

الارتباط بالمدرسة وعلاقته بالدافعية الأكاديمية والتحصيل لدى الطلبة المراهقين

معاوية أبو غزال*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة الارتباط بالمدرسة بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وفئته العمرية. تكونت عينة الدراسة من (506) طالب وطالبة (265 أنثى، 241 ذكراً)، من المدارس الثانوية في لواء بني كنانة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية (التعلق بالمعلم، والتعلق بالزملاء، والالتزام، والتعلق بالمدرسة، والاندماج) والدافعية الأكاديمية. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية والتحصيل الدراسي، باستثناء بعد الاندماج. وكشفت النتائج أيضاً أن التعلق بالمعلم هو أبرز أبعاد الارتباط بالمدرسة مساهمة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي على حد سواء. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عدد من التوصيات منها: ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بتنمية الارتباط بالمدرسة، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

الكلمات الدالة: الارتباط بالمدرسة، الدافعية الأكاديمية، التحصيل الدراسي، الطلبة المراهقون.

المقدمة

تؤدي الخبرات المدرسية الإيجابية دوراً حاسماً في الارتقاء بالنمو الاجتماعي والانفعالي السليم لدى الطلبة المراهقين، إذ يرتبط الرضا عن الحياة المدرسية بالتصرف الجيد في المدرسة، والدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، والصحة العقلية، والرضا العام عن الحياة، والعلاقات الإيجابية مع المعلمين والأقران (Woolfolk & Perry, 2012). وخلال مرحلة المراهقة ينتقل الطلبة من المدارس الابتدائية إلى المتوسطة ثم الثانوية، وهذه الانتقالات تضع المراهقين أمام تحديات جديدة، بالإضافة إلى ما يواجهونه من تغيرات سريعة وعميقة، تطال كافة جوانب نموهم الجسمي والمعرفي والانفعالي. ورغم الآثار السلبية التي تتركها الانتقالات بين المدارس على الأداء الأكاديمي والسلوك وتقدير الذات، إلا أن معظم المراهقين يتكيفون مع تغير المدارس مع مرور الوقت، خاصة إذا كانت لديهم علاقات أسرية إيجابية وعلاقات مع أقران مستقرين وداعمين، بالإضافة إلى مدارس جيدة ومستجيبة لحاجاتهم (Eccles, 2004). ومما يزيد من صعوبة التكيف في المدارس المتوسطة والثانوية، موضوعية المدارس الثانوية مقارنة بالمدارس الابتدائية، خاصة لدى الطلبة ذوي الدعم الاجتماعي المتدني (Woolfolk & Perry, 2012). ويترتب على فشل هذه المدارس في إشباع حاجات الطلبة النمائية بتركيزها على المقارنات الاجتماعية، في الفترة الزمنية التي يكون فيها المراهقون أكثر وعياً بذواتهم وانتقاداً لها، علاوة على تدني ثقة المعلمين بالطلبة وازدياد رغبتهم بالسيطرة عليهم، صعوبات في تكيف المراهقين مع الحياة المدرسية؛ بسبب عدم التوافق أو الانسجام بين ما يريده المراهقون (استقلالية أكبر) وما تقدمه المدارس (التحكم) (Eccles, 2004; Wigfield & Eccles, 2002).

وعليه لا بُد للمدرسة من أن تؤدي وظيفتها النفسية الاجتماعية على أكمل وجه، ففي حال كانت المدارس مُطلبة ومستجيبة، ويتوفر فيها معلمون داعمون ومستجيبون، ويحافظون على معايير عالية ومحددة حول السلوك والعمل الأكاديمي، فإن رضا الطلبة عنها سيكون مرتفعاً، وسيكونون محفزين للتعلم، ويرتفع التحصيل الدراسي لديهم، وفي نهاية المطاف سيشكلون روابط تعلقية قوية معها، وهو ما اصطلح على تسميته بالارتباط بالمدرسة School Connectedness، وعلى العكس من ذلك ينخفض مستوى دافعية الطلبة للتعلم، ويشعرون بالانفصال عن المدرسة في حال أكدت المدرسة على العلامات المدرسية، والمقارنات الاجتماعية،

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/2/11، وتاريخ قبوله 2016/5/12.

وسيطرة المعلمين (Collins & Steinberg, 2006; Ryan & Patrick, 2001).

ويُعرف الارتباط بالمدرسة بأنه المدى الذي يشعر به الطالب باحترام معلميه ورعايتهم، وتعلقه بالمدرسة، ومستوى مشاركته واندماجه فيها، والتزامه بالقيم والمعتقدات السائدة بها (Maddox & Prinz, 2003; Catalano & Hawkins, 1996)، أو هو إحساس الطالب بالتقبل والقيمة وتشجيع الآخرين، له في المواقف الصفية الأكاديمية، وشعوره بأنه عنصر مهم في الحياة الصفية ونشاطاتها (Goodenow, 1993).

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الارتباط بالمدرسة قد انبثق من ميادين معرفية متعددة، حاولت وصف المكيانزمات المسؤولة عن الارتباط بالمدرسة منها نظرية التعلق (Attachment theory)، إذ تشير هذه النظرية إلى أن الطفل عندما يتفاعل مع الوالدين، يتشكل لديه الأساس للارتباط بالآخرين، الذي سيشمل فيما بعد علاقات أخرى تتضمن الزملاء والمعلمين وغيرهم من الراشدين. (Werner & Smith, 1992). أما نظرية الضبط الاجتماعي (Social Control Theory)، فقد اقترحها هيرسجي (Hirschi, 1969) لتفسير أسباب السلوك المنحرف لدى المراهقين، إذ يعتقد بأن الروابط التي يشكلها الفرد مع الأشخاص الآخرين أو المؤسسات، تعزز الامتثال وتعمل كضوابط للانحراف والسلوك الخطر.

أما نموذج النمو الاجتماعي (Social Development Model)، فقد وسع نظرية ضبط الذات (Self control) (ضعف الارتباط بالمدرسة لا يسبب السلوك الخطر، بل هو نتيجة لضبط الذات المنخفض) بتضمينه العوامل الضرورية لتأسيس الروابط الاجتماعية، مثل فرص ومهارات الاندماج وتعزيزها. ووفقاً لهذا النموذج فإنه عندما تنتج المجموعات الاجتماعية المتواجدة في المدرسة روابط مع مستويات منسجمة من التعلق والالتزام، وتعزز معايير السلوك الإيجابي، فإن المراهقين يسلكون بطرق تتسجم مع هذه المعايير. كما أن هذا النموذج كنظرية الضبط الاجتماعي يركز على أهمية التعلق والالتزام والاندماج والمعتقدات. وعلى العكس من نظرية الضبط الاجتماعي يقترح هذا النموذج أن الاندماج هو جزء من عملية التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى الارتباط، كما أن المعتقدات التي تدور حول قيم ومعايير الوحدة الاجتماعية، هي نتيجة لهذه الروابط، وتتوسط هذه المعتقدات العلاقة بين الارتباط والنواتج السلوكية (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004). وتجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج قد تأثر بمبادئ نظرية "باندورا" في التعلم الاجتماعي، إذ أكد على أهمية مهارات الاندماج وتعزيزها في البيئة الاجتماعية المدرسية.

ويبدو أن طلبة المدارس الابتدائية يشعرون بالارتباط بمدارسهم، إلا أنه يبدأ عموماً بالانحدار والتراجع لدى طلبة المدارس المتوسطة (Eccles et al., 1993)، وقد توصل كلين وكونل (Klem & Connell, 2004) إلى أن 40-60% من طلبة المدرسة الثانوية يشعرون بالانفصال عن المدرسة، وهذا يُدلل على أنهم لا يحبون معلمهم، ويفتقرون إلى الاهتمام بالمدرسة، ولا يهتمون في أعمالهم المدرسية ولا يشعرون بأنها ذات قيمة.

أما بالنسبة لمكونات الارتباط بالمدرسة فيرى مادوكس وبرنز (Maddox & Prinz, 2003) أن الارتباط بالمدرسة يتألف من أربعة مكونات هي: التعلق بالمدرسة، ويقصد به مدى حُب الطلبة للمدرسة، وشعورهم بالرضا والعدالة والأمن فيها، والتعلق بالمعلمين وموظفي المدرسة، ويقصد به إحساس الطلبة بأن معلمهم مهتمون بهم، ويقدمون لهم تعليماً جيداً، ويثنون عليهم ويدعمونهم، والالتزام بالمدرسة وهو مستوى توظيف أو استثمار الطالب لطاقتها في المدرسة، ويتألف من معتقدات الطلبة بأن المدرسة والعلامات المدرسية مهمان ولهما قيمة، بالإضافة إلى انهماك الطلبة في السلوكات المدرسية الضرورية للنجاح، مثل: إكمال الوظائف البيتية، والذهاب إلى المدرسة ومعهم الأدوات اللازمة للدراسة (Libbey, 2004). وأخيراً الاندماج المدرسي ويعرف بأنه انخراط الطلبة في الأنشطة والنشاطات اللامنهجية، ويتضمن مشاركة الطالب السلوكية في نشاطات متعددة في المدرسة (Maddox & Prinz, 2003).

ولا يوجد شك أن الطلبة يحققون فوائد جمة في حال كان ارتباطهم بالمدرسة مرتفعاً، فهم أكثر مثابرة من الناحية الأكاديمية ويبدلون جهوداً في التعلم والدراسة، ويشكلون روابط انفعالية وسلوكية ومعرفية بالمدرسة، ويتكيفون بشكل جيد مع المدرسة، ولديهم مستويات مرتفعة من دافعية التعلم، والتعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات، وتنظيم الذات وتوقعات النجاح المستقبلية، والسعادة العامة، والرضا العام عن الحياة، والاستراتيجيات الوظيفية في مواجهة الضغوط، وهم أكثر حماساً واهتماماً وثقة بتعلمهم (Babakhani, 2009; Frydenberg & Freeman, 2013). كما أن للارتباط بالمدرسة علاقة وثيقة بالصحة العقلية، إذ ارتبط سلباً بكل من الاكتئاب والقلق والعنف المدرسي (Woolfolk & Perry, 2012) والمشكلات الموجهة نحو الداخل، والمشكلات الموجهة نحو الخارج (Pittman, 2007; Richmond & Frydenberg, 2009) في مواجهة الضغوط.

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتكيف علاقة ثنائية الاتجاه (bidirectional)، إذ ارتبطت المستويات المنخفضة من الارتباط بالمدرسة بمستويات مرتفعة من مشكلات التصرف في السنة التالية. والعكس صحيح، إذ ارتبطت المستويات المرتفعة من مشكلات التصرف لدى طلبة الصف السادس والسابع بمستويات منخفضة من الارتباط بالمدرسة في السنة التالية (Loukas, Rippeergre- Suhler, & Horton, 2009). وتقترح هذه النتائج وجود تغذية راجعة دائرية بين الارتباط بالمدرسة والمشكلات السلوكية، فالمستويات المنخفضة من الارتباط بالمدرسة تزيد من فرص تطوير الطلبة لمشكلات التصرف، التي بدورها تعمل على تخفيض إضافي للإحساس بالارتباط بالمدرسة، الذي يؤدي تبعاً إلى مزيد من مشكلات التصرف. ولذلك فإن العوامل أو الإجراءات التي تقي الطلبة من الشعور بالانفصال عن المدرسة تعمل على كسر هذه الدائرة المفرغة.

ويبدو أن للبيئة المدرسية دوراً حاسماً في إحساس الطلبة المراهقين القوي بالارتباط بالمدرسة، إذ ترتقي المدرسة بإحساس الطلبة بالارتباط بها في حال وجدت معايير أكاديمية مرتفعة مصحوبة بدعم قوي من قبل المعلمين، وبيئة مدرسية توفر علاقة إيجابية وقائمة على الاحترام بين الطلبة والراشدين المتواجدين في المدرسة، وبيئة مدرسية آمنة مادياً وعاطفياً (Monahan, Osterle, & Hawkins, 2010).

كما أن إدارة الصف الإيجابية، وفرص المشاركة في أنشطة لانهجية، وصغر حجم المدرسة دوراً في زيادة مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). ولطرق التعليم التي تشتمل على مزيج من إدارة الصف النشطة Proactive، والتعليم التفاعلي والتعلم التفاعلي دوراً أيضاً في رفع مستوى الارتباط بالمدرسة (Abbott et al., 1998). وعلى العكس من ذلك، يعمل افتقاد الطالب للشعور بالأمن في المدرسة، والبيئات الصفية غير الملائمة نمائياً، وضعف إدارة الصف، على وضع الطلبة في خطر الشعور بالانفصال عن المدرسة (Blum, 2005).

أما فيما يتعلق بدور الوالدين، فقد تبين أن الأطفال الذين يعيشون في كنف والدين يضعان قيماً مرتفعة للتعليم والتعلم، ويشجعان الأعمال المدرسية، على الأرجح يشعرون بإحساس قوي بالارتباط بالمدرسة، كما أن المراهقين المندمجين اجتماعياً، والمتقبلين من قبل أقرانهم على الأرجح يندمجون بنشاط في المدرسة (Eccles et al., 1993). وفعلياً يكون لدى الطلبة الذين يتعرضون للمضايقات من قبل أقرانهم، مستويات منخفضة من الارتباط بالمدرسة (Eisenberg, Neumark- Sztainer, & Perry, 2009). علاوة على ذلك فإن خصائص الأصدقاء المقربين تؤثر في الارتباط بالمدرسة، فمع مرور الوقت، يصبح الأفراد أكثر شبهاً بأصدقائهم، ولذلك يمكن القول إن من لديه صديق مرتبط بالمدرسة، على الأرجح أن يصبح هو أيضاً مرتبطاً بالمدرسة (Steinberg, 1996).

الدراسات السابقة

بحثت علاقة الارتباط بالمدرسة في عدد من المتغيرات النفسية كان من بينها الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فقد أجرى جودناو (Goodenow, 1993) دراسة كان من أهدافها التحقق من العلاقة بين الانتماء للمدرسة والدافعية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (353) طالباً وطالبة من طلبة صفوف السادس والسابع والثامن في الولايات المتحدة الأمريكية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقاييس دعم الصف والانتماء إليه، وتوقعات النجاح، والاهتمام الداخلي، وقيمة النجاح. كشفت نتائج الدراسة أن الانتماء للمدرسة ساهم وبشكل دال إحصائياً في تفسير التباين في توقعات النجاح وقيمه، وكان لدعم المعلم تأثيراً جوهرياً ومتسقاً ضمن مجموعات الطلبة الفرعية. كما كشفت نتائج الدراسة أن قوة العلاقة بين الدعم والدافعية انحدرت وبشكل دال إحصائياً من الصف السادس حتى الثامن، وكان دعم المعلم أكثر ارتباطاً بالدافعية لدى الإناث منه لدى الذكور.

وأجرى جودناو وجردي (Goodenow & Grady, 1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانتماء للمدرسة وقيم أصدقاء الطلبة الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (301) طالب وطالبة من أصول أمريكية أفريقية وإنجليزي/سود وإسبانيين في الصف قبل الأخير في مدرستين ثانويتين في الولايات المتحدة الأمريكية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقاييس الإحساس النفسي بالانتماء للمدرسة، والدافعية للمدرسة، والجهد المبذول، وتوقع النجاح، وتقدير العمل المدرسي. كشفت نتائج الدراسة أن الانتماء للمدرسة ارتبط وبدلالة إحصائية بالعديد من المقاييس المرتبطة بالدافعية (توقع النجاح، تقدير العمل المدرسي، الدافعية المدرسية العامة والجهد المقرر ذاتياً). وكانت العلاقة بين الانتماء للمدرسة وتوقع النجاح لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

وأجرى هاجبورغ (Hagborg, 1994) دراسة كان من أهدافها التحقق من العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والدافعية الأكاديمية لدى

عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الخامس حتى الثامن. كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس الارتباط بالمدرسة هم من ذوي التحصيل المرتفع، ويقضون وقتاً أطول في عمل وظائفهم البيتية، ويظهرون مستويات مرتفعة من الدافعية، ويظهرون مستوى مرتفعاً من مركز الضبط الداخلي، وأظهرت النتائج كذلك علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة والطموحات التربوية.

وأجرى سانشيز وكولون وإسبارزا (Sanchez, Colon, & Esparza, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من دور الانتماء إلى المدرسة والنوع الاجتماعي في النواتج الأكاديمية (المعدل الفصلي والتغيب عن المدرسة، والدافعية، والجهد المبذول في الدراسة، والطموحات الأكاديمية والتوقعات) لدى المراهقين اللاتينيين. تكونت عينة الدراسة من (143) مراهقاً من طلبة الصف الثاني عشر (74 أنثى، 69 ذكراً) في مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقياس الإحساس النفسي بالانتماء للمدرسة لجودناو (Goodenow, 1993)، ومقياس الدافعية الأكاديمية لبنترش وديجروت (Pintrich and DeGroot, 1990) ومقياس ستيفنس وبوتجل وريو ومورتيمر (Stevens, Putehell, Ryu, & Mortimer, 1992). لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة بين الجنسين في مستوى الانتماء للمدرسة، ولم يرتبط الانتماء للمدرسة بعلاقة دالة بالمعدل الفصلي، وكذلك عدم وجود علاقة دالة بين الإحساس بالانتماء والدافعية (توقع النجاح وقيمه) لدى الذكور، بينما وجدت علاقة موجبة ودالة لدى الإناث. وقد تتبأ الانتماء للمدرسة وبشكل دال إحصائياً بالنواتج الأكاديمية (الدافعية والجهد الأكاديمي والتغيب عن المدرسة).

وأجرى يانج يانج وزوهونج (Yangyang & Zuhong, 2011) دراسة كان من أهدافها الكشف عن علاقة الإحساس بالانتماء للمدرسة بالتحصيل الأكاديمي خلال فترة انتقال الطلبة للمدرسة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (567) طالباً وطالبة (306 أنثى، 261 ذكراً) من طلبة مدرستين ثانويتين عامتين، تم اختيارهم بشكل عشوائي في مقاطعة (Jianjsu) في جمهورية الصين. استخدم في الدراسة نسخه محدثة مكونه من تسع فقرات من مقياس الإحساس النفسي للانتماء للمدرسة المطور من قبل جودناو (Goodenow, 1993)، وقد تم تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة من مجموع علاماتهم في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، إذ تعد علامة 100 العلامة القصوى وعلامة 60 مؤشراً على الفشل. كشفت نتائج الدراسة أن الإحساس بالانتماء للمدرسة لم يتتبأ بشكل دال إحصائياً بالتغيرات في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى بريان ورفاقه (Bryan et al., 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من آثار الارتباط بالمدرسة في التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (10426) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر (50.4% إناثاً، 49.6% ذكوراً). وقد تم الحصول على أفراد العينة من القسم الأمريكي التابع للمركز الوطني التربوي للإحصاءات التربوية. استخدم في الدراسة مقياس الارتباط بالمدرسة school bonding المطور من قبل الباحثين. كشفت نتائج الدراسة أن لمكونات الارتباط بالمدرسة آثاراً مباشرة واثراً غير مباشرة في التحصيل الأكاديمي، إذ كان لكل من التعلق بالمدرسة، والاندماج المدرسي آثاراً مباشرة في التحصيل الأكاديمي، بينما كان لكل من التعلق بالمعلمين وسلوكيات الالتزام المدرسي آثار غير مباشرة في التحصيل الأكاديمي، من خلال الانحراف المرتبط بالمدرسة والتحصيل الدراسي السابق.

يُلاحظ من خلال التأمل في نتائج الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والدافعية عدم وضوح هذه العلاقة، خاصة عندما تم تناولها في ضوء متغير الجنس، إذ لم تكشف نتائج دراسة سانشيز ورفاقه (Sanchez et al., 2005) عن علاقة دالة بين الانتماء للمدرسة والدافعية لدى الذكور، بينما كانت هذه العلاقة دالة لدى الإناث، بينما كشفت نتائج دراسة جودناو وجري (Goodenow & Grady, 1993) عن علاقة موجبة ودالة بين الانتماء للمدرسة والعوامل الدافعية، إلا أن قوة العلاقة بين الانتماء للمدرسة وتوقع النجاح كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، ومن جهة أخرى كشفت نتائج دراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994) أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس الارتباط بالمدرسة هم من ذوي الدافعية المرتفعة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً.

كما يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي أنها متناقضة، إذ لم يتتبأ الارتباط بالمدرسة بالتغيرات في التحصيل الدراسي في دراسة يانج يانج وزوهونج (Yangyang & Zuhong, 2011)، وكذلك لم تكشف نتائج دراسة سانشيز ورفاقه (Sanchez et al., 2005) عن علاقة بين الانتماء للمدرسة والمعدل الفصلي، بينما أشارت نتائج دراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994) أن الطلبة ذوي الدرجة المرتفعة على مقياس الارتباط بالمدرسة هم من ذوي التحصيل المرتفع. ومن جهة أخرى أكدت دراسة بريان ورفاقه (Brayan et al., 2012) أن للتعلق بالمدرسة والاندماج المدرسي آثاراً مباشرة في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، في حين كان للتعلق بالمعلمين والالتزام آثار غير مباشرة في التحصيل الدراسي.

وبناءً على ما تقدم، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت الارتباط بالمدرسة على الصعيدين المحلي والعربي، والتناقض الواضح في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الارتباط بالمدرسة وكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تهدف إلى الكشف عن علاقة الارتباط بالمدرسة بمتغيري الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، لعلها تساهم في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الحاجة للارتباط بالآخرين من أبرز الحاجات الإنسانية التي يسعى الأفراد إلى إشباعها، وتتمثل بالرغبة في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وتشكيل علاقات معهم؛ ويترتب على عدم إشباعها نواتج سلبية، كالضغط النفسي، وسوء التكيف النفسي عموماً والأكاديمي بشكل خاص. وبسبب أهمية الارتباط بالمدرسة في أداء الطالب لوظائفه النفسية، اهتم الباحثون بدور الارتباط بالمدرسة في العملية التربوية ونواتجها الأكاديمية، إذ توصف عملية التدريس بأنها عملية اجتماعية، حيث يحدث التعلم ضمن العلاقات الاجتماعية والتفاعلات مع الآخرين خاصة المعلمين والأقران. ورغم أهمية الإحساس بالارتباط بالآخرين في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، إلا أن المدرسة تولي اهتماماً أقل لحاجات الطلبة الانفعالية والاجتماعية، وتمنح الأولوية لأداء الطلبة على الاختبارات التحصيلية، وترسخ قيم الفردية والتنافس بينهم على حساب العلاقات الاجتماعية والتعاون، اعتقاداً منها بأن الحاجات الاجتماعية والانفعالية سيتم إشباعها خارج الصفوف الدراسية. ويبدو أن هذا الأمر يصدق على المدارس الأردنية سابقاً (الشيخ، 1994). إلا أن المتتبع لنتائج الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية في الوقت الراهن يلحظ بعض المؤشرات التي تدل على اهتمام المدارس في الأردن بالجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلاب، إذ أكدت نتائج بعض الدراسات أن بعض أبعاد المناخ الصفي كالعلاقات مع المعلمين والأقران منتشرة بدرجة مرتفعة (هندي، 2011)، كما أكدت نتائج دراسة أبو غزال (قيد الطبع) على وجود مستوى مرتفع من الارتباط بالمدرسة بجميع أبعاده لدى الطلبة المراهقين.

ومن جهة أخرى تعد الدافعية الأكاديمية طاقة يجب استثارتها لكي يحدث التعلم، إذ أكدت نتائج الدراسات في البيئة الأردنية أن هذه الدافعية تؤدي دوراً حاسماً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة المراهقين (العلوان والعطيات، 2010؛ قطامي، 1994). ولكي تنجح في استثارة هذه الطاقة التي يترتب عليها بالطبع الارتقاء بالتحصيل الدراسي لا بد من الكشف عن العوامل ذات الصلة بها. وقد أكد "ماسلو" Maslow في نظريته حول هرمية الحاجات ضرورة إشباع الطلبة للحاجة إلى الانتماء المتمثلة بسعي الطلبة لبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين لكي يشعروا بالتقبل، مضيفاً بأن إشباع هذه الحاجة متطلب أساسي لاستثارة الحاجات التي تقع في أعلى الهرم، ومن ضمنها الحاجات المعرفية التي تتمثل بالطبع بالدافعية الأكاديمية. وبناءً على ما كل ما تقدم وفي ضوء ندرة الدراسات العربية التي بحثت في العلاقة الارتباطية بالمدرسة والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتناقض نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه العلاقة؛ انبثقت فكرة إجراء هذه الدراسة، وبالتحديد تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين؟
- 2- هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية ومستوى الدافعية الأكاديمية باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية؟
- 3- ما درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية؟
- 4- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المراهقين؟
- 5- هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية والتحصيل الدراسي باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية؟
- 6- ما درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لموضوع الارتباط بالمدرسة، الذي يُعد بالغ الأهمية، وذا صلة وثيقة بالصحة النفسية والسعادة العاطفية والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين.

والدراسة أهمية نظرية وتطبيقية على حدٍ سواء، إذ تتجلى الأهمية النظرية في كون نتائج الدراسة سنكشف عن علاقة الارتباط بالمدرسة بمتغيري الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي؛ مما سيسهم في تحقيق فهم أعمق للعملية التعليمية-التعلمية ومعوقاتها، والتنبؤ من خلال الارتباط بالمدرسة بمتغيري الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. أما الأهمية التطبيقية فتنتمثل في لفت انتباه الإدارة المدرسية والمعلمين خاصة إلى سمات البيئة المدرسية الفعالة، التي ترتقي بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة على حدٍ سواء، مما سينعكس إيجاباً على التكيف الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين.

التعريفات النظرية و الإجرائية:

الارتباط بالمدرسة: علاقة عاطفية يشكها الطالب مع معلميه وزملائه، ومدى شعوره بالرضى والأمن عن علاقته في مدرسته، ومستوى توظيفه لقدراته الأكاديمية، واعتقاده بأهمية النجاح المدرسي، ومدى اندماجه في أنشطة المدرسة اللامنهجية (Madox & Prinz, 2003)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الارتباط بالمدرسة المطور من قبل أبو غزال (قيد الطبع).
الدافعية الأكاديمية: رغبة الطالب المتمثلة في إقدامه ومثابرتة ومستوى اهتمامه بالمواضيع الأكاديمية، عندما يحكم على كفاءته من خلال معايير الأداء أو التفوق (Wigfield & Eccles, 2002)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بنترش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990).

التحصيل الدراسي: متوسط علامات الطالب في كل المواد الدراسية والمقياس المعدل التراكمي الفصلي.

الفئة العمرية: ويقصد بها مرحلة المراهقة الفرعية، حيث تقسم الى فئتين عمريتين وهما: الفئة العمرية 12-14 وتقع ضمن مرحلة المراهقة المبكرة، والفئة العمرية 15-17 وتقع ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة (Berk 1999) وتقاس إجرائياً بالصفوف الدراسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر التابعين لمديرية لواء بني كنانة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2013/2014، علاوة على ذلك تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداتي الدراسة وثباتهما والمنهج المستخدم في الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ممن تتراوح أعمارهم بين 12-17 سنة (من الصف السادس حتى الصف الحادي عشر) في منطقة لواء بني كنانة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014. وقد بلغ عددهم (10327) منهم 5023 إناث و 5304 ذكور.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (506) طالب (265 أنثى، 241 ذكراً) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية وإجراء عملية السحب العشوائي من هذه المدارس، حيث تم اختيار ثلاث مدارس من مدارس الذكور وثلاث مدارس من مدارس الإناث، كما تم اختيار الصفوف والشعب عشوائياً أيضاً. بحيث كانت وحدة الاختيار هي الصفوف وليس الطلبة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

الجدول: (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

العينة			المجتمع			الفئة العمرية	
المجموع	انثى	ذكر	المجموع	انثى	ذكر	الفئة العمرية	
304	163	141	العدد	6150	2958	3192	14-12
%60	%32	%28	النسبة المئوية	%60	%29	%31	
202	102	100	العدد	4177	2065	2112	17-15
%40	%20	%20	النسبة المئوية	%40	%20	%20	
506	265	241	العدد	10327	5023	5304	المجموع
%100	%52	%48	النسبة	%100	%49	%51	

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة مقياسان وهما:

أولاً: مقياس الارتباط بالمدرسة

استخدم في الدراسة مقياس الارتباط بالمدرسة الذي طوره أبو غزال (قيد الطبع). وقد تكون المقياس بصورته الأولى من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: التعلق بالمعلمين/المعلمات، ويتكون من (7) عبارات ومن الأمثلة على عبارات هذا البعد: "أشعر بالقرب من معلمي"، والتعلق بالزملاء/الزميلات، ويتكون من (9) عبارات، ومن الأمثلة على عبارات هذا البعد: "بضايقتني معظم زملائي في المدرسة"، والالتزام بالمدرسة، ويتكون من (5) عبارات، ومن الأمثلة على عبارات هذا البعد: "أعتقد أن الذهاب للمدرسة لا فائدة منه"، والتعلق بالمدرسة ويتكون من (6) عبارات، ومن الأمثلة على عبارات هذا البعد: "أشعر بالفخر لانتمائي لهذه المدرسة"، والاندماج المدرسي ويتكون من (5) عبارات، ومن الأمثلة على عبارات هذا البعد "أشارك في أنشطة كثيرة في المدرسة".

وقد تحقق أبو غزال (قيد الطبع) من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، ووفقاً لآراء المحكمين لم يتم حذف أي من عبارات المقياس. وللتحقق من صدق البناء قام أبو غزال (قيد الطبع) بتطبيق مقياس الارتباط بالمدرسة على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة ككل وبين فقرات كل بعد من الأبعاد والأبعاد التي تتبع لها.

وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالمعلمين بين (0.28 - 0.73) مع بعدها، وبين (0.31 - 0.48) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالزملاء قد تراوحت بين (0.38 - 0.57) مع بعدها، وبين (0.18 - 0.42) مع الكلي للأداة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط عبارات بعد الالتزام بين (0.55 - 0.67) مع بعدها، وبين (0.30 - 0.38) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالمدرسة تراوحت بين (0.55 - 0.71) مع بعدها، وبين (0.22 - 0.56) مع الكلي للأداة، وتراوحت معاملات ارتباط بعد الاندماج بين (0.66 - 0.77) مع بعدها، وبين (0.31 - 0.60) مع الكلي للأداة.

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد قام أبو غزال (قيد الطبع) بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا بعد تطبيق المقياس على مجموعة من الطلاب من خارج أفراد عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.83)، ولمجال التعلق بالمعلمين/المعلمات (0.78)، ولمجال التعلق بالزملاء/الزميلات (0.75)، ولمجال الالتزام بالمدرسة (0.72)، ولمجال التعلق بالمدرسة (0.80)، ولمجال الاندماج المدرسي (0.81) وهي مؤشرات مناسبة للثبات.

ثانياً: مقياس الدافعية الأكاديمية

استخدم في الدراسة مقياس المعتقدات الدافعية الذي طوره برنتش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990) استناداً إلى وجهة نظر روتر (Ruter) في الدافعية، التي مفادها أن الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما: توقعات الفرد لبلوغ الهدف وقيمة هذا الهدف. ويتكون هذا المقياس من (18) عبارة موزعة على بُعدين أو مقياسين فرعيين أفرزتهما نتائج التحليل العاملي وهما: الفاعلية الذاتية ويتكون من (9) عبارات، ومن الأمثلة على عبارات هذا المقياس: "أعتقد بأنني سأحصل على علامات جيدة في الصف"، أما البعد أو المقياس الثاني فهو القيمة الداخلية، ويتكون من (9) عبارات، ومن الأمثلة على عباراته "أحب ما أتعلمه في الصف". وقد قام برنتش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990) بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية ومقياس القيمة الداخلية (0.87، 0.89) على التوالي.

إجراءات الصدق والثبات للنسخة المعربة

بعد أن تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، تم عرضه على (10) مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم. وبناءً على آراء المحكمين تم حذف عبارة من مقياس الفاعلية الذاتية، وعبارة من مقياس القيمة الداخلية نتيجة لتداخل مضمونها مع عبارات أخرى. وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (16) عبارة، منها (8) عبارات تقيس الفاعلية الذاتية و(8) عبارات تقيس القيمة الداخلية. بعد ذلك تم طباعة المقياس بعد ترتيب فقراته بطريقة عشوائية، ثم تطبيق المقياس على (92) طالباً

وطالبة من خارج عينة الدراسة لحساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل عبارة ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة والمقياس ككل. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات المجال والمجال الذي تنتمي له والمقياس ككل

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
	مجال القيمة الداخلية			مجال الفاعلية الذاتية	
1	**0.648	**0.543	1	**0.669	**0.603
2	**0.733	**0.647	2	**0.692	**0.539
3	**0.708	**0.594	3	**0.685	**0.614
4	**0.656	**0.597	4	**0.645	**0.561
5	**0.683	**0.629	5	**0.773	**0.587
6	**0.715	**0.629	6	**0.712	**0.542
7	**0.686	**0.615	7	**0.641	**0.567
8	**0.544	**0.588	8	**0.593	**0.604
	المجال ككل	**0.910		المجال ككل	**0.833

يُلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات بُعد الفاعلية الذاتية وبعدها تراوحت بين (0.54) - (0.73) و (0.54) - (0.64) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات الارتباط بين عبارات بعد القيمة الداخلية تراوحت بين (0.59) - (0.77) و (0.53) - (0.61) مع المقياس ككل.

وبعد استبعاد العبارات المشار إليها تم حساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقياسين الفرعيين اللذين تكون منهما المقياس الكلي، وهما مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس القيمة الداخلية، وكانت معاملات ثباتها (0.88)، (0.86) على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها مطورا المقياس الأصلي.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

اشتملت الدراسة على خمسة متغيرات مستقلة (متنبئات) هي: (التعلق بالمعلم، والتعلق بالزملاء، والالتزام، والتعلق بالمدرسة، والاندماج) وعلى متغيرين تابعين (متنبأ بهما) هما: الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين هما:

أ- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى) ب- الفئة العمرية ولها مستويان: المستوى الأول (12-14) المستوى الثاني (15-17).

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، إذ هدفت الدراسة الكشف عن علاقة الارتباط بالمدرسة بكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وكذلك الكشف عن مدى مساهمة متغير الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

المعالجة الإحصائية

بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معاملات ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الرابع، كما تم حساب قيم (Z) الفشرية للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الخامس، وتحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤالين الثالث والسادس.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين والمقياس ككل؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين متغيري الدافعية الأكاديمية وأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة والمقياس ككل. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الدافعية الأكاديمية و أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة والمقياس ككل.

الدلالة الاحصائية	الدافعية الأكاديمية	البعد
0.00	.407	التعلق بالمعلم
0.00	.321	التعلق بالزملاء
0.00	.351	الالتزام
0.00	.422	التعلق بالمدرسة
0.00	.326	الاندماج
0.00	.549	المقياس ككل

يُلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة ومقياس الدافعية الأكاديمية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

السؤال الثاني: هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية، ومستوى الدافعية الأكاديمية باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية، وبين مقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغير الجنس، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية وبين مقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغير الجنس.

المتغير	المستوى	التعلق بالمعلم		التعلق بالزملاء	الالتزام	التعلق بالمدرسة		الاندماج	الكلي
		قيمة	معاملات الارتباط			قيمة	معاملات الارتباط		
الجنس	ذكور	0.448	0.448	0.326	0.371	0.472	0.31	0.61	0.640
	إناث	0.448	0.448	0.321	0.343	0.418	0.31	0.61	0.597
		0.0	0.056	0.056	0.056	0.056	0.056	0.056	0.056

يتبين من الجدول (4) أن قيم (Z) لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية، وبين الدافعية الأكاديمية للذكور والإناث كانت منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96)، وبالتالي ليس هناك فروق دالة في معاملات الارتباط تعزى لمتغير الجنس.

كما تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية، وبين مقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغير الفئة العمرية، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية وبين مقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغير الفئة العمرية.

المتغير	المستوى	التعلق بالمعلم		قيمة Z	التعلق بالزملاء		قيمة Z	الالتزام		قيمة Z	التعلق بالمدرسة		قيمة Z	الاندماج		قيمة Z	الكلية	قيمة Z
		معاملات الارتباط	قيمة Z		معاملات الارتباط	قيمة Z		معاملات الارتباط	قيمة Z		معاملات الارتباط	قيمة Z		معاملات الارتباط	قيمة Z			
الفئة العمرية	14-12	0.378	-	0.067	0.407	-	2.011	0.341	-	0.412	-	0.201	0.365	1.609	0.553	0.626		
	17-15	0.387			0.244			0.422		0.393		0.237	0.515					

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين أبعاد (التعلق بالمعلم والالتزام والتعلق بالمدرسة والاندماج) والمقياس ككل، وبين الدافعية الأكاديمية، باختلاف متغير الفئة العمرية، حيث كانت قيم (Z) منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96)، بينما بلغت قيمة (Z) بين بعد التعلق بالزملاء والدافعية الأكاديمية (2.11)، وهي قيمة أعلى من قيمة (Z) الحرجة، وبالتالي فإن هنالك فروقاً في قوة العلاقة بين التعلق بالزملاء والدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة العمرية (14-12).

السؤال الثالث: ما درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وفق الطريقة الكلية Enter، للكشف عن درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالمعتقدات الدافعية، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية

البعد	tolerance	VIF	قيمة t	الدلالة الإحصائية (t)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة R	قيمة R ²	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التعلق بالمعلم	.707	1.415	4.858	.000	.215	.555	0.308	0.302	0.463	44.613	.000
التعلق بالزملاء	.830	1.205	3.383	.001	.138	.555	0.308	0.302	0.463	44.613	.000
الالتزام	.799	1.252	4.609	.000	.192	.555	0.308	0.302	0.463	44.613	.000
التعلق بالمدرسة	.657	1.522	3.618	.000	.166	.555	0.308	0.302	0.463	44.613	.000
الاندماج	.740	1.350	2.805	.005	.121	.555	0.308	0.302	0.463	44.613	.000

يظهر من الجدول (6) أن أبرز أبعاد الارتباط بالمدرسة مساهمة بالتنبؤ بالمعتقدات الدافعية هو التعلق بالمعلم، حيث بلغت قيمة (t) (4.858)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (0.215)، وهي تعبر عن نسبة مساهمة هذا البعد بالتنبؤ بالمعتقدات الدافعية، ثم جاء بعد الالتزام حيث بلغت قيمة (t) (4.609)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (0.192)، ثم جاء بعد التعلق بالمدرسة، حيث بلغت قيمة (t) (3.618)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وقيمة بيتا (Beta) (0.166)، ثم جاء بعد التعلق بالزملاء، حيث بلغت قيمة (t) (3.383) وقيمة بيتا (Beta) (0.138)، وأخيراً جاء بعد الاندماج، حيث بلغت قيمة (t) (2.805)، وبدلالة إحصائية (0.005)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (0.121).

وبلغت قيمة (R) للنموذج الكلي (0.555)، وبلغت قيمة (R²) (0.308)، وهي تدل على نسبة تنبؤ الأبعاد مجتمعة بالدافعية الأكاديمية، وبلغت قيمة (F) (44.613) وبدلالة إحصائية (0.00)، وهذا يدل على قوة تنبؤ هذه الأبعاد بالدافعية الأكاديمية.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الارتباط بالمدرسة الكلية وأبعاده الفرعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المراهقين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين متغيري التحصيل الدراسي وأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة والمقياس ككل، ويوضح الجدول (7) ذلك.

الجدول (7): معاملات الارتباط بين متغيري التحصيل الدراسي

وأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة والمقياس ككل

البعد	التحصيل الدراسي	الدالة الاحصائية
التعلق بالمعلم	.162(**)	.000
التعلق بالزملاء	.219(**)	.000
الالتزام	.216(**)	.000
التعلق بالمدرسة	.096(*)	.031
الاندماج	-.017	.705
الكلية	.194(**)	.000

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة و التحصيل الدراسي موجبة وداله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) باستثناء بعد الاندماج.

السؤال الخامس: هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الارتباط بالمدرسة الكلية وأبعاد الفرعية والتحصيل الدراسي باختلاف الجنس والفئة العمرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية، وبين التحصيل الدراسي وفق متغير الجنس والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية

وبين التحصيل الدراسي وفق متغير الجنس.

المتغير	المستوى	التعلق بالمعلم		التعلق بالزملاء		الالتزام		التعلق بالمدرسة		الاندماج		الكلية
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	
الجنس	ذكور	*0.209	0.916	*0.160	1.352	0.119	2.480	0.119	0.570	0.022	0.201	*0.184
	إناث	*0.132	0.916	*0.275	1.352	*0.328	2.480	0.070	0.570	-0.041	0.201	*0.203

يتبين من الجدول (8) عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين أبعاد (التعلق بالمعلم، والتعلق بالزملاء، والتعلق بالمدرسة، والاندماج) ومقياس الارتباط بالمدرسة ككل، وبين التحصيل الدراسي للذكور والإناث، إذ كانت قيم (z) منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96)، بينما بلغت قيمة (z) بين بعد الالتزام والتحصيل الدراسي 2.480، وهي قيمة أعلى من القيمة الحرجة (1.96)، وبالتالي فإن معامل الارتباط بين بعد الالتزام والتحصيل الدراسي أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

كما تم حساب قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية وبين التحصيل الدراسي وفق متغير الفئة العمرية. والجدول (9) يوضح ذلك.

يظهر من جدول (9) وجود اختلاف في قوة العلاقة بين بعدي التعلق بالمعلم والالتزام، وبين التحصيل الدراسي باختلاف متغير الفئة العمرية، ولصالح الفئة العمرية (12-14)، حيث بلغت قيم (z) بين بعدي التعلق بالمعلم والالتزام 2.067، 2.223 على التوالي، وهي قيم أعلى من قيم (z) الحرجة، كما يلاحظ من الجدول (9) عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة الارتباطية بين أبعاد (التعلق بالزملاء، والتعلق بالمدرسة، والاندماج) والمقياس ككل وبين التحصيل الدراسي، حيث كانت قيم (z) المحسوبة منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96).

الجدول (9): قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية وبين التحصيل الدراسي وفق متغير الفئة العمرية.

المتغير	المستوى	التعلق بالمعلم		التعلق بالزملاء		الالتزام		التعلق بالمدرسة		الاندماج	الكلية
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z		
الفئة العمرية	14-12	*0.251	2.067	*0.198	-	*0.305	-	0.118	0.737	0.073	0.260*
	17-15	0.068	2.067	*0.249	0.581	0.116	0.581	0.057	0.737	-0.121	0.108

السؤال السادس: ما درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وفق الطريقة الكلية Enter، للكشف عن درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression)، للكشف عن درجة مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي

البعد	tolerance	VIF	قيمة t	الدلالة الإحصائية (t)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة R	قيمة R ²	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التعلق بالمعلم	707.	1.415	3.385	0.001	0.171	0.307	0.094	0.085	10.0572	10.373	0.00
التعلق بالزملاء	830.	1.205	3.304	0.001	0.154	0.307	0.094	0.085	10.0572	10.373	0.00
الالتزام	.799	1.252	3.289	0.001	0.157	0.307	0.094	0.085	10.0572	10.373	0.00
التعلق بالمدرسة	.657	1.522	0.677-	0.499	0.036-	0.307	0.094	0.085	10.0572	10.373	0.00
الاندماج	.741	1.350	2.407-	0.016	0.119-	0.307	0.094	0.085	10.0572	10.373	0.00

يظهر من الجدول (10) أن أبرز أبعاد الارتباط بالمدرسة مساهمة بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي هو التعلق بالمعلم، حيث بلغت قيمة (T) (3.385)، وبدلالة إحصائية (0.001)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (0.171)، وهي تعبر عن نسبة مساهمة هذا البعد بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، ثم جاء بعد الالتزام حيث بلغت قيمة (t) (3.289)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وبلغت قيمة (بيتا) (Beta) (0.157)، ثم جاء بعد التعلق بالزملاء، حيث بلغت قيمة (t) (3.304)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وقيمة بيتا (Beta) (0.154)، ثم جاء بعد الاندماج، حيث بلغت قيمة (t) (-2.407)، وهي قيمة سالبة، وتدل على تأثير عكسي مع التحصيل، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (-0.119)، وأخيراً جاء بعد التعلق بالمدرسة، حيث بلغت قيمة (t) (-0.677)، وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.499)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (-0.036).
وبلغت قيمة (R) للنموذج الكلي (0.307) وبلغت قيمة (R²) (0.094) وهي تدل على نسبة تنبؤ الأبعاد مجتمعة بالتحصيل الأكاديمي، وبلغت قيمة (F) (10.373)، وبدلالة إحصائية (0.00)، وهذا يدل على قوة تنبؤ هذه الأبعاد بالتحصيل الأكاديمي.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة ككل، وأبعاده الفرعية جميعها والدافعية الأكاديمية. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جودناو وجردني (Goodenow & Grady, 1993)، ودراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994)، ودراسة جودناو (Goodenow, 1993). وعموماً يمكن تفسير هذه النتيجة في كون الارتباط بالمدرسة يعمل على تهيئة بيئة صفية ومدرسية تستثير دافعية الطلبة الأكاديمية وترتقي بها، من حيث صلته الوثيقة بالتكيف النفسي للطلاب، إذ يمتاز الطلبة المرتبطون بمدارسهم بالصحة العقلية والسعادة العاطفية (Goodenow & Grady, 1993)، وتقل احتمالات تعرضهم لمشكلات التصرف (Loukas

(et al., 2009)، علاوة على ذلك يعمل الارتباط بالمدرسة على خفض شعور الطالب بالتوتر (Resnick et al., 1997). علاوة على ذلك واستناداً إلى نتائج دراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994)، التي أكدت أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الارتباط بالمدرسة، هم من ذوي مركز الضبط الداخلي، ويمكن القول إن الطلبة المرتبطين بمدارسهم يشعرون بقدرتهم على التحكم بشؤونهم الأكاديمية، بسبب تتوفر مصادر للدعم الاجتماعي والأكاديمي من قبل المعلمين والزلاء؛ مما سيعمل بالضرورة على رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، لا سيما أن مركز الضبط يُعد من أقوى العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. وفيما يخص العلاقة الموجبة والدالة بين بُعدي التعلق بالمعلم والتعلق بالزملاء وبين الدافعية الأكاديمية، يمكن القول إن العلاقة الإيجابية مع المعلم ومع الزلاء توفر للطلاب أساساً يلجأ إليه وقت الحاجة طلباً للمساعدة، مما ينعكس إيجاباً على دافعيته الأكاديمية، وهذا ما أكدته الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وطلب المساعدة، إذ إن طلب المساعدة الأكاديمي من مصادر رسمية (المعلمين)، ومن مصادر غير رسمية (الزملاء)، يؤدي إلى نتائج إيجابية لدى الطلبة كالاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتحسينه (Sigmund, 2006). ورفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية (أبو غزال، 2013). ومن جهة أخرى يمكن القول بأن الطالب الذي يشعر بالأمن في علاقاته الاجتماعية، الذي ينتج عادةً عن تواجد أشخاص يتعلق بهم ممن يقدمون له الدعم الاجتماعي والعاطفي وقت الحاجة، ويهتمون بتعلمه، ويهتمون به كشخص، على الأرجح يشعر بالراحة النفسية، وتثار لديه الدافعية لتحقيق أهدافه الأكاديمية، والرغبة في التعلم وعدم الشعور بالخوف من الفشل (Elliot & Reis, 2003).

أما العلاقة الموجبة والدالة بين بُعد الالتزام المدرسي والدافعية الأكاديمية، فيمكن ردها إلى القواسم المشتركة بين الالتزام المدرسي (اعتقاد الطالب بأن المدرسة والعلامات المدرسية مهمان ولهما قيمة) والدافعية الأكاديمية، إذ إن الدافعية الأكاديمية استناداً إلى وجهة نظر روتر (Roter) في الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف (الدافعية: التوقع × القيمة). وتجدر الإشارة إلى أن وجهة نظر روتر في الدافعية هي الإطار النظري الذي بني عليه مقياس بنترش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990)، وبناء على ذلك يبدو منطقياً أن تكون العلاقة موجبة بين بُعد الالتزام المدرسي والدافعية الأكاديمية، سيما أن القيمة في مفهوم الدافعية الأكاديمية تتضمن حُب الطالب لما يتعلمه في الصف، واعتقاده بأن ما يتعلمه مهم ومثير للاهتمام، وكذلك اعتقاده بأهمية فهم المواضيع الدراسية، وخاصة تلك التي تتحدى قدراته. أما العلاقة الموجبة والدالة بين بُعد التعلق بالمدرسة والدافعية الأكاديمية، فيمكن تفسيرها إذا أمعنا النظر في بُعد التعلق بالمدرسة، إذ يتضمن هذا البعد مدى شعور الطالب بالراحة ومدى شعوره بالأمن والفخر لأنه طالب في مدرسته، وكذلك مدى استمتاعه بحياته المدرسية. وعليه يمكن القول إن هذا البعد يتضمن حاجتين أساسيتين في هرمية ماسلو للحاجات، وهما الشعور بالأمن والشعور بالانتماء؛ لذا فإن الطالب الذي يشبع هاتين الحاجتين ستثار لديه الحاجات التي تقع في أعلى الهرم، ومن ضمنها الحاجات المعرفية التي تعكس بالطبع الدافعية الأكاديمية. ولهذه النتيجة تضمينات تربوية على درجة عالية من الأهمية تتجلى في ضرورة توفير بيئة مدرسية وصفية آمنة خالية من الشعور بالخطر والتهديد؛ لكي نضمن الإبقاء على الدافعية الأكاديمية في حدودها القصوى.

أما الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين بُعد التعلق بالزملاء والدافعية الأكاديمية فقد كانت لصالح الفئة العمرية 12-14 مقارنة بالفئة العمرية 15-17، وقد يعزى ذلك إلى كون تأثير جماعة الأقران يقل كلما تقدم الطالب المراهق في العمر، وقد يعزى ذلك إلى كون هذه الفئة العمرية، تعيش مرحلة انتقالية جديدة وهي الدخول إلى المرحلة الثانوية، التي تعد مرحلة يحتاج فيها المراهقون إلى أساليب تكيف جديدة؛ للتخفيف من حدة التوتر والشعور بالغيرة الملازمين للدخول إلى المدارس الثانوية، ولعل دعم الزلاء العامل الحاسم في هذا الأمر، مما ينعكس إيجاباً على دافعتهم الأكاديمية.

وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة وجميع أبعاده الفرعية - باستثناء بُعد الاندماج- والتحصيل الدراسي، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994)، وجزئياً مع نتائج دراسة بريان ورفاقه (Bryan et al., 2012)، إذ كان لكل من التعلق بالمدرسة والاندماج المدرسي آثار مباشرة في التحصيل الأكاديمي.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سانشير ورفاقه (Sanchez et al., 2005) إذ لم يرتبط الانتماء للمدرسة بعلاقة دالة مع المعدل الفصلي، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة يانج يانج وزوهونج (Yangyang & Zuhong, 2011)، إذ كشفت عن أن الانتماء للمدرسة لم يتنبأ بشكل دال إحصائياً بالتغيرات في التحصيل الأكاديمي. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى العينات التي تناولتها الدراسات السابقة، إذ تناولت دراسة كل من بريان ورفاقه (Bryan et al., 2012) ودراسة سانشير ورفاقه (Sanchez et al.,)

2005 طلبة الصف الثاني عشر فقط، بينما تناولت دراسة هاجبورغ (Hagborg, 1994) الطلبة من الصف الخامس حتى الثامن. إن هذه النتائج تدلل على أن أثر الارتباط بالمدرسة يكون أكبر لدى الطلبة الأصغر سناً، ويقف تأثيره في التحصيل كلما تقدم الطالب في العمر.

وتجدر الإشارة إلى أن نتيجة الدراسة الحالية التي كشفت عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية وبين التحصيل الدراسي، تقدم دعماً إضافياً لنتيجة السؤال الأول، التي كشفت عن علاقة موجبة بين الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية والدافعية الأكاديمية، إذ يبدو أن للدافعية الأكاديمية دوراً متوسطياً في العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي، حيث يعمل الارتباط بالمدرسة على رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، الذي بدوره يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، ومما يؤكد ذلك أن معاملات الارتباط بين الارتباط بالمدرسة والدافعية الأكاديمية أقوى من معاملات الارتباط بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي، وبمعنى آخر يبدو أن للارتباط بالمدرسة أثراً غير مباشرة في التحصيل الدراسي. وبناءً على ذلك تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في الدور التوسطي لمتغيرات نفسية أخرى غير الدافعية في العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي. ومن جهة أخرى فقد أكدت جميع الدراسات السابقة الصلة الوثيقة بين الارتباط بالمدرسة والجهد المبذول في التعلم (Sanchez et al., 2005; Goodenow, 1993; Goodenow & Grady, 1993). وبمعنى آخر فإن الطلبة الأكثر ارتباطاً بالمدرسة يبذلون جهوداً كبيرة في تعلمهم، مما سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي.

علاوة على ذلك فإن العلاقات الموجبة بين أبعاد الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي، يمكن تفسيرها استناداً إلى الدور الحاسم الذي تؤديه هذه الأبعاد في التحصيل الدراسي، إذ إن التعلق بالمعلم والتعلق بالزملاء يعملان على تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ويرتقيان بالفاعلية الأكاديمية الذاتية، ويحسنان من تعلم الطلبة (Sigmund, 2006)، ويرتبطان مباشرة باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء معرفية (Karabenick, 2004)، واستناداً إلى ذلك تظهر الحاجة لإجراء دراسات تبحث في الدور التوسطي لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة والاتجاهات نحو التعلم، في العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي.

أما العلاقة بين بعدي الالتزام والتعلق بالمدرسة من جهة، والتحصيل الدراسي فيمكن تفسيرها بأن الطالب الذي يشعر بأهمية النجاح المستقبلي وأهمية العلامات المدرسية والذهاب إلى المدرسة (الالتزام)، الذي لا يتغيب عن المدرسة ويستمتع بحياته المدرسية ويفخر بانتمائه لمدرسته (التعلق بالمدرسة)، سيكون على الأرجح طالباً من ذوي التحصيل المرتفع، سيما أن الطالب الذي تتوفر لديه هذه السمات سيكون محصناً ضد الانحراف المرتبط بالمدرسة (School related delinquency)، المتمثل بالتسرب من المدرسة، والفصل المؤقت، والتأخر أو التغيب عن المدرسة.

أما العلاقة السالبة وغير الدالة بين بُعد الاندماج والتحصيل الدراسي، فهي نتيجة متوقعة، إذ يبدو أن التحصيل الدراسي سيتأثر سلباً في حال ازدياد مشاركة الطالب في الأنشطة والفرق الرياضية، خاصة إذا لم يمتلك الطالب المهارات اللازمة لتنظيم وقته، أما الفروق في قوة العلاقة بين بُعد الالتزام والتحصيل الدراسي التي كانت لصالح الإناث، فإنها تعني أن الاعتقاد بأهمية الدراسة للنجاح المستقبلي تضمن للإناث أن يكن من ذوات التحصيل المرتفع، في حين لا يصدق هذا الأمر على الطلبة الذكور. ومرة أخرى تعد نظرية "روتر" في الدافعية إطاراً نظرياً جيداً لتفسير هذه النتيجة، إذ تثار دافعية الطالب للتعلم في حال كان الطالب يتوقع النجاح ويعتقد بأهميته (الدافعية = التوقع × القيمة)، وعليه يمكن القول إن الطلبة الذكور قد لا يتوفر لديهم الطرف الأول من المعادلة بدرجة عالية، وقد أكدت ذلك نتائج الدراسات السابقة التي تقدم دعماً إضافياً لهذه النتيجة، إذ أكدت دراسة سانشيز ورفاقه (Sanchez et al., 2005) أن توقع النجاح وقيمه، والجهد الأكاديمي، والطموحات الأكاديمية، والتوقعات التربوية، أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكشفت عن علاقة موجبة ودالة بين الانتماء للمدرسة والدافعية (توقع النجاح وقيمه) لدى الطالبات الإناث، بينما لم تظهر علاقة دالة بين الانتماء للمدرسة والدافعية لدى الطلبة الذكور. وأكدت ذلك أيضاً نتائج دراسة جودناو جريدي (Goodenow & Grady, 1993)، إذ أشارت إلى أن العلاقة بين الانتماء للمدرسة وتوقع النجاح لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

أما الفروق في قوة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعدي التعلق بالمعلم والالتزام التي كانت لصالح الفئة العمرية 12-14، فيمكن تفسيرها في كون الحاجة إلى الارتباط بالآخرين ومن ضمنهم المعلم تشدد وتقوى لدى طلبة الفئة العمرية (12-14) مقارنة بالفئة العمرية (15-17) (Goodenow, 1993). ولكون التعلق بالمعلم أقوى لدى طلبة الفئة العمرية (12-14) منه لدى الفئة العمرية (15-17) (أبو عزال، قيد الطبع)، فإنه يمكن القول إن الطالب الذي يشبع هذه الحاجة (التعلق بالمعلم)؛ سيكون على الأرجح من ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطالب الذي لا تعني له هذه الحاجة الشيء الكثير، سيما أن الطالب الذي يشبع هذه الحاجة سيحقق مكاسب كثيرة من أبرزها المكاسب الأكاديمية المتمثلة بطلب المساعدة الأكاديمية عند الضرورة؛ مما سينعكس

بالضرورة إيجاباً على تحصيله الدراسي.

علاوة على ذلك قد يكون طلبة الفئة العمرية (12-14) أكثر رغبة بإرضاء معلمهم مقارنة بطلبة الفئة العمرية (15-17)، سيما أن طلبة الفئة العمرية (12-14) التي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة أكثر اهتماماً بآراء الآخرين (Goodenow, 1993)، ويتحقق ذلك من خلال الدراسة الجادة التي يترتب عليها بالطبع ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، ومن جهة أخرى قد يكون طلبة الفئة العمرية (15-17) أقل حاجة لدعم المعلمين ومساعدتهم، إذ إنهم أكثر ميلاً للاستقلالية في تعلمهم، مما سيقبل من التأثير الذي يمارسه المعلم في تحصيلهم الدراسي.

وفيما يتعلق بمدى مساهمة أبعاد الارتباط بالمدرسة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التعلق بالمعلم هو أبرز أو أقوى أبعاد الارتباط بالمدرسة مساهمة بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي على حدٍ سواء. ويمكن القول إن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة، إذ يُعد المعلم العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، فخصائصه المعرفية والافتعالية تؤدي دوراً فاعلاً في نجاح العملية التعليمية التعليمية باعتبارها أحد المدخلات التربوية التي تترك أثراً حاسماً في دافعية طلبة وتصيلهم على حدٍ سواء. ومن جهة أخرى فإن لهذه النتيجة ما يبرهن صحتها في ميدان علم النفس التربوي، ألا وهو موضوع العلاقة بين الطالب والمدرس الذي حظي باهتمام علماء النفس التربوي قديماً وحديثاً، إذ تُعد العلاقة الشخصية الإيجابية بين المعلم والطالب من أبرز سمات المعلم الفعّال من قبل الطلبة، وأن الدعم الوجداني المقدم من قبل المعلمين يرتبط بدرجة عالية بمقدار ما بذله الطلبة من جهد في التعلم (Sakiz, Pape, & Woolfolk Hoy, 2008)، كما أن إدراك الطلبة لاهتمام معلمهم بهم يرتبط وبقوة بدافعتهم الأكاديمية (Murdock & Miller, 2003).

كما يمكن القول إن التعلق بالمعلم يضمن للطلاب الحصول على نوعين من الرعاية وهما: الرعاية الأكاديمية التي تتجلى في مساعدة الطالب على تحقيق أهدافه الأكاديمية، ورعاية شخصيته تتجلى في احترام الطالب والاستماع له والاهتمام بقضاياهُ ومشكلاته الخاصة (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). فالطالب الذي يحظى بهذين النوعين من الرعاية، سيكون على الأرجح طالباً مدفوعاً للتعلم ومن ذوي التحصيل المرتفع، سيما أن طلبة المرحلة الثانوية يعتبرون رعاية المعلم متطلباً سابقاً لاهتمامهم الخاص بالمدرسة، وبمعنى آخر فإنهم بحاجة للرعاية قبل اهتمامهم بالأعمال المدرسية (Valenzuela, 1999). وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جودناو (Goodenow, 1993) التي أشارت إلى أن التعلق بالمعلم له تأثير جوهري ومنسق في الدافعية الأكاديمية (توقعات النجاح وقيمه).

التوصيات:

- ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بتنمية الارتباط بالمدرسة بجميع أبعاده لدى طلبة المدارس، لا سيما أن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن علاقة موجبة ودالة بين الارتباط بالمدرسة بجميع أبعاده وكل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي على حدٍ سواء.
- ضرورة اهتمام المعلم بالجوانب الاجتماعية لدى طلبته، خاصة حاجتهم إلى الارتباط به وتشكيل علاقات إيجابية معه، وعدم اقتصار دوره على الجوانب الأكاديمية فقط، إذ أكدت نتائج الدراسة أن التعلق بالمعلم هو أقوى المتنبئات بالتحصيل الدراسي والدافعية الأكاديمية على حدٍ سواء.
- ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بعلاقات الطلبة مع أقرانهم وتعزيزها، خاصة لدى طلبة الفئة العمرية (12-14)، إذ كشفت نتائج الدراسة عن فروق في قوة العلاقة بين التعلق بالزملاء والتحصيل الدراسي لصالح طلبة الفئة العمرية (12-14).
- إجراء دراسات تبحث في الدور التوسطي لكل من استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والاتجاهات نحو التعلم في العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي.

المراجع

- أبو غزال، م. (2013). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28، 85-113.
- أبو غزال، م. (قيد الطبع). الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري الجنس والفتة العمرية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
- الشيخ، ع. (1999). التحديات والرؤيا، فصل من كتاب ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، محمود مساد وزملاؤه، عمان، مؤسسة عبد الحميد شومان.
- العلوان، أ. والعطيات، خ. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، 8، 683-717.
- قطامي، ن. (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهي العامة، دراسات الجامعة الأردنية، 21، 7-33.
- Abbott, R.D., O'Donnell, j., Hawkins, J. D., Hill. K. G., Kosterman, R., & Catalano, R F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 542- 552.
- Babakhani, N.(2013). Perception of class and sense of school belonging and self regulated learning: A causal model. *Social and Behavioral Sciences*,116, 1477-1482.
- Blum, R. w.(2005). *School connectedness: Improving the Lives of students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Bryan, J., Moore- Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin., C., & Na, G.(2012). The effects of school bonding on high school seniors academic achievement. *Journal of Counseling & Development*, 90, 467- 479.
- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, J.(2004). The important of bonding to school for healthy development: Finding from the social development Research group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Catalano, R.F.,& Hawkins, J.D.(1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D.Hawkins (Ed.), *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp.149-197). New York: Cambridge University Press.
- Collins, W. A., & Steinberg, L.(2006). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon R. Lerner (Series Eds.) N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.) New York, NY: Wiley.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993) Development during adolescence. The impact of stage – environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *The American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J.S.(2004). School, academic, and stage- environment fit. In R.M Lerner & L Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125-153), Hoboken, NJ: Willey.
- Eisenberg, M. E., Neumark-S., & Sztainer, D., & Perry, C. L. (2009). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*,73.316-331.
- Elliot, A. j., & Reis, H.T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 17-331.
- Frydenberg, E., & Freeman, E.(2009). Interrelationships between Coping, school Connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53, 261- 276.
- Goodenow, C.(1993).Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *J. Early Adolesc.*12.21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K.E.(1993).The relationship of school belonging and friends values to academic motiation among urban addescent students. *J.EXP.Educ*,62,60-71.
- Hagborg, W.(1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12,312-323.
- Hirschi, T. (1969).*Cause of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement goal structures and college help seeking. *Journal of Educational*

- Psychology, 28, 37-58.
- Klem, A. M., & Connell, J. P.(2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Libbey, H.(2004).Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, Connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74.274-283.
- Loukas,A.,Rippeger–Suhler, K.G.,& Horon, K.D (2009).Examining temporal associational between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 38.804-812.
- Maddox, S. & Prinz,R.(2003). School bonding in children and adolescents: Conceptulization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6,31-49.
- McNeely, C., Nonnemaker, j., & Blum, R.(2002).Promoting School Connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72.138-146.
- Monahan,K., Osterle, S. Hawkins, J.D.(2010). Predictors and consequences of school connectedness: The Case for Prevention. *The Prevention Research*, 17.3-6.
- Murdoc, T, B., & Miller, A.(2003). Teachers as sources of middle school students motivational identity: Variable- centered and person- centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103, 383-399.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.(1990). Motivational and self – regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82.33-40.
- Pittman, L.S., & Richmond, A.(2007).academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The journal of Experimental Education*, 75, 270- 290.
- Resnick. M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al.(1997). Protecting adolescents from harm. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278, 823- 832.
- Ryan,A.M.,& Patrick,H.(2001). The classroom social environment changes in adolescent's motivration and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38.437-460.
- Sakiz, G., Pape, S., & Woolfolk Hoy, A.(2008). Does teacher affective support matter? The role of affective support in middle school mathematics classrooms. New York, NY: American Educational Research Association.
- Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, P.(2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619- 628.
- Sigmund, T.(2006). The importance of motivation, metacognition and help seeking in web based learning. In H. F. O'Neil & R. S. perez (Eds). *Web based learning: Theory, research and practice* (pp 203- 220). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L.D.(1996). *Beyond the classroom: Why School reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- Stevens, C.J. Puchtell, L.A., Ryu, S.,& Mortimer, J.T. (1992).Adolescent work and boy's and girls orientations to the future. *Sciol. Q.*33,135-169.
- Valenzuela, A.(1999). *Subtractive schooling: Mexican youth and Politics of caring*. Alban, NY: SUNY Press.
- Werner, E., & Smith , R.(1992). *Overcoming the oods: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wigfield, A.,& Eccles, j.S. (2002). Motivation, beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychohology*,53-109-132.
- Woolflk, A., & Perry, N. (2012).*Child and adolescent development*. New York, Person Education, Inc..
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C.S.(2006). Student's and teacher's perspectives about classroom management. In C.M Everson & C.S Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and Contemporary issues* (pp. 181-220). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Yangyang, L., & Zuhong, L.(2011). Trajectories of Chinese students sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*,21, 187-190.

School Connectedness and Its Relationship to Academic Motivation and Academic Achievement among Adolescent Students

*Muawiah M. Abughazal **

ABSTRACT

This study aims at investigating the relationship between school connectedness, academic motivation and academic achievement. It also aims at investigating whether this relationship varies according to student gender or age group. The sample consisted of (506) students (265 females, 241 males) selected using the randomized cluster sampling from the secondary schools in Bani Kenanah region. The study conducted in the second semester of the academic year 2013/2014.

The results showed that the total school connectedness and its subscales (attachment to teacher, attachment to classmates, school commitment, attachment to school, and school involvement) are related positively to academic motivation.

Also, the results showed that the total school connectedness and its domains are with the exception of school involvement domain, related positively to academic achievement.

The results also showed that the attachment to teacher was the best predictor of both academic motivation and academic achievement. The results were discussed and a number of recommendations were suggested such as: school administration should be interested in developing school connectedness among students, especially because the results of the study showed that there is a positive relationship between school connectedness and both academic motivation and achievement.

Keywords: School Connectedness, Academic Motivation, Academic Achievement, Adolescent Students.

* Department of Counseling Psychology and Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan. Received on 11/2/2016 and Accepted for Publication on 12/5/2016.