقسام الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب لتشجيع التوظيف المؤسسي والقبول والاحتفاظ، وقد نمت الأدبيات المتعلقة بنظريات الاحتفاظ خلال فترة الثمانينات، حيث جعلت العديد من مؤسسات التعليم العالي من الاحتفاظ بالمعلومات نقطة محورية في تخطيطها الاستراتيجي (Demetriou & Sciborski: 2011).

وأكد بين (Bean) على أهمية خصائص الخلفية السابقة -مثل: الأداء الأكاديمي، والبعد عن المنزل، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، فضلا عن رضا الطلاب- في تحديد معدل ترك الطالب للدراسة في المؤسسة، كما وجدت دراسة بين (Bean) عام 1980 أن الذكور والاناث يغادرون التعليم العالي لأسباب مختلفة، وفي منتصف الثمانينات، قام بين (Bean) بمراجعة نموده لإبلاء الاهتمام لتأثير الاقارن على بقاء الطلاب او مغادرتهم (Berger & Lyon: 2005). أما نموذج أستين (Astin) فيصف كيفية تطور الطلاب أثناء تجربة الدراسة بالكلية، ويتضمن النموذج ثلاثة عناصر تؤثر على استمرار الطالب في التعليم العالي: الأول هو التركيبة السكانية للطلاب والخبرات السابقة؛ والثاني مرتبط بالبيئة بما في ذلك الخبرات التي يواجهها الطالب أثناء الدراسة الجامعية؛ والثالث يتعلق بخصائص الطالب بما في ذلك المعرفة والاتجاهات ومعتقدات ما بعد التخرج (Pascarella & Terenzini: 2005).

المرحلة الرابعة: التسعينيات من القرن العشرين: لقد ركزت الكثير من أدبيات الاحتفاظ بالطلاب

في هذه المرحلة على تشجيع استبقاء الطلاب الملونين، والمجموعات السكانية الممثلة تمثيلاً ناقصاً، والأفراد من خلفيات محرومة، حيث ركزت العديد من الدراسات على كيفية احتضان المؤسسات للتنوع وتعزيز التعددية الثقافية داخل ثقافات الحرم الجامعي لتشجيع الاحتفاظ بالطلاب (Swail: 2004). وخلال التسعينيات أيضاً، واصل تينتو (Tinto) نشر ومراجعة نموذج تكامل الطلاب الخاص به، "حيث حدد مجموعات طلابية مختلفة، مثل الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي، والطلاب من الأسر ذات الدخل

المنخفض، والطلاب كبار السن، والطلاب المنقولين، الذين يتمتعون بتجارب فريدة تتطلب تدخلات وسياسات خاصة بالمجموعة، وخلال النصف الثاني من العقد، أصبح فهم الفترات الانتقالية للطلاب، وخاصة تجربة السنة الأولى، وتوفير خدمات الدعم عالية الجودة موضع تركيز كبير، من أجل تلبية احتياجات الطلاب الذين يمرون بمرحلة انتقالية" (Demetriou & Sciborski, 2011: p. 3). وقد اقترحت العديد من النماذج التعاون الاستراتيجي بين التوظيف والقبول والخدمات الأكاديمية والمناهج والتدريس وخدمات الطلاب والمساعدات المالية بالإضافة إلى استخدام نظام فعال لمراقبة الطلاب.

"أما ويكوف (Wyckoff) 1998 فقد اقترح أن تفاعلات الطالب مع جميع أعضاء الجامعة - مثل: الأقران، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والإداريين- تؤثر على نيته في الاستمرار بالدراسة أو المغادرة، وتم التأكيد على ضرورة وجود برامج إرشادية فعالة لجميع الطلاب. ويرى أندرسون (Anderson) 1997 أن الإرشاد الأكاديمي ضروري للاحتفاظ بالطلاب الجامعيين لأنه يقي الطلاب متحمسين ومحفزين ويعملون نحو تحقيق هدف معين. وشدد تينتو (Tinto) 1997 على أن الإرشاد الأكاديمي يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من تجربة الطالب في السنة الأولى ويجب أن يعزز تنمية الطلاب" (Demetriou & Sciborski, 2011: p. 4).

المرحلة الخامسة: بداية الألفية الثالثة: إن الأساليب الشاملة للاحتفاظ بالطلاب الجامعيين - تشمل جميع أعضاء المجتمع الجامعي والتي تم ترحيلها من أواخر التسعينيات-، تشدد على المسؤولية المؤسسية المشتركة بين الإدارات للاحتفاظ بالطلاب من خلال برمجية واسعة النطاق. حيث يجب أن تتناول البرامج والمبادرات المصممة لدعم الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين تجارب الطلاب الرسمية وغير الرسمية داخل الفصل الدراسي وخارجه (Demetriou & Sciborski: 2011).

ويرى هابلي (Habley) 2004 "أن تفاعلات الطلاب مع الأفراد المعنيين في الحرم الجامعي - أعضاء هيئة التدريس والموظفين والمستشارين والأقران والإداريين- تؤثر بشكل مباشر على استبقاء الطلاب في الجامعة، ولتحقيق هذه الغاية اقترح تينتو (Tinto) 2004 أنه لتحسين الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين يجب على جميع مؤسسات التعليم العالي أن تقدم خدمات دعم أكاديمية وشخصية واجتماعية يسهل الوصول إليها، حيث يمكن أن تؤثر التفاعلات التي يجربها الطلاب في الجامعة مع الأفراد في مراكز الخدمة الأكاديمية والشخصية ومراكز الخدمة المساندة على إحساس الطلاب بالارتباط بالمؤسسة بالإضافة إلى قدرتهم على التفاعل مع ثقافة الحرم الجامعي وتلبية التوقعات والتخرج. إن الجامعة التي لديها توقعات عالية

وتشرك الطلاب بنشاط في تعلمهم تخلق بيئة تزيد فيها احتمالية نجاحهم" (Demetriou & Sciborski, 2011: p. 4)

ثانياً: تطبيق النظريات التحفيزية على الاحتفاظ (منع التسرب) بالطلاب الجامعيين: في العقود الاربعة الأخيرة تم الاعتماد بشكل كبير على النظريات التحفيزية في دراسة الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، حيث تأتي هذه النظريات من العديد من التخصصات بما في ذلك العلوم الإدارية وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وغيرها، وتعتبر نظرية الإسناد هي النظرية الأكثر تطبيقاً في أدبيات الاحتفاظ بالطلاب -من وجهة نظر العديد من الكتاب والباحثين-، ولعلّ من خلال استعراض تلك النظريات يمكننا تعزيز فهم سبل وممارسات الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين -التصدي لتسرب الطلاب من الجامعة-، وذلك من خلال تقديم لمحات عامة عن تلك النظريات على النحو الآتي:

1. نظرية الإسناد (Attribution Theory) (Demetriou & Sciborski: 2011,) ركزت هذه النظرية على الأحداث التي يواجهها الأشخاص العاديون في حياتهم وما إذا كان الناس يعزون نتائج هذه الأحداث إلى عوامل داخلية أو خارجية. وتصف نظرية وينر (Weiner) كيف يفسر الأفراد الأحداث وكيف يؤثر تفسيرهم على الدافع للتعلم، وكذلك سلوكيات التعلم المستقبلية؛ وتسمى الأسباب المتصورة لنتائج الحدث بالإسناد؛ حيث يُنشئ الأفراد سمات لأسباب أفعالهم وكذلك أفعال الآخرين. وتطبق نظرية إسناد التعلم بشكل أكبر على دراسة أفضل الممارسات في الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين خاصة عند النظر في دور الإرشاد الأكاديمي في تجربة الدراسة الجامعية، ويُعد الإرشاد الأكاديمي أمراً بالغ الأهمية لمبادرات التقليل من معدلات التسرب والاحتفاظ بالطلاب.

ولدعم الجهود الرامية إلى تقليل معدلات التسرب والاستبقاء، فمن الضروري للمرشدين الأكاديميين فهم سمات الطلاب لتعلمهم وفشلهم في النجاح، ويجب عليهم أن يساعدوا الطلاب على تحديد ما ينسبونه إلى الأداء الضعيف وكذلك تحديد أسباب نجاحهم، كما يمكن للمرشدين مساعدة الطلاب على تطوير الاستراتيجيات التي استخدموها وتسلط الضوء على النجاحات التي حققوها في تعلمهم. إن عملية فحص كل من النجاحات والإخفاقات ستشجع الطلاب على تحديد نقاط القوة الفردية لديهم، وأن مساعدة الطلاب المعرضين لخطر التسرب يجب أن يتضمن ليس فقط فهم صفات

الطلاب للفشل ولكن أيضاً صفات النجاح، وذلك لدعم بيئة تعليمية تعزز الاحتفاظ وتتصف بالمرونة.

2. نظرية التوقع (Expectancy Theory) (Demetriou & Sciborski: 2011): في مجال

العلوم الإدارية، طور فروم (Vroom) 1964 نظرية التوقع للتحفيز والتي تفترض أن الدافع ينبع من الاحتمال المتصور بأن الجهد سيؤدي إلى الأداء وأن الأداء سيؤدي إلى نتائج ذات قيمة، في هذه النظرية تؤثر التجارب السابقة، بما في ذلك النجاحات والإخفاقات، على التصورات والقرارات الحالية، ويُلاحظ أن التكافؤ والتوقع والوسيلة هي ثلاثة معتقدات تؤثر على الدافع، حيث يتضمن التكافؤ قيمة الفرد للنتيجة المتوقعة، والتوقع هو إيمان المرء باحتمالية أن يؤدي الجهد إلى الأداء، أما الوسيلة فهي الاعتقاد بأن الأداء سيؤدي إلى المكافآت المرغوبة.

ولقد قام كل من فريدمان وماندل (Friedman and Mandel) 2010 بتطبيق نظرية فروم في محاولة للتنبؤ بدوافع الطلاب للنجاح والاستمرار في الدراسة، ووجدوا أن توقعات الأداء الأكاديمي للطلاب تتنبأ بالمعدل التراكمي في نهاية السنة الأولى -أو الفصل الأول- من الدراسة، بالإضافة إلى ذلك فإن جاذبية الدرجة الملموسة والجهد المبذول للحصول على درجات جيدة تُنبأ بالاحتفاظ بها بعد السنة الأولى. في الواقع يمكن الاقرار بأن لهذه النتائج آثار على الممارسة الفعلية، فعلى سبيل المثال: تستخدم العديد من المؤسسات نماذج تنبؤية ذات مقاييس مثل المعدل التراكمي للمدرسة الثانوية لتحديد معدل البقاء في المرحلة الجامعية، وبالتالي تخطيط جهود التدخل، ويشير عمل فريدمان وماندل إلى أنه قد يكون من المفيد إدراج المتغيرات النفسية مثل الدافع الأكاديمي وتوقع النجاح في النماذج التنبؤية.

3. نظرية القيمة المتوقعة (Expectancy-Value Theory) (Demetriou & Sciborski: 2011):

بناءً على نظرية القيمة المتوقعة التي اقترحها أتكينز (Atkins) لأول مرة في عام 1954، يشرح علماء النفس التربويون نظرية دوافع الإنجاز التي وضعها إكليس وويجفيلد (Eccles and Wigfield) كيف تؤثر التوقعات والقيم على اختيارات مهام الإنجاز والمثابرة والأداء، إذ تتأثر التوقعات والقيم بالمعتقدات حول مهام محددة، وتشمل هذه المعتقدات معتقدات القدرة، وصعوبة

المهمة، والأهداف الفردية والذكريات العاطفية، حيث تلعب تصورات التجارب السابقة والتأثيرات الاجتماعية أيضاً دوراً مهماً.

وقد قام بونج (Bong) 2001 بتطبيق نظرية إكليس وويجفيلد على نموذج تنبؤي لأداء المقرر الدراسي لطلاب الكلية ونية التسجيل في المقررات المستقبلية، وتوصل إلى أن قيمة المهمة أثرت بشكل كبير على نية التسجيل في المقررات المستقبلية، ويُعد هذا مفيداً للاحتفاظ بالبحث والممارسة حيث أن القيمة التي يخصصها الطلاب لدوراتهم الدراسية تؤثر على استمرار تسجيلهم، كما وجدت دراسة حول الاحتفاظ بالطلاب في نهاية السنتين الأولى والثانية من الكلية أجراها بروينسما (Bruinsma) 2004 أن التوقعات والقيم كانت مرتبطة بشكل إيجابي بإجمالي عدد الساعات الأكاديمية المكتسبة، ويُعد هذا اكتشافاً مهماً بالنسبة لفهم اتجاهات التسرب لدى الطلاب، وكذلك لإجراءات الاحتفاظ بهم؛ حيث أن الساعات المكتسبة تعد مؤشرات مهمة للمثابرة والتقدم نحو التخرج.

4. نظرية تحديد الأهداف (Goal Setting Theory): تعتمد نظرية تحديد الأهداف على فكرة أن الأفراد الذين يحددون الأهداف هم أكثر قدرة على الأداء بشكل مرتفع من الأفراد الذين لا يحددون الأهداف، إذ يتأثر الأداء بخصوصية الهدف والتحدي والالتزام والتغذية الراجعة وتعقيد المهمة (Latham & Locke: 1991). ووفقاً لهذه النظرية يؤدي الأفراد أداءً أفضل عندما تكون الأهداف صعبة ومحددة. بالإضافة إلى ذلك، يتأثر الأداء بالتزام الأفراد بالهدف، والاعتقاد بأنهم قادرون على تحقيق الهدف، وامتلاك المهارات اللازمة لإكمال المهمة التي بين أيديهم، وقد تم استخدام أنشطة تحديد الأهداف في برامج التدخل للاحتفاظ وقد ثبت أنها تساعد طلاب الجامعات في تحديد العقبات التي تعترض النجاح الأكاديمي والتغلب عليها (Sorrentino: 2007). في الواقع إن كل ما ذكر يبين أن أنشطة تحديد الأهداف تعد ذات أهمية كبيرة في تحفيز الطلاب، لكونها تزيد من إمكانية وضع الطلاب تحت المراقبة الأكاديمية، التي تساعد بدورها على دعم قراراتهم وتوجيهها.

5. معتقدات الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Beliefs): تشير معتقدات الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الفرد فيما يتعلق بقدرته على تنفيذ مسار عمل يقود إلى النتيجة المرجوة، ومن الملاحظ أن معتقدات الكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في النموذج النفسي الذي وضعه بين وإيتون (Bean and Eaton: 2000) للاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، حيث يقترح النموذج أنه عندما يعتقد الطلاب أنهم

فعالون وأكفاء، فإنهم سوف يستمرون في أداء المهام ويطورون أهدافاً أعلى للمهام، وأنه مع زيادة الكفاءة الذاتية الاجتماعية الأكاديمية، فإن الاندماج الأكاديمي والاجتماعي في الحياة الجامعية سيزداد أيضاً مما يزيد من مثابرة الطالب.

ويضيف بين وإيتون (Bean and Eaton: 2001) العديد من ممارسات الاستبقاء الناجحة -مثل: مجتمعات التعلّم، ومجموعات اهتمامات الطلاب الجدد، والدروس الخصوصية والتوجيه-، ووصفا العمليات النفسية الأساسية، بما في ذلك معتقدات الكفاءة الذاتية، التي تزيد من مثابرة الطلاب من خلال هذه الممارسات. فعلى سبيل المثال: توفر مجتمعات التعلّم للطلاب فرصاً منظمة ليصبحوا أكثر تكيفاً اجتماعياً، وتتطور الكفاءة الذاتية الاجتماعية لديهم، ليصبحوا بذلك أكثر ثقة وأكثر قدرة على الاندماج في المجتمع الجامعي. ومن الملاحظ أن تطوير الكفاءة الذاتية يمكن أن يُحسن سلوكيات الطلاب المرتبطة بهدف في معين -أو مجموعة من الأهداف-، وهذا بدوره يمكن أن يشجع تجارب أكثر إيجابية وذات مغزى لدى الطلاب الجامعي، حيث من المرجح أن تؤدي مثل هذه التجارب إلى التقليل من معدلات التسرب وبالتالي تحسين معدل الاحتفاظ بالطلاب.

6. مفهوم الذات الأكاديمي (Academic Self-Concept): يشمل مفهوم الذات الأكاديمي إدراك الطالب لقدرته أو كفاءته في المجال الأكاديمي، ويمكن أن يكون مفهوم ذاتي أكاديمي عاماً أو مجالاً محدداً، حيث قامت بعض الدراسات بالبحث في دور التفاعلات بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس في تطوير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، حيث أن التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يؤثر بشكل إيجابي على تطور الطلاب، ومع ذلك ليست كل أنواع التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مفيدة بنفس القدر (Marsh & Shavelson: 1985). إن التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يدعم تطوير المفهوم الذاتي الأكاديمي عندما ينظر الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس على أنهم محترمون وودودون ومتفاعلون خارج الفصل الدراسي -ضمن نطاق الاتصال غير الرسمي-، حيث من المرجح أن يشعر الطلاب بالثقة بشأن مهاراتهم الأكاديمية وأن يكون لديهم دافع أكاديمي، كما أن الطلاب الذين يشاركون في مناقشات وحوارات غير رسمية مع أعضاء هيئة التدريس يستمتعون بالتعلّم.

7. التوجهات التحفيزية (Motivational Orientations) (Demetriou & Sciborski)

2011): يمكن للتوجهات التحفيزية أن تؤثر على أداء الطلاب الجامعيين وكذلك القدرة والرغبة في الاستمرار، وقد قام بيكر (Baker) 2004 بفحص العلاقة بين الدوافع الجوهرية والخارجية والتحفيزية لتكيف الطلاب الجامعيين والتوتر والرفاهية والأداء الأكاديمي، حيث لاحظ ارتباط السلوكيات ذات الدوافع الجوهرية مع انخفاض مستويات التوتر، كما ارتبطت السلوكيات المحفزة بضعف التكيف النفسي مع الكلية، ومستويات أعلى من التوتر والضغط النفسي أثناء الدراسة.

أما لين وماكيكي (Lin and McKeachie) 1999 - في دراستهما لطلاب الجامعات في مجالات أكاديمية متعددة - فقد وجدوا أن الطلاب الذين لديهم توازن بين الدوافع الخارجية والجوهرية يميلون إلى الأداء الأفضل في الدراسية، حيث كان الطلاب الذين جمعوا بين الدوافع الجوهرية العالية والمستوى المتوسط من الدوافع الخارجية هم الأكثر احتمالاً للاستمرار في التحصيل الأكاديمي. أما ألين (Allen) 1999 فتوصل إلى أن متغيرات الخلفية بما في ذلك خصائص ما قبل الدراسة الجامعية والرغبة في إنهاء الدراسة الجامعية تؤثر على المثابرة.

8. التفاؤل (Optimism) (Retention Study Group: 2004): يرى الأفراد المتفائلون النتائج

الإيجابية قدر الإمكان، ويكونون متحمسين لاستثمار الجهد لتحقيق الأهداف، كما أن للتفاؤل مكونات معرفية وعاطفية وتحفيزية، حيث يُعد التكيف مع المواقف الصعبة عاملاً مهماً في الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، إذ تتأثر المثابرة الجامعية بقدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة وإدارة التوتر، ووجد أسبينوال وتايلور (Aspinwall and Taylor) 1992 أن التفاؤل يؤثر بشكل مباشر على تكيف الطلاب الجامعيين مع الطلاب الذين ينتقلون من المدرسة الثانوية إلى السنة الأولى في الكلية. وقد قام نيس وإيفانز وسيجرستروم (Nes, Evans & Segerstrom) (2009) بالبحث في ارتباط التوقعات المتفائلة بمستوى الاحتفاظ بالطلاب، وكذلك ارتبط التفاؤل الأكاديمي والتصرفي بمستويات أعلى من التحفيز والحكم مع انخفاض معدل التسرب. كما أن التفاؤل الأكاديمي مرتبط أيضاً بالإنجاز الأكاديمي وأن كليهما يعطيان مؤشراً قوياً على حجم تسرب الطلاب.

ثالثاً: العوامل المؤثرة على تسرب الطلاب والاحتفاظ بهم: لأكثر من خمسة عقود من الأبحاث

والدراسات تحددت العديد من المتغيرات التي تؤثر في التسرب الدراسي والاحتفاظ بالطلاب. وعلى ذلك

يمكن شرح العديد من المتغيرات التي يتم الاستشهاد بها غالباً بما في ذلك الإعداد الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية، والمشاركة الاجتماعية، والتمويل، والخصائص الديموغرافية. ولقد وجدت العديد من الدراسات أن كل من هذه المتغيرات -العوامل- يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تسرب الطلاب وقدرتهم أو رغبتهم في التخرج. وهذه المتغيرات هي:

1. الإعداد الأكاديمي (Academic Preparation): أكد بين (Bean) 1980 على أهمية خصائص الخلفية بما في ذلك الإعداد الأكاديمي قبل الالتحاق بالكلية أو الجامعة، حيث يمكن أن تؤثر جودة التعليم السابق للطلاب واستعداده للعمل على مستوى الكلية بشكل كبير على نجاح الطالب في إحدى مؤسسات التعليم العالي أم لا، ويلاحظ أن العديد من الطلاب الذين يدخلون الجامعة اليوم غير مستعدين للقراءة والكتابة والرياضيات على مستوى الكلية، مما يتطلب منهم بدء دراسات ما بعد المرحلة الثانوية من خلال التسجيل في المقررات الدراسية العلاجية (Swail: 2004). ويرى العديد من الباحثين أن إكمال منهج دراسي قوي في المدرسة الثانوية يُعد مؤشراً مهماً للنجاح الطالب في الجامعة وعدم تسربه والاحتفاظ به، بالإضافة إلى ذلك ترتبط مؤشرات التحصيل الأكاديمي في المدرسة الثانوية، بما في ذلك المعدلات التراكمية والرتبة الصفية، بشكل إيجابي بالاستبقاء في المرحلة الجامعية.

2. المشاركة الأكاديمية (Academic Engagement) (Retention Study Group: 2004,) (Tinto: 2004): إن تفاعل الطلاب مع الحياة الأكاديمية للمؤسسة مازال مرتبط ببرامج الاحتفاظ التي تتبناها الجامعات، حيث ثبت أن التفاعلات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والاستفادة من الموارد التي تعزز النجاح الأكاديمي مثل: مراكز التعلم والبرامج التعليمية وساعات العمل؛ تؤثر بشكل إيجابي على الاحتفاظ بالطلاب. علاوة على ذلك، تبين أنه كلما ارتبطت خدمات الدعم الأكاديمي بالتعلم اليومي في الفصول الدراسية والدورات الدراسية ذات الساعات المعتمدة، كلما زاد احتمال مشاركة الطلاب في الخدمات وتحقيق النجاح. كما أن البرامج التي تشجع التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وكذلك المشاركة في الأنشطة الأكاديمية مثل البحث العلمي تشجع الطلاب على الاندماج في مجتمع الجامعة أو الكلية. ويتأثر استكمال الحصول على الدرجة العلمية أيضاً بتغيير التخصصات، أو انتهاء الأمر بالمراقبة الأكاديمية أو تلقي أنواع أخرى من تحذيرات التقدم الأكاديمي -مثل: لفت النظر والانذار-، وإعادة الدورات الدراسية -الرسوب- للوفاء

بمتطلبات الدرجة العلمية، ويعد الفشل في تحقيق تقدم أكاديمي مُرضٍ أحد أقوى مؤشرات التسرب، وبالتالي الفشل في التخرج.

3. الارتباط الاجتماعي (Social Engagement) (Swail: 2004, Tinto: 2004): من المرجح

إن عدم مشاركة الطلاب في النشاطات -بكل أشكالها- داخل الحرم الجامعي يقود إلى تسربهم من الدراسة، فأكثر من نحو خمسين عاماً، ظل الباحثون والممارسون يؤكدون على أهمية التكامل الاجتماعي الفعال لنجاح الطلاب، حيث تم تحديد إنشاء صداقات مع أقرانهم، وتطوير والاتصالات مع أعضاء هيئة التدريس كعوامل مهمة لتكامل الطلاب. لقد ثبت أن عملية الاندماج الاجتماعي في المجتمع الجامعي هي عملية تراكمية، لذلك من الضروري للطلاب التواصل مع ثقافة الحرم الجامعي في وقت مبكر من تجربتهم الأكاديمية، فالمشاركة في المنظمات الطلابية والانخراط في التقاليد الاجتماعية في الحرم الجامعي يمكن أن تؤثر أيضاً بشكل إيجابي على الالتزام المؤسسي والاحتفاظ بالطلاب.

4. التمويل (Financing) (Retention Study Group: 2004, Swail: 2004, Tinto:)

(2004): إن العمل أثناء الالتحاق بالجامعة، ودفع الرسوم الدراسية من خلال القروض أو المنح، والاعتماد أو الاستقلال المالي، كلها عوامل مرتبطة بإمكانية تسرب الطلاب أو الاحتفاظ بهم، وفي كثير من الأحيان يتمتع الطلاب ذوو الاحتياجات المالية العالية أيضاً بخصائص أخرى، مثل كونهم طلاباً جامعيين من الجيل الأول -هم أول من التحق بالجامعة في أسرهم- أو أن لديهم إعداداً أقل صرامة في المدرسة الثانوية، مما يعرضهم لخطر التسرب وعدم الاحتفاظ بهم. ومن المرجح بشكل عام أن يتم الاحتفاظ بطلاب الأقليات والطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض إذا كانت حزمة المساعدات المالية الخاصة بهم تتكون من منح بدلاً من القروض، فعندما يكون لدى الطلاب احتياجات غير مشبعة -كالإسهام في تكاليف معيشة الأسرة وغيرها- فإنهم يميلون إلى التسجيل للدراسات بدوام جزئي، أو العمل بشكل مفرط أو العيش خارج الحرم الجامعي مما يؤثر سلباً عليهم وعلى إمكانية تسربهم.

5. الخصائص الديموغرافية (Demographic Characteristics): يُعد مستوى تعليم الوالدين

والجنس والعرق ودخل الأسرة وبعد المسافة (جسدياً وثقافياً) بين منزل الأسرة والمؤسسة عوامل مؤثرة في مسألة التسرب والاحتفاظ بالطلاب، وقد حددت العديد من الدراسات الاختلافات في عوامل التسرب وإمكانيات الاستبقاء فيما يتعلق بالجنس والعرق؛ وبشكل خاص في مؤسسات التعليم العالي

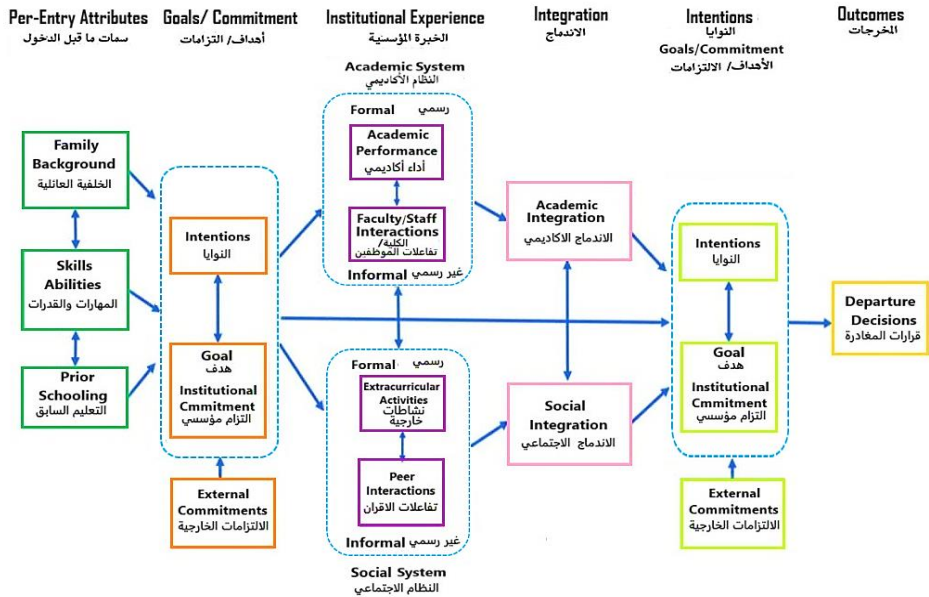
التي تفتقر إلى التنوع الطلابي وأعضاء هيئة التدريس والقيادة المؤسسية. كما يُعد طلاب الجيل الأول - الطلاب الذين هم أول من يلتحق بالجامعة في أسرهم-، الذين يأتون من أسر ذات دخل منخفض من بين أكثر الطلاب احتمالاً للتسرب، فعلى سبيل المثال: تشير بعض الدراسات إلى أن طلاب الجيل الأول الملتحقين بالكليات والجامعات ذات الأربع سنوات هم أكثر عرضة بمقدار الضعف للتسرب من الجامعة قبل بداية السنة الثانية (Swail: 2004, Thayer: 2000, Choy: 2001).

في الواقع يمكن القول إن من أهم العوامل، التي تجعل الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض يعانون من صعوبة الاندماج في الحياة الاجتماعية والأكاديمية للمؤسسة؛ وبالتالي انخفاض قدرتهم على الاستمرار حتى التخرج؛ هو عملهم لساعات طويلة من أجل الاسهام في تكاليف حياة الاسرة من جانب، ومن جانب آخر توفير المال لسداد الرسوم الدراسية أو أقساط القروض.

المبحث الثالث: نموذج تينتو (Tinto) لتفسير التسرب: يعتبر التسرب من التعليم

الجامعي ظاهرة متعددة الأوجه لها عواقب كثيرة ومعقدة وكبيرة، ولذلك تتطلب اهتماماً كبيراً، وعلى مدى أكثر من سبعين عام تم تطوير العديد من الدراسات والابحاث النظرية والتجريبية حول مسألة الاحتفاظ بالطلاب.

وعلى مر السنين ظهرت نظريات ونماذج، يحاول العديد منها وصف الظاهرة المعقدة لفشل الطلاب في استكمال دراستهم، بالإضافة إلى اقتراح تدخلات تهدف إلى الحد من تسرب الطلاب، وإحدى النظريات الأكثر شيوعاً هي نموذج تينتو (Tinto) لتكامل الطلاب الذي يؤكد على أهمية التكامل الأكاديمي والاجتماعي للطلاب في التنبؤ بالاحتفاظ بهم (Siri: 2015)، والشكل الاتي رقم (1) يوضح نموذج تينتو (Tinto) لتكامل الطلاب:



الشكل رقم (1): نموذج تينتو (Tinto) لتكامل الطلاب*

* المصدر: (Nicoletti, 2019: p. 60)**

** أضاف الباحث الترجمة العربية إلى النموذج، وكذلك الألوان

إن نموذج تينتو (Tinto) المبين بالشكل السابق رقم (1) يوضح العوامل التي تقود الطالب في نهاية المطاف إلى الاستمرار في الدراسة أو المغادرة، حيث يمكننا تبيان ذلك على النحو الآتي:

أولاً: سمات ما قبل الدخول: حيث يؤكد النموذج على أن الخلفية الأسرية، والمهارات والقدرات، والتعليم السابق، يؤثر كل منها في الآخر، وتؤثر بدورها على أهداف ونوايا الطالب عند دخوله إلى الجامعة، أي أن الطالب لا يأتي إلى الجامعة خالي الوفاض بل يأتي محمل بخبرات سابقة لا يمكن تجاهل أثرها على سلوكه وأدائه. إن أحد العناصر المهمة في جهود الجامعة لتحسين نجاح الطلاب هو قدرتها على تحديد الطلاب الذين هم أكثر عرضة لخطر عدم القدرة على التكيف مع بيئة التعليم الجامعي، حيث يؤكد لوتكوفسكي وآخرون (Lotkowski et al) 2004 على الدور المهم لسمات ما قبل الالتحاق في قدرة الطالب على الاندماج بنجاح في المؤسسة، بالإضافة إلى أهمية تلك السمات بالنسبة للجامعة لتكون

قادرة على تحديد الطلاب الذين يسعون للتكيف في أقرب وقت ممكن، وهذا يؤكد وجهة نظر تينتو (Tinto) حول أهمية التكامل الاجتماعي والأكاديمي في سياق متعدد الافكار والثقافات (Zyl et al: 2012).

إن هذا المنحى في إظهار أهمية سمات الطالب قبل الالتحاق بالجامعة، يُعطي دلالة واضحة على أسباب تركيز معدلات التسرب المرتفعة، خلال العام الأول والثاني في الجامعة، فعدم القدرة على التكيف مع البيئة الجامعية بسبب اختلاف الثقافات والتوجهات التي تكون تلك البيئة، يجعل من الصعب على الطالب الاستمرار في الدراسة، وهنا يكون دور الجامعة في خلق مناخ متوازن من الأنشطة الصفية واللاصفية يشترك فيها كل الطلاب بدون موانع قانونية أو عرفية، الامر الذي يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع كل الأشخاص والعناصر المكونة لبيئة الحرم الجامعي.

ثانياً: أهداف والتزامات: إن الأهداف والالتزامات التي تتكون لدى الطالب لا تعمل في معزل عن العوامل الأخرى، حيث أنها تتأثر بسمات ما قبل الدخول كونها عوامل خارجية؛ وتتأثر أيضاً بالالتزامات الخارجية -التي تشمل ضمناً الالتزامات المتعلقة بالعمل والالتزامات الاجتماعية وغيرها-، كما أن نوايا الطالب تتأثر بمدى القدرة على الالتزام المؤسسي، وأن تلك النوايا تؤثر في الالتزام المؤسسي لدى الطالب.

يقول تينتو (Tinto, 2014: p. 21) "قبل أن تبدأ، تأكد من أنه يمكنك تحديد أهداف جهودك بوضوح، وكيف ستقيس تلك الأهداف، وبالتالي تحديد ما إذا كنت ناجحاً في تحقيق تلك الأهداف، وأعلم أن هناك العديد من النتائج التي ليس من السهل قياسها، وذلك يتضمن القيام بجمع الأدلة الكمية والنوعية". يشير تينتو (Tinto) هنا إلى أهمية وضوح الأهداف بالنسبة للطالب، لكون تلك الأهداف سوف يبن عليها التزامات يجب أن يقوم الطالب بأدائها، وهذا يفسر بعض أسباب تسرب الطلاب من الجامعة؛ إذ أن المتسربين لا يستطيعون تحديد أهدافهم بشكل دقيق؛ وبالتالي لا يستطيعون تحديد التزاماتهم بشكل محدد، الامر الذي يجعلهم غير قادرين على تحقيق التفوق والنجاح لكي يستمروا في الدراسة.

ثالثاً: الخبرة المؤسسية: من الواضح أن الخبرة المؤسسية تقع تحت تأثير الأهداف والالتزامات في بعديها الأكاديمي والاجتماعي، حيث نلاحظ أن النظام الأكاديمي يعمل وفق التفاعل القائم بين الجانبين الرسمي وغير الرسمي للنظام؛ بحيث يتأثر الأداء الأكاديمي -الجانب الرسمي- بتفاعلات الموظفين -الجانب

غير الرسمي- ويؤثر فيها، وهذا يقود إلى إدراك أن شبكة الاتصال تعمل بجانبها الرسمي وغير الرسمي. ومن جانب آخر نجد أن التفاعل في النظام الاجتماعي يكون قائماً على أساس التفاعل بين النشاطات الخارجية -الجانب الرسمي- وتفاعلات الاقربان -الجانب غير الرسمي-، إن الامر الأكثر وضوحاً هنا أن الخبرة المؤسسية تتشكل وتقوم على تفاعل كل العناصر المذكورة؛ وأنها لا تنحصر في الاطار المؤسسي الرسمي ولكنها تتعداه إلى التفاعلات غير الرسمية.

في الواقع يمكن القول إن ازدياد الخبرة المؤسسية لدى الطالب تدفعه إلى الاسهام الفعال والمشاركة الاكاديمية القائمة على أساس "رغبة الطالب في بذل المزيد من الجهد عند أداء المهام الاكاديمية مع استغراقه في العمل والانهماك فيه، مع القدرة على التفكير بشكل منظم والاستفادة من خبراته وامكانياته في اجتياز المقررات الدراسية بمستوى عال من النجاح" (حسانين وعبدالواحد، 2020: 356)، إذاً بالإمكان القول أن ضعف الخبرة المؤسسية لدى معظم الطلاب -التي تنشأ عن عدم دراية بعناصرها من قبل الطالب أو قصور النظام المؤسسي نفسه- يجعله غير قادر على التفاعل بشكل سليم مع العناصر التي يتكون منها النظام المؤسسي، وبالتالي لا يستطيع الاستمرار داخل نظام هو لا يدرك مكوناته بالشكل الصحيح، الامر الذي يجعل منه عرضة للتسرب أكثر من اقرانه ذوي الخبرة المؤسسية الأكبر.

رابعاً: الاندماج: بما أن الاندماج بشكل عام يعني -عند معظم الكتاب والباحثين- تكييف وتهيئة متغيرات وخصائص المحيط، بهدف تحقيق بيئة ملائمة للفرد، تسمح له بأثبات وجوده كعضو فاعل، وإزالة الشعور بالاغتراب، حتى يستفيد الفرد كغيره من الخدمات التربوية، فإن ذلك يتطلب أن ندرك أن الاندماج في جانبيه الاكاديمي والاجتماعي يخضع لتأثير الخبرة المؤسسية في جانبيها المؤسسي والاجتماعي؛ وفي شكلها الرسمي وغير الرسمي، كما أن الاندماج المؤسسي والاجتماعي يؤثر كل منهما على الاخر.

وقد أكد تينتو (Tinto) في أكثر من مناسبة على أنه فيما يتعلق بتصورات الطلاب، أصبح من الواضح أن ما يهم ليس المشاركة في حد ذاتها -على الرغم من أهميتها-، لكن الأكثر أهمية هو المعنى الذي يستمده الطالب من ارتباطه مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين الآخرين؛ فيما يتعلق بعضويتهم في مجتمعات الجامعة، ولا تتشكل هذه من خلال السمات الفردية فحسب، بل أيضاً من خلال القيم المؤسسية وثقافة الحرم الجامعي.

إن المحرك الأساسي لنجاح الطلاب لا يعتمد على المشاركات بقدر ما يعتمد على كيفية قيام الطلاب بالتفاعل مع الآخرين، وبقيادتهم إلى إدراك أنفسهم كأعضاء مهمين في مجتمع له أبعاد أكاديمية واجتماعية؛ وأنهم مهمون وينتمون، ويُولد هذا التصور بدوره التزاماً من جانب الطلاب تجاه الجامعة، وهنا يمكن التأكيد على أن هذا الالتزام المستمد من تصور الطلاب للارتباطات هو الذي يوفر علاقة سببية بين المشاركة والتكامل والالتزام. وهذا يؤكد على أن عدم اندماج الطالب بشكل صحيح في المجتمع الجامعي؛ يجعله أكثر عرضه للتأثر بالجوانب السلبية الكامنة في ذلك المجتمع، وبالتالي يصبح أقرب إلى التسرب منه إلى البقاء والاستمرار في العملية التعليمية التي تقوم بها المؤسسة الجامعية.

خامساً: النوايا (الأهداف/ الالتزامات): إن النوايا -الأهداف والالتزامات- التي تتكون لدى الطالب بعد تفاعله مع النظام المؤسسي -الجامعة- لا تعمل في معزل عن العوامل الأخرى، حيث أنها تتأثر بحجم وكيفية الاندماج في جانبية المؤسسي والاجتماعي، كما أنها تتأثر بالأهداف والالتزامات التي دخل بها الطالب إلى الجامعة، والتي بدورها تتأثر بسمات ما قبل الدخول. إن الامر الأكثر أهمية هو ارتباط أهداف والالتزامات الطالب بقدرته على الاستمرار في الدراسة، بمعنى أن الامر يتعلق بكفاءة الطالب الذاتية المدركة من قبله. وفي هذا السياق يرى باندورا (Bandura: 1977: 212) أنها "ثقة (اعتقادات) الناس في قدراتهم على الأداء بطرق تمنحهم السيطرة على الأحداث التي تؤثر على حياتهم، وتشكل المعتقدات الفعالة أساس الفاعلية البشرية، وما لم يعتقد الناس أنهم قادرون على تحقيق نتائج من خلال أفعالهم، فلن يكون لديهم حافز كبير للعمل". ويضيف باندورا (Bandura) 1977؛ أن الشخص ذو الكفاءة الذاتية العالية سيكون واثقاً من قدرته على أداء مهمة معينة بنجاح، ولهذا سيبدل الشخص جهداً أكبر في إكمال المهام والالتزامات الصعبة المتعلقة بالهدف، إذا شعر هذا الشخص بالثقة في أن المهمة ستكتمل بنجاح.

إن الأهداف والالتزامات التي تنشأ خلال فترة الدراسة الجامعية؛ لن تكون متطابقة مع تلك التي جاء بها الطالب عند التحاقه بالدراسة للمرة الأولى، وذلك لكونها تتطور وفق مستوى الأداء المطلوب، وهذا ما قد يفسر فشل الطلاب في الاستمرار وبالتالي التسرب، والعلة كونهم لا يستطيعون الارتقاء بأدائهم الى المستوى المطلوب لتحقيق الأهداف والايفاء بالالتزامات التي تطورت عما كانت عليه في السنة او الفصل الدراسي الأول. ولقد أشار كل من كارفر وشاير (Carver & Scheier) 1998 إلى هرمية تحديد

الهدف التعليمي وسوابق الالتزام به، التي تقوم على هيكلة الهدف الهرمي، وهي بذلك يمكن أن تمنحنا ثلاثة استنتاجات أساسية؛ هي (Baudrenghien et al: 2012):

1. يمكن أن يغير الطلاب تصوراتهم حول أهدافهم التعليمية؛
2. إن مقدار الالتزام بالهدف وأهميته يتأثر بتجريد الهدف وتكامله؛
3. إن تأثير تجريد الهدف والتكامل على الالتزام يكون وفق أهمية الهدف ذاته.

إن هذه الاستنتاجات تعطي مؤشرات واضحة على أن الأهداف لا تستمر كما هي -عند دخول الطالب إلى الجامعة-، حيث تتغير من وقت إلى آخر، وذلك بسبب تغير تصورات الطلاب حول ما يريدون القيام به، وإنه كلما كانت الأهداف واضحة ودقيقة ومتكاملة كلما كانت أكثر أهمية لدى الطلاب؛ وادعى إلى الالتزام بها بغية تحقيقها، فكلما كان الهدف ذا أهمية مرتفعة كلما زاد ذلك من تأثير حجم تجريد الهدف وتكامله؛ وبالتالي يزداد معدل الالتزام به. في الواقع؛ إذا دققنا في عملية وضع الأهداف التعليمية من قبل الطلاب، فإننا نجد أنها تقع تحت تأثير كل العوامل المحيطة بهم خلال فترة دراستهم الجامعية، ولذلك لا تكون تلك الأهداف واضحة -بسبب تعقيدها أحياناً- بالقدر الذي يدفع الطلاب إلى عدم الشعور بأهميتها، وبالتالي لا يلتزمون بها -بشكل جزئي أو كلي-، وهذا قد يفسر تسربهم أو عدم تخرجهم وفق المدة المحددة للتخرج، لأنهم غير قادرين على الوصول إلى المستوى الذي يمكنهم من وضع تصورات واضحة حول أهدافهم وكيفية تحقيقها.

سادساً: المخرجات: تعتبر المخرجات نتاج لتفاعل كل العناصر سالفة الذكر، وهذا يعني أن قرار الطالب بمغادرة الجامعة أو الاستمرار في الدراسة يتم اتخاذه وفق تأثير كل العوامل، فإذا كان تأثير تلك العوامل إيجابي فمن الأرجح أن يكون قرار الطالب بالاستمرار في الدراسة، أما إذا كان التأثير سلبي فإن ذلك يشير إلى احتمال مغادرة الطالب للجامعة. إن عملية اتخاذ القرار من قبل الطالب -بالمغادرة أو الاستمرار- تمر بمراحل متعددة، وتتأثر بعوامل مختلفة، فلا يمكن لأي طالب أن يتخذ القرار بمعزل عن كل العوامل المحيطة. فالوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر على ميول واتجاهات الطالب، كما أن سلوكيات واتجاهات الاقران تحدث تأثير -قد يكون كبير- على خيارات الطالب في مرحلة التفكير في القرار الذي ينوي الطالب اتخاذه. ومن جانب آخر تؤثر البيئة المؤسسية على خيارات الطالب عند اتخاذ القرار، فإن كان منحى هذه

البيئة ايجابياً ستكون قرار الطالب باتجاه البقاء والاستمرار في الدراسة، أما إذا كان ذلك المنحى سلبياً؛ فإن القرار يكون أقرب إلى المغادرة وبالتالي التسرب من التعليم الجامعي.

الخاتمة: لقد شهد التعليم العالي تطورات وتغيرات كثيرة منذ نشأته وحتى وقتنا الحاضر، لذلك مرت الدراسات التي تتناولها بالعديد من الاطوار التي اختلفت من وقت إلى آخر ومن دولة إلى أخرى، فعندما كانت مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى الحفاظ على كيانها؛ وتقدم ذلك المستوى من التعليم إلى طبقات محددة من الناس؛ لم يكن هنالك اهتمام بالدراسات النوعية، التي تحاول دراسة العناصر المؤثرة على العملية التعليمية في جوانبها المختلفة. وعندما أصبح التعليم العالي مطلباً اقتصادياً -إعداد الخبراء والعلماء المختصين-، وبعدها مطلباً اجتماعياً -لرفع المستوى الثقافي والتعليمي للمجتمع-، بدأت الدراسات التي تتناول التعليم العالي تتجه نحو دراسة العناصر المكونة له.

ولقد كان وما يزال الطالب أحد أهم العناصر التي تحرك العمل العلمي والأكاديمي داخل الحرم الجامعي، ولذلك ظهرت الدراسات التي تدرس كيفية استبقاء الطالب داخل المؤسسة الجامعية، حيث كانت ولا تزال تلك المؤسسات تعاني من مشكلة الهدر التربوي، بجانبه الرسوب والتسرب، وما ينتج عنهما من إهدار للوارد المادية والمالية والبشرية. وإذا كان الرسوب يشكل ضياعاً للوقت والجهد والمال داخل المؤسسات الجامعية، فإن التسرب يضاعف ذلك الفقد ويعظمه؛ بسبب أثره على القطاعات الاقتصادية من جانب؛ ومن جانب آخر كونه يؤثر على الحياة الاجتماعية من الاسرة إلى الاقران إلى المجتمع ككل.

وبالنظر إلى ذلك الأثر الكبير الناجم عن التسرب فقد انبرى العديد من رواد علم النفس والاجتماع والإدارة وغيرها؛ إلى دراسة العوامل التي تقود إلى استبقاء الطالب داخل الحرم الجامعي، او مغادرته الحياة الجامعية، حيث برزت النظريات التحفيزية التي اعتمدت كأساس لدراسة أجمع الأساليب التي تساعد على الاحتفاظ (منع التسرب) بالطلاب الجامعيين داخل الحرم الجامعي. ولقد تولد عن هذا المنحى ظهور العديد من النماذج التي تدرس العوامل المؤدية الى تسرب الطلاب الجامعيين، وقد نتج عن العديد من تلك الدراسات بروز مجموعة من المتغيرات عُدت من الأكثر تأثيراً في مسألة التسرب، منها: الإعداد الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية، والارتباط الاجتماعي، والتمويل الدراسي، والخصائص الديموغرافية.

ومن المفيد هنا أن نلتفت إلى ما قاله تينتو (Tinto, 2018: p.7) "إن أي نظرية ذات معنى حول الاحتفاظ بالطلاب، والتي يمكن أن تؤثر على الممارسة الجامعية، يجب أن تشمل السنة الدراسية -الفصل الدراسي-، والخبرات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب. وبقدر ما تكون السنوات الدراسية هي القواعد الأساسية التي يُبنى عليها تعلم الطلاب ومثابرتهم، فإنه يترتب على ذلك أن أفعال أولئك الذين يقومون بالتدريس -المحاضرون والأساتذة- مهمة لتعلم الطلاب وإكمالهم لدراساتهم". وهذا يشير إلى وجود منحى نوعي في دراسة التسرب، وهو النظر إلى كل العوامل والمتغيرات التي يعيش الطالب في ظلها، داخل الحرم الجامعي وخارجه، وعلى ذلك وضع تينتو (Tinto) نموذجاً الخاص باستبقاء الطلاب، والذي سلب الضوء فيه على كل العناصر التي تؤثر في أداء وسلوك الطالب داخل وخارج الحرم الجامعي.

في الواقع نلاحظ "زيادة استخدام الأساليب النوعية في دراسة استبقاء الطلاب، ورغم أن الدراسات الاستقصائية الحالية في عدد من البلدان قد تكون مفيدة، فإنها تركز عادة على المقاييس السلوكية للمشاركة، وليس التصورات التي يستمدّها الطلاب من مشاركتهم. ففي حين أنها قد تكون قادرة على إخبارنا، بشكل إجمالي، عن أنماط المشاركة وعلاقتها المحتملة بالتغيرات في معدلات الاستبقاء في الجامعة بمرور الوقت، إلا أنها لا تعطينا سوى القليل من التلميحات حول سبب وجود هذه الأنماط أو كيفية ارتباطها بالمجتمع" (Tinto, 2018: p.6)، لذلك ركز تينتو على إيضاح العوامل والمتغيرات التي يمكننا من خلالها تفسير المنحى السلوكي للطلاب تجاه البقاء في الجامعة أو مغادرتها، دون أن نحمل بواعث ذلك السلوك في ظل ما نعرفه عن مكونات الحياة الجامعية والمجتمعية.

قائمة المصادر:

أولاً: المصادر باللغة العربية:

- حسانين، السيد الشبراوي أحمد وعبد الواحد، ابراهيم سيد أحمد (2020): نموذج العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية، العدد 188، الجزء 3، أكتوبر، 2020، جامعة الأزهر، القاهرة.
- غنّام، مهني محمد ابراهيم (2016): الهدر التربوي الناتج عن تسرب الفتاة من التعليم "المظاهر والأسباب والعلاج"، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية، السنة 2، العدد 5، ديسمبر، 2016.

- مرسي، محمد منير والنوري، عبد الغني (1977): تخطيط التعليم واقتصاداته، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- وزارة التخطيط التنموي والإحصاء (2016): دليل المؤشرات المستخدمة في التعليم والتدريب والبحث والتطوير في دولة قطر، أكتوبر، 2016، الدوحة، قطر.

ثانياً: المصادر باللغة الانجليزية:

- Anderson, E. (1997). Academic advising for student success and retention. Iowa City, IA: Noel-Levitz. Aspinwall, L., & Taylor, S. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. (**Journal of Personality and Social Psychology, 63(6), 989-1003.**)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, (**Psychological Review, Vol. 84, 191–213.**)
- Baudrenghien, Gentiane et al (2012): Antecedents of Educational Goal Commitment: An Experimental investigation of the Role of Goal Abstraction, Integration, and Importance, (**The Canadian Journal of Career Development/Revue comediennne de developement de carrier, Volume 11, Number 1, 2012**)
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J.M. Braxton (Ed.), reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention. Nashville: University of Vanderbilt Press.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. (**Journal of College Student Retention, 3 (1), 73-89.**)
- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), College student retention: Formula for student success (pp. 1-30). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Choy, S., National Center for Education Statistics & MPR Associates, B. (2001). Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001.

- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, 2011, Charleston. (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Latham, G. P & Locke, E. A. (1991). A theory of goal setting and task performance. (**Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 212-247. 1991**), Faculty of Management, University of Toronto.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. (**Educational Psychology. 20 (3), 107-123**)
- Nicoletti. Maria do Carmo (2019): Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model, (**Higher Education Studies; Vol. 9, No. 3; 2019**)
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P.T. (2005). How College Affects Students, (**Volume 2, A Third. Decade of Research**). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Retention Study Group. (2004). promoting success for Carolina's undergraduates: Factors related to retention and graduation. University of North Carolina at Chapel Hill: Enrollment Policy Advisory Committee.
- Siri, D. (2015). Predicting Students' Dropout at University Using Artificial Neural Networks. (**Italian Journal of Sociology of Education, 7(2), 225-247**).
- Sorrentino, D. (2007). The SEEK Mentoring Program: An Application of the Goal-Setting Theory. (**Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(2), 241-250**).
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: (**An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 1(1), 64-85**).
- Swail, W. S. (2004). The art of student retention: A handbook for practioners and administrators. Austin, TX: Educational Policy Institute.
- Thayer, P. B. (2000). Retention of students from first generation and low-income backgrounds. Opportunity Outlook. (May), 2-9.
- Thelin, J. R. (2004). A history of American higher education. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

-
- Tinto, Vincent (2018): Reflections on Student Retention Theory, (Syracuse University, USA, Keynote at Aarhus University 1st November 2018).
 - Tinto, Vincent (2014): Reflective Practice: Tinto's South Africa lectures, (**Journal of Student Affairs in Africa, Volume 2, N. 2, 2014**).
 - Tinto, V. (2004). Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences. Washington, D.C.: The Pell Institute.
 - Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. (**The Journal of Higher Education, (68) 6, 599 623**).
 - Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89–125. (**Vol. 45, No. 1, Winter, 1975, pp. 89-125**).
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>
 - Zyl, A. van, et al (2012). To what extent do pre-entry attributes predict first year student academic performance in the South African context? (**South Africa Journal of Higher Education, Vol. 26 No. 5. 2012**), University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa.