

Psychometric properties for School Connectedness Scale (SCS), psychometrical study among students in 9th & 10th Grades at Al- Queismeh

Samah Sous

Jordan University, samah.sous2018@gmail.com

Abdallah Alsmadi

Jordan University, alsmadi2014@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b



Part of the [Arts and Humanities Commons](#)

Recommended Citation

Sous, Samah and Alsmadi, Abdallah () "Psychometric properties for School Connectedness Scale (SCS),
psychometrical study among students in 9th & 10th Grades at Al-Queismeh," *Hebron University Research
Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانية)* : Vol. 17: Iss. 1, Article 3.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol17/iss1/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for
inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانية) by an
authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please
contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



**الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة (SCS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة
الصفين التاسع والعاشر في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة في الأردن
سماح فوزي الصوص**

الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي، طالبة دكتوراة علم النفس التربوي
أ.د. عبدالله الغفور الصمادي

الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي، أستاذ دكتور القياس والتقويم

samah.sous2018@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/10/27 - تاريخ القبول: 2021/1/5

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة في الأردن، إذ طبقت النسخة المعربة من مقياس الارتباط بالمدرسة، التي طورها لومير و لي (Lohmeier and Lee, 2011) على عينة مكونة من (374) طالباً وطالبة بعد التحقق الأولي من خصائص المقياس السيكومترية على عينة استطلاعية قوامها (53) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي إلى أن البناء العاملي لمقياس الارتباط بالمدرسة هو بناء مركب، حيث فسرت خمسة مكونات نسبة مقدارها (43.395%) من التباين الكلي للفقرات، وأشارت نتائج الصدق التمييزي إلى أن جميع مكونات المقياس تميز بين المجموعتين الطريقتين من الطلبة تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي، وأشارت نتائج ثبات المقياس إلى قيم مقبولة أيضاً، حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.60 – 0.92)، كما أن قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.62 – 0.88)، وبذلك أوصى الباحثان بإمكانية استخدام المقياس للبيئة الأردنية لما تمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الارتباط بالمدرسة، طلبة الصفين التاسع والعاشر، الأردن.

**Psychometric properties for School Connectedness Scale (SCS),
psychometrical study among students in 9th & 10th Grades at Al-Queismeh
Directory schools in Jordan**

Samah Fauzi Sous

Abdallah Alsmadi

samah.sous2018@gmail.com

Received: 27/10/2020 – Accepted: 5/1/2021

Abstract:

The current study aimed at investigating the psychometric properties of School Connectedness Scale (SCS) among 9th & 10th grade students at Al-Queismeh Directory schools in Jordan. The Arabic version of Lohmeier and Lee (2011) scale was applied to a sample of (374) students including both males and females. This was done after the initial verification of the Psychometric properties of the scale on an exploratory sample of (53) male and female students. The results of the study showed that the factorial structure of the school connectedness scale is a complex structure. The analysis of the data using principal components leads to five factors. The five factors showed (43.395 %) from the variance of the items. The results of the reliability, using Cronbach Alpha, also showed good indicators (0.60 – 0.92). The results of split-half also showed good indicators (0.62 – 0.88). The researchers recommended the possibility of using the scale for the Jordanian environment because of its acceptable psychometric properties.

Key words: Psychometric properties, School connectedness scale, Students in 9th & 10th Grades, Jordan.

المقدمة:

تعد المدرسة إحدى أهم القوى المؤثرة في حياة الطالب بعد قوة الأسرة؛ ويتم فيها العديد من التفاعلات المهمة والمؤثرة في جميع جوانب نمو الطالب. ولعل من أبرز أهداف المدرسة رفع قدرات طلبتها ومهاراتهم في شتى المجالات، فهي مؤسسة اجتماعية رسمية تسعى إلى توفير البيئة المناسبة للنمو المعرفي

والحركي والانفعالي والاجتماعي، وهي تُكسب الطالب المعرفة والخبرة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به وعبر المواقف التي يواجهها في المدرسة.

حيث يقضي الطالب في المدرسة جزءاً كبيراً من وقته بشكل يومي، وفيها يتكامل دور المُربين والمُعَلِّمين مع دور الأسرة في تربيته وتعليمه ليصلوا به إلى مرحلة النضج العقلي، وهذا يجعلها إحدى المراحل المهمة في مسيرة حياة الأفراد من الطفولة إلى المراهقة؛ إذ تؤثر في تعلمهم العلوم الأساسية والقيم، وتساهم في تشكيل شخصياتهم وصقل مهاراتهم في بناء علاقات اجتماعية ناجحة (Johnson, 2010).

وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة في المدرسة مع أقرانهم خلال مرحلة المراهقة، وتسيطر عليهم الاهتمامات المتعلقة بالهوية والاستقلالية والصداقات الحميمة خلال المرحلة، كما تتزايد حاجات تحقيق الأمن والانتماء، وكذلك تقدير الذات؛ فالمرهق يعيش فترة انتقالية ذات تغيرات سريعة وغير مستقرة، كما يصبو المرهق خلال هذه المرحلة النمائية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والانفعالية داخل الجماعة التي يشعر بأنه عضو فيها ولا سيما الجماعة المدرسية؛ حيث يحتاج الطالب داخل البيئة المدرسية إلى أن يكون فرداً مقبولاً ويحظى بمكانة مرتفعة حتى يشعر بأنه ينتمي إليها (Al-Zoubi, 2001).

ومما يزيد شعور الطالب بالانتماء لمدرسته اعتقاده بأن البيئة المدرسية آمنة، وتوفر له شعوراً بالكينونة، مما يؤدي به إلى الالتزام بمعاييرها وقواعدها، والعكس صحيح فإذا شعر الطالب بأن البيئة المدرسية مصدر قلق وإحباط سيتولد لديه شعورٌ بالاعتراب عن المدرسة وتبدأ المشكلات السلوكية والأكاديمية المختلفة بالظهور، بدءاً بالعنف وانتهاءً بالتسرب من المدرسة (Akseh, 2015).

ومن ناحية أخرى يعد تطوير العلاقات الإيجابية مع الأقران والبالغين في المدرسة خطوة تساهم في تحسين تحصيل الطلبة (Blum & Libbey, 2004)؛ ويمكن القول أن للبيئة المدرسية وللوالدين وللرفاق دوراً حاسماً في إحساس الطلبة المرهقين القوي بالارتباط بالمدرسة (Meyer, Loper & Nichols, 2015). ويشير مفهوم الارتباط بالمدرسة (School Connectedness) إلى طبيعة العلاقة بين الطالب ومدرسته، ويتضمن خبرات الطالب في الانتماء للأشخاص داخل المدرسة والمناخ المدرسي (Blum, McNeely, 2004 & Rinehart)، كما يزيد الارتباط بالمدرسة من الإحساس بالتعلق بالمدرسة والتقبل من قبل الآخرين، ويمثل الارتباط بالمدرسة انعكاساً للطريقة التي يلتزم بها الطالب ويتعلق بمدرسته (Blum & Libbey, 2004).

وترى جونسون (Johnson, 2010) بأن مفهوم البيئة الأمنة والارتباط بالمدرسة، يعود إلى هرم ماسلو للحاجات، حيث وضع أساساً نظرياً في العلاقات؛ فالانتماء في هرم ماسلو يقع في الوسط بين حاجات الأمن وحاجات تقدير الذات، وافترض ماسلو أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالانتماء والقبول حتى ينتقل إلى مستوى آخر في التسلسل الهرمي. وفي عام 1994 قام سرجوفاني (Sergiovanni, 1994) بتوسيع نظرية الانتماء والعلاقات من خلال الإشارة إلى أن المجتمع هو حاجة إنسانية أساسية والتي بدونها تنفصل

عن أنفسنا وعن الآخرين وعن المجتمع، كما استخدم مصطلح (Gemeinschaft) لوصف الارتباط مع بيئة معينة أو وضع معين (على سبيل المثال، حي أو مدرسة).

وتتراوح تعريفات الارتباط بالمدرسة بين التعريف العملي للارتباط بالمدرسة والذي عرفه (Libbey, 2004) على أنه دراسة علاقة الطالب بالمدرسة إلى فهم أكثر تعقيداً ينظر فيه إلى الارتباط بالمدرسة على أنه مفهوم متعدد الأبعاد والذي يتبلور عن طريق التفاعل بين جميع أعضاء بيئة المدرسة (Tighezza, 2014)، بينما يرى النموذج الأيكولوجي للارتباط بالمدرسة برؤية تكاملية وشاملة، فالارتباط يتشكل بطريقة تبادلية وتفاعلية عبر الأنظمة البيئية المحيطة بالطالب (Barber & Schluterman, 2008).

ويرى بلم (Blum) أن الارتباط بالمدرسة يتأثر بالتفاعل بين الأفراد والبيئة والثقافة، في حين تمثل وجهة نظر وايت لوك (Whitlock) خروجاً واضحاً عن المفاهيم السابقة، حيث قدم فكرة الارتباط بالمدرسة على أنه يمثل سبب ونتيجة على حدٍ سواء؛ إلا أنه يمكن النظر إلى الارتباط بالمدرسة بأنه مؤشر قوي ودال على التفاعلات الديناميكية بين الأفراد ومحيطهم الاجتماعي والبيئي (Blum et al., 2004; Whitlock, 2006; Waters, Cross & Runions, 2009).

في حين وسع شابس (Schaps, 2005) نطاق مفهوم الارتباط بالمدرسة؛ ليشمل علاقة وثيقة بين الطلبة وأقرانهم والبالغين في المدرسة، حيث يتيح الارتباط بالمدرسة للمعلمين الوصول إلى الطلبة وفهمهم، من خلال تكوين علاقات إيجابية معهم، بحيث يمكن ملاحظة التأثير الإيجابي الذي يتركه على ثقافة المدرسة ومناخها؛ بالإضافة إلى زيادة عدد الطلبة الذين يشعرون بهذا الارتباط.

إلا أن ازدياد المصطلحات والمفاهيم والأدوات المستخدمة في قياس هذا المفهوم أسهمت في تداخل كبير بين المفاهيم ذات الصلة، فقد استخدمت البحوث مصطلحات مثل الاندماج المدرسي (School Engagement)، التعلق المدرسي (School Attachment)، والرابطة المدرسية (School Bonding) والمناخ المدرسي (School Climate) للإشارة إلى الارتباط بالمدرسة (Barber & Schluterman, 2008) وسيتم اعتماد مفهوم الارتباط بالمدرسة (School Connectedness) في هذه الدراسة نظراً لكونه الاصطلاح الأكثر اتساعاً والذي يشير إلى علاقة الطالب بمدرسته ويعبر عن تفاعله بالبيئة الاجتماعية داخل المدرسة (Resnick, Bearman & Blum, 1997).

ويعرف تشانج-دو وجويرت وتشانج وهاماجاني (Chung-Do & Goebert & Chang & Hamagani, 2015) الارتباط بالمدرسة بأنه الدرجة التي يدرك فيها الطالب بأنه جزء من محيط المجتمع المدرسي والذي تربطه بالمرافقين والبالغين فيه علاقات إيجابية تختلف في مستواها من فرد إلى آخر، كما يعرف مارش وراوندولف (Marsh & Randolph, 2020) الارتباط بالمدرسة على أنه شعور الطالب بأن المرافقين والأقران في مدرسته يهتمون برعايته العامة.

وقد أجرى العديد من الباحثين أمثال بولبي (Bowlby)، واينزورث (Ainsworth)، وبلهر (Blehar)، وول (Wall)، ووترز (Waters) والمشار إليهم في (Johnson, 2010) أبحاثاً مكثفة لتطوير نظرية

التعلق، واعتقدوا بأن الارتباط "Connectedness" يمكن ربطه بالإطار النظري للتعلق، حيث يقوم الأطفال أولاً بتأسيس روابط مع والديهم من خلال التفاعلات الاجتماعية وتطوير روابط انفعالية قوية، وتعد هذه التفاعلات بداية تشكل ونمو العلاقات الاجتماعية.

بينما افترض هيرشي (Hirschi, 1969) في نظرية الضبط الاجتماعي (Social Control Theory) أن الفرد يخرط في سلوكيات منحرفة عندما يتم كسر الرابطة الاجتماعية، فارتباط الفرد بالوالدين والأقران يحول دون ممارسة العنف والسلوكيات المعادية للمجتمع؛ فالارتباط يمثل ضابط اجتماعي يجعل الفرد ممارساً للمهن المشروعة والأنشطة الاجتماعية وملتزمًا بالقوانين والتعليمات الإدارية.

إذ إن تعلق الطالب بمدرسته وارتباطه بها يجعله بصورة أو بأخرى محط اهتمام معلميه ويساهم في دفعه نحو القيام بالأنشطة المنهجية واللامنهجية المختلفة من أجل نيل رضاهم، بالإضافة إلى رغبته في التفوق والتقدم والنجاح ليصير محط اهتمام وتقدير زملائه والمجتمع المدرسي بأسره، مما يشير إلى أن المدرسة يجب أن تسعى من خلال العاملين فيها إلى الاهتمام بجذب الطلبة وتشكيل روابط حقيقية بينهم وبينها (Johnson, 2010).

بينما يعمل تزايد الشعور السلبي تجاه المدرسة على تدني دافعية الطلبة نحو التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور بعض المشكلات السلوكية، كما يرى ديسي وريان (Deci & Ryan, 1990) بأن إثارة الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفوي أكثر إيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم الصفية. والدافعية للتعلم الصفوي لها أهمية في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه وارتباطه بالمدرسة. وقد أشار العلوان والعطيات Al-Alwan & Al-Attiyat (2010) إلى أن الطالب المدفوع داخلياً يهتم ويشارك فيما يتعلم، وبالتالي هو نشط في معالجة المعلومات، ويميل إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدّة وتحدي؛ ليثابر ويبدع في هذه المهام وليصل إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي.

مكونات الارتباط بالمدرسة

حدد بلم وآخرون (Blum et al., 2004) مجموعة من الصفات التي تدل على ارتباط الطلبة بالمدرسة مثل، الإحساس بالانتماء وكأنه جزء من المدرسة، والإعجاب بالمدرسة، والاعتقاد بأن المعلمين داعمين ومهتمين به، ووجود أصدقاء حميمين داخل المدرسة، والمساهمة في تقدمه الأكاديمي الحالي والمستقبلي، والاعتقاد بأن الضبط المدرسي عادل وفعال، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، حيث يمكن اعتبارها عوامل تتنبأ بدرجة عالية بالنجاح في المدرسة؛ ويتضمن كل عامل منها شعور الفرد بالانتماء لنفسه أو مجتمعه أو أحد أقرانه؛ إذ يمكن القول بأن الارتباط بالمدرسة يحدث فرقاً في حياة الطالب.

فالارتباط بالمدرسة يتضمن العلاقات الفعلية والمتصورة التي تخلق الإحساس بالانتماء والسلامة والأمن بين البالغين والطلبة داخل المدرسة، ففي ظل غياب مناخ مدرسي دافئ وداعم، من غير المرجح أن يشعر الطلبة بالارتباط بالآخرين، وفي المقابل، حيث يعزز الارتباط بالمدرسة في النهاية المناخ المدرسي الإيجابي (Johnson, 2010).

ويمكن تحديد مستويات الارتباط بالمدرسة كما حددها كارتشر وليي بما يلي (Karcher & Lee, 2002):

- **الدعم العام:** يعبر عن الدعم المدرك بشكل عام من الطلبة الآخرين، والبالغين في المدرسة، ويشمل إحساس الطالب بالعضوية والقبول في الجسم الطلابي ككل.
- **الدعم المحدد:** وهو الدعم المدرك من مصادر محددة مثل: معلمي الطالب، أو أصدقاء المدرسة، أو زملاء الدراسة، أو العضوية في المدرسة الحالية للطلاب؛ ولا يتضمن سلوكيات الطالب وأفعاله بل يتضمن الاعتراف بالدعم، ولا يسعى الطالب بفعالية للبحث عن الدعم.
- **الاندماج:** هو إظهار الجهد في العمل المدرسي والأنشطة المدرسية والاستمتاع بها، وإظهار المشاركة النشطة في تقييم العلاقات مع البالغين أو الأقران في المدرسة؛ حيث يسعى الطالب بشكل صريح للبحث عن الدعم.

بينما يتكون الارتباط بالمدرسة من المكونات التالية كما حددها لوميير وليي (Lohmeier & Lee, 2011):

- **التعلق بالمدرسة:** ويعبر عن علاقة (تعلق) الطالب بجوانب المدرسة غير المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، بما في ذلك الصفوف والأنشطة وأهمية التعليم، وقيم المدرسة.
 - **التعلق بالبالغين (المعلمين):** ويعبر عن علاقات الطالب مع المعلمين وغيرهم من البالغين في المدرسة مثل، المربين والمرشدين أو مديري المدرسة.
 - **التعلق بالأقران:** ويعبر عن علاقات الطالب مع الطلبة الآخرين في مدرسته، سواء زملاء الدراسة وأصدقاء المدرسة أو غير ذلك من الطلبة الآخرين في المدرسة.
- أما مكونات الارتباط بالمدرسة، كما يقسمها محمدي وسجادي وكامالي (Mohammadi; Sajjadi and Kamali, 2013):
- **القوة:** ويعبر عن قدرة الطالب على التأثير على الأفراد والأنشطة المتعلقة بالمناخ المدرسي، ويتمثل ذلك في المشاركة في الأنشطة اللامنهجية والعضوية في المجموعات والمنتديات المدرسية.
 - **الالتزام:** ويعبر عن استثمار الطالب لطاقته في الأنشطة المدرسية والتعلق الشخصي بالأولويات التي تفرضها المدرسة، فالطلبة ذوو الالتزام العالي يقبلون بالأهداف والمعايير والقيم التي تتبناها مدرستهم، كما أنه مزيج من معتقدات المتعلمين مثل: التقدم، والتخطيط للمستقبل، والحصول على درجات عالية وتبني سلوكيات إيجابية تجاه مدارسهم، من مثل المواظبة والقيام بالواجبات المنزلية والميل إلى الامتثال والحفاظ على قيم المدرسة والأنشطة المتعلقة بها، ولهذا لا يخطر الطلبة ذوو الالتزام العالي في سلوك معاد للمجتمع.
 - **التعلق بالمدرسة:** ويشير إلى انفعالات الطلبة تجاه مدرستهم، مثل التعلق، والفخر، والإحساس بالأمن في البيئة المدرسية، كما يتضمن كلا من ألفة المتعلمين بمدرستهم ومدى صلتهم بالأشخاص

العاملين داخل المدرسة، كالمعلمين، والمدير مما ينعكس في تقييم المعلمين للطلبة وجعلهم موضع تقدير واحترام.

- **الإيمان بقيم المدرسة:** ويعبر عن امتثال الطلبة للمبادئ والقيم المدرسية، فعندما يرى الطالب أن مبادئ مدرسته وقواعدها عادلة وجديرة بالثقة، سيبدل جهده لاحترام هذه المبادئ، وسيكون أقل مشاركة للسلوك المعادي للمجتمع.

بينما يرى ليببي (Libbey, 2004) بأنه يمكن تقسيم الارتباط بالمدرسة إلى تسعة موضوعات عامة : "الاندماج الأكاديمي، والانتماء، والعدالة، والإعجاب بالمدرسة، وصوت الطلبة، والأنشطة اللامنهجية، وعلاقات الأقران، والأمن، ودعم المعلم".

أهمية الارتباط بالمدرسة:

إن تحسين المناخ الاجتماعي والانفعالي في المدرسة، والاهتمام بصحة الطلبة الاجتماعية والانفعالية يسهم في تقديم المهمة الأكاديمية للمدرسة بطرق مختلفة، كما إن تلبية الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة لا تتضمن عملية الإعداد للتعليم فقط بل تعمل على زيادة قدرة الطلبة على التعلم (Johnson, 2010).

يتشكل الارتباط بالمدرسة من بناء العلاقات، ولا سيما العلاقة بين المعلم والطالب، حيث تساهم هذه العلاقة في تشكيل خبرة الطالب بالمدرسة بشكل كبير؛ كما إن العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب ضرورية في إدارة الصف وكذلك النجاح الأكاديمي والسلوكي لدى الطلبة (Petrie, 2014; Marsh, 2018).

حيث يوظف المعلمون الذين يقدرون طلابهم ويهتمون بهم كأفراد كميات كبيرة من التفاعلات الإيجابية مع الطلبة من أجل بناء بيئات تعلم آمنة وإيجابية (Regan & Michaud, 2011)؛ كما يعد استخدام عبارات الثناء والمديح الإيجابي المرتبط بالسلوك المناسب شكلاً من أشكال التفاعلات الإيجابية مع الطلبة وشكلاً فعالاً من التعزيز الإيجابي المرن؛ حيث يسهم في تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، ويزيد مقدار التواصل الإيجابي بين المعلم والطالب، كما إن تحديد السلوكيات المرغوب فيها للطلاب ضروري لفعالية هذا التعزيز الإيجابي (Marsh, 2018).

ويؤكد بيتري (Petrie, 2014) على أهمية العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين، حيث يمكن للمعلمين سد الفجوة بين الارتباط وعدم الارتباط بالمدرسة عن طريق إثارة دافعية الطلبة للتعليم، وتوجيه الطلبة حول ما يجب عليهم فعله بدلاً من الاكتفاء بإعطاء التعليمات اللفظية، ووضع توقعات عالية، وجعل الدروس ممتعة وذات معنى.

إن الطلبة الذين يشعرون بالدعم من قبل الكادر التدريسي وبالأمن في مدرستهم أكثر احتمالاً للنجاح الأكاديمي، فالارتباط بالمدرسة مرتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع، والدافعية، والاندماج، وحضور أفضل، وسلوكيات سلبية أقل، ويمكن بناء هذا الارتباط من خلال الضبط المدرسي العادل والمتسق، والتوقعات العالية، وبناء علاقة إيجابية مع شخص بالغ واحد على الأقل في المدرسة (Blum & Libbey, 2004).

وفي إطار الحديث عن بيئة المدرسة فإن مفهوم العدالة المدرسية من المفاهيم المهمة سواء بالنسبة للطلاب أو المعلم، حيث يؤدي الشعور بالعدالة إلى زيادة الشعور بالانتماء للمدرسة، مما يدفع الطالب لأن يبذل أقصى ما في وسعه من أجل النهوض بالمؤسسة التي هو عضو فيها، كذلك يرتبط شعور الطالب بانتمائه للمدرسة بعدالة ووضوح القوانين المدرسية والممارسات التأديبية داخل المدرسة (Attia, 2014). ومن ناحية أخرى أكدت الدراسات على أهمية الارتباط بالمدرسة في رفاهية المراهقين، وتشير إلى أن المدارس الأكاديمية بما توفره من بيئة مناسبة يمكن أن تكون أكثر نجاحاً في تعزيز مستويات الارتباط بالمدرسة والتي يمكن أن تؤثر إيجاباً على الصحة النفسية (Frostick et al., 2018)، كما ترى تومك (Tomek, Bolland, Hooper, Hitchcock, and Bolland, 2018) بأن هناك ارتباطاً عالياً بين مستويات الارتباط بالمدرسة والمخرجات التنمائية الإيجابية لدى المراهقين مثل (مستويات عالية في قيمة الذات وعلامات مرتفعة في الاختبارات).

وقد وجدت دراسات مختلفة أجريت على أكثر من 36000 طالب من الصف السابع إلى الثاني عشر بأن الأسرة، والمدرسة، والعوامل الفردية مثل الارتباط بالمدرسة، والارتباط بالوالدين والأسرة، وارتفاع توقعات الآباء بالتحصيل الدراسي وغيرها، بأنها عوامل وقائية ضد مجموعة من السلوكيات السلبية (Resnick, et al., 1997)، (Nonnemaker, McNeely & Blum, 2003) وكان عامل الارتباط بالمدرسة، هو أقوى عامل حماية من سوء استخدام العقاقير، والتغيب عن المدرسة، والسلوك الجنسي المبكر، والعنف، وقد حصل الارتباط بالمدرسة على المرتبة الثانية من حيث الأهمية في دراسات مختلفة، بعد الارتباط بالأسرة، كعامل وقائي ضد المشكلات الانفعالية، واضطرابات الأكل، والتفكير في الانتحار (Resnick, et al., 1997)؛ كما أظهرت الدراسات وجود علاقة قوية بين الارتباط بالمدرسة والمخرجات التعليمية، بما في ذلك الحضور المدرسي (Rosenfeld, Richman & Bowen, 1998) وارتفاع التحصيل (Klem & Connell, 2004).

ومن خلال ما سبق تتضح الأهمية البالغة للارتباط بالمدرسة خصوصاً في مرحلة المراهقة، وتأتي هذه الدراسة من أجل تقصي الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأردنيين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمر الطلبة في الصفين التاسع والعاشر غالباً في خبرة مرحلة المراهقة، بالعديد من التغيرات والأزمات النفسية والاجتماعية والضغط العامة التي تؤثر في سلوكياتهم، بحيث يعد الطلبة في هذه المرحلة أكثر عرضة لإحداث سلوكيات طائشة، مقارنة بمن هم في مراحل عمرية أخرى، فقد كشف أحد التقارير الجنائية الصادرة عن مديرية الأمن العام الأردنية، ارتكاب الطلبة (6742) جريمة جنابات وجنح، حيث شكلت جرائم الطلبة في الجنح والجنايات 20%، في حين بلغت جرائم التعدي على الأموال نسبة 14%، بينما شكلت الجرائم الأخلاقية ما نسبته 22%، وشكلت جرائم السلامة العامة ما نسبته 18%، وإذا ما عدت المخالفات والسلوكيات الطائشة، والمخالفات التي يتم حلها إدارياً أو اجتماعياً من خلال التوسط والنظام

العدلي غير الرسمي، فإن حجم مشاركة الطلبة في سوق الجريمة من الممكن أن يتضاعف (AI-

Badayneh & Al-Oran & Al-Tawaihah, 2011)

ولعل أبرز ما تدل عليه هذه المؤشرات هو ضعف في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية ولعل أهم تلك المؤسسات بعد الأسرة هي المدرسة؛ فعندما يعتقد الطالب بأن المدرسة آمنة وتهتم به، ويشعر بالانتماء نحوها، فمن المرجح أن يتعلم بشكل أفضل، حيث أظهرت الدراسات التجريبية أن الارتباط بالمدرسة يرتبط بمجموعة واسعة من المخرجات التكيفية مثل مستويات أعلى من الدافعية والمشاركة والإنجاز والتكيف، حيث يؤكد كل من بلم وآخرون (Blum et al., 2004) على أن الطلبة الذين يرتبطون بالمدرسة ولديهم علاقات إيجابية في المدرسة لديهم مستويات أعلى من الصحة النفسية.

ومع ذلك، نجد غياباً في الإطار البحثي المتعلق بالارتباط في المدرسة على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية أو حتى على مستوى الدراسات العربية، حيث تعد دراسة أبو غزال (Abu Ghazal, 2018) والتي أشارت إلى عدم وضوح مكونات الارتباط وعدم وجود مقياس واضح ذي خصائص سيكومترية معتمدة؛ أولى هذه الدراسات على مستوى المملكة، مما يشير إلى غياب الاهتمام في هذا المجال بالرغم من أهميته، كما أشارت نتائج دراسة هودجز وكوردييه وجوستين وبورك-تايلور وشابير (Hodges & Speyer, 2018) Cordier & Joosten & Bourke-Taylor التي هدفت إلى عمل مراجعة منهجية لمقاييس الارتباط بالمدرسة أشارت إلى وجود غموض في مكونات الارتباط بالمدرسة وإلى حاجة مقاييس الارتباط بالمدرسة إلى مزيد من التطوير والدراسة المتعلقة بالخصائص السكومترية.

وأكدت ذلك دراسة فيرلونغ ويو (Furlong & You, 2011) التي أجريت على (500800) طالباً وطالبة على مستوى العالم من أصول غير عربية لفحص الخصائص السكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، حيث أوصت بضرورة إجراء مزيد من البحوث لفحص البنية الأساسية لمكونات الارتباط بالمدرسة.

ومن ناحية أخرى فإن توفير مقياس الارتباط بالمدرسة على عينة أردنية وبصورة عربية والكشف عن الخصائص السكومترية المناسبة يعد أمراً في غاية الأهمية، حيث يفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، كما أن من شأنه أن يضع بين يدي الباحثين والمختصين التربويين مقياساً يساعد في الكشف عن مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة في مرحلة المراهقة.

ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مؤشرات صدق مقياس الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة؟
2. ما مؤشرات ثبات مقياس الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الارتباط بالمدرسة

لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة تبعاً لمتغيري (الجنس، الصف الدراسي) والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها كونها من الدراسات القليلة التي تسعى للكشف عن الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، كون هذا الموضوع أحد أهم المواضيع التربوية التي يعنى بها علم النفس التربوي والمدرسي، وتكمن أهمية هذه الدراسة في مجالين أحدهما نظري والآخر عملي كما يلي:

1. الأهمية النظرية: تناول مفهوم الارتباط بالمدرسة والإشارة إليه وتوضيح مكوناته، حيث تعد هذه الدراسة اسهاماً بحثياً في هذا المجال الذي لاحظ الباحثون ندرة الدراسات العربية فيه والذي لم تجمع الدراسات على بناء عاملي موحد.

2. الأهمية العملية: توفير مقياس ذو خصائص سيكمترية جيدة يمكن استخدامه في الدراسات المستقبلية من قبل الباحثين العرب ومناسب للبيئة العربية.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يمكن تعريفها كما يلي:

الارتباط بالمدرسة: يعبر عن طبيعة العلاقة بين الطالب ومدرسته، ويتضمن خبرات الطالب في الانتماء للأشخاص داخل المدرسة والمناخ المدرسي (Blum et al., 2004)، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الارتباط بالمدرسة والمعد خصيصاً لتحقيق هدف الدراسة.

الخصائص السيكمترية: خصائص مهمة ينبغي أن تتوفر في أي أداة قياس نفسية واجتماعية، وتتمثل في الصدق والثبات وفيما يلي تعريفهما:

صدق المقياس: يعبر عن الدرجة التي يمكن فيها للاختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرارات التي ستتخذ بناء على تلك المعلومات، وأن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وهو مؤشر بأن الاختبار المستخدم هو الأنسب لقياس السمة (Zaza, 2011).

ثبات المقياس: وهو أن يعطي الاختبار نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر ما من مظاهر السلوك إذا ما استخدم ذلك المقياس أكثر من مرة (Allam, 2010).

محددات الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

- أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة، وهي النسخة العربية المطورة من مقياس الارتباط بالمدرسة الذي تم تطويرها من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، والمكونات التي انبثقت من التحليل العاملي لها، وما تحقق لها من خصائص سيكمترية.

- عينة الدراسة التي ضمت مجموعة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة في الأردن.

الدراسات السابقة:

يعد موضوع الارتباط بالمدرسة أحد المواضيع الحديثة التي لم تحظَ بعد بالدراسة والبحث الكافيين، وفيما يلي مجموعة من أبرز الدراسات السابقة التي تناولت الحديث عن الخصائص السيكمترية للأدوات المستخدمة في قياسه:

إذ أجرى فيرلونغ ويو (Furlong & You, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط بالمدرسة لصحة المراهقين والذي تم استخدامه على نطاق واسع في البحوث النفسية والصحة العامة والتعليم، وتشير الدراسة إلى أن هذا المقياس لم يخضع لأي دراسة سيكمترية مسبقاً، وقد تكونت عينة الدراسة من (500800) طالباً وطالبة على مستوى العالم، من أصول غير عربية في مدارس أساسية وثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية استخدام مقياس الارتباط بالمدرسة حيث بلغت معاملات الثبات قيمة تراوحت بين (0.82 – 0.88)، وبلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المقياس مع أبعاده قيمة تراوحت بين (0.44 – 0.55)، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من البحوث لفحص البنية الأساسية للمكونات الكامنة للارتباط بالمدرسة.

كما أجرى لومير وولي (Lohmeier & Lee, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط بالمدرسة لدى المراهقين وقد تكونت عينة الدراسة من (962) طالباً وطالبة من الطلبة في الصفوف من التاسع ولغاية الثاني عشر في إنجلترا، وقد استخدم الباحثان مقياس الارتباط بالمدرسة المستخدم مع المراهقين، حيث استخدم الباحثان طريقة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات فقرات المقياس واتساقها الداخلي، حيث بلغت قيمته (0.80)، كما أظهر التحليل العاملي سبعة مكونات للارتباط بالمدرسة وهي: الارتباط السلبي، والارتباط بالبالغين، والارتباط بالأقران، والاندماج المدرسي، والارتباط الانفعالي وقيمة المدرسة، ومستوى ارتباط الطالب في مدرسته.

وأجرى سوجار (Sugar, 2012) دراسة هدفت إلى تقصي الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط المتصور بالمدرسة إذ تم استخدام مقياس (Goodenow, 1992) وتوزيعه على عينة بلغت (1340) من العاملين في المدارس الثانوية بالإضافة إلى الطلبة أنفسهم، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة مكونات لمقياس الارتباط وهي (الارتباط بالطلبة، التواصل، الانتماء، التواصل مع المعلمين) وقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من (24) فقرة، كما أشارت نتائج الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا ومعامل بيرسون إلى ثبات عالي تمتع به المقياس، وأشارت نتائج الصدق التمييزي إلى ارتباط المعدل الأكاديمي للطلبة والتقييم الأكاديمي لهم من قبل معلمهم بمدى الارتباط بالمدرسة، كما لوحظ أن الطلبة ذوي الصفوف الأعلى قد حصلوا على درجات أعلى من الارتباط بالمدرسة.

وأجرى محمدي وآخرون (Mohammadi, at al. 2013) دراسة هدفت إلى تحديد مدى ملائمة نموذج سببي للعلاقة بين مكونات الارتباط بالمدرسة والتحصيل الأكاديمي والدافعية الأكاديمية كمبتغى وسيط، وقد استخدمت الدراسة مقياس الارتباط بالمدرسة (School Connectedness Scale) والمطور من قبل ايفان وبراون (Brown & Evans, 2002)، حيث أظهرت طريقة كرونباخ ألفا بأن معامل صدق المقياس (0.86)، وباستخدام التحليل العاملي للمقياس تبين وجود أربعة مكونات، وهي: الالتزام، القوة، التعلق بالمدرسة، الإيمان بقيم المدرسة.

وأجرى تشانج-دو وآخرون (Chung-Do et al, 2015) دراسة هدفت إلى قياس الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (717) طالباً من طلبة المدارس الثانوية، حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط فقرات مقياس الدراسة الخمسة عشر بالمكونات الخمسة (مشاركة المدرسة، والدافع الأكاديمي، والالتحاق بالمدرسة، ودعم المعلم، والعلاقات مع الأقران) حيث بلغت قيمة كاي تربيع (439.99) عند درجات حرية (83) وهي قيمة دالة إحصائية، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.991) وبلغت قيمة مؤشر تاكر لويس (0.988) وبلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.077)، وقد أشارت نتائج ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إلى قيم تراوحت بين (0.73 – 0.93) وهي قيم تشير إلى صلاحية المقياس.

وأجرى هودجز وآخرون (Hodges et al, 2018) دراسة هدفت إلى عمل مراجعة منهجية (A systematic review) لمقاييس الارتباط بالمدرسة، وقد تمت مراجعة خمس قواعد بيانات شاملة لجمع المقاييس المستخدمة في بحوث الارتباط بالمدرسة، إذ تكونت عينة الدراسة من جميع مقاييس الارتباط بالمدرسة وطرق قياسها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفضل مقياس يقيس الارتباط بالمدرسة من ناحية شموله بالخصائص السيكمترية هو مقياس المناخ المدرسي، كما أشارت إلى وجود غموض في مكونات الارتباط بالمدرسة عموماً وإلى حاجة مقاييس الارتباط بالمدرسة إلى المزيد من التطوير والبحث ولا سيما البحوث المتعلقة بالخصائص السيكمترية.

وأجرى ساهو وآخرون (Saha et al., 2020) دراسة هدفت إلى قياس الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (401) طالباً وطالبة من طلبة المدارس المراهقين في ولاية تريپورا في الهند، تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس تمتع بصدق محتوى مرتفع، حيث بلغ متوسط معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية (0.87) كما أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ثمانية عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس وهي المبادرة والمحافظة على الاهتمام واستخدام استراتيجيات الاندماج والاستكشاف وتحليل النتائج والمثابرة وتكوين استراتيجيات الاستقلال وتحقيق التوازن في التعلم الأكاديمي، كما أشارت نتائج الاتساق الداخلي إلى قيم تراوحت بين (0.63 – 0.79) وهي قيم ذات دلالة إحصائية.

وأجرى ديريكي وكونبولات وتيزكي وأكبولات (Direkci, Canbulat, Tezci & Akbulut, 2020) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس يقيس الارتباط بالمدرسة، ويتمتع بخصائص سيكمترية، وقد تكونت عينة

الدراسة الأولية من (287) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ثم بعد ذلك تم تطبيق الدراسة على (568) طالباً وطالبة من أجل إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس خرج بأربعة عوامل (مكونات) أصيلة فسرت ما نسبته 63.88 % من التباين الكلي المفسر، وأظهرت مؤشرات مطابقة التحليل العاملي التوكيدي مؤشرات مقبولة حيث أشار معامل الموثوقية المركب (0.97) وهي قيمة مقبولة، كما بلغت قيمة الاتساق الداخلي (0.92) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية.

وأجرى مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، (68) منهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة و(132) من ذوي الاحتياجات التعليمية الاعتيادية موزعين على (7) مدارس ابتدائية و(7) متوسطة و(7) ثانوية، وقد تم تطوير أداة الدراسة من خلال مجموعة من المقاييس التي تقيس الارتباط المدرسي، وتكون المقياس في صورته الأولية من 40 فقرة، وقد وصل عدد فقرات المقياس إلى (24) فقرة، حيث وصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس الارتباط بالمدرسة يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: (الارتباط والتعلق بالمعلمين، الارتباط والتعلق بالأقران، الاندماج المدرسي)، تتوزع عليها فقرات الدراسة الأربعة والعشرين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ثبات مرتفع للمقياس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أنها اهتمت بتقصي الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، كما يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة اتفقت على اختيار عينة من الطلبة المراهقين باستثناء دراسة مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) التي شملت عينتها الطلبة جميع المراحل الدراسية.

كما يلاحظ أيضاً أن جميع الدراسات السابقة لم تتفق على مكونات موحدة للارتباط بالمدرسة، حيث توصل لومير و لبي على سبيل المثال إلى وجود سبعة مكونات للارتباط بالمدرسة هي: الارتباط السلبي والارتباط بالبالغين والارتباط بالأقران والاندماج المدرسي والارتباط الانفعالي وقيمة المدرسة ومستوى ارتياح الطالب في مدرسته، بينما توصل محمدي وآخرون (Mohammadi, et al. 2013) إلى أن الارتباط بالمدرسة يتكون من الالتزام، القوة، التعلق بالمدرسة، الإيمان بقيم المدرسة، وتوصل مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) إلى أن مقياس الارتباط بالمدرسة يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي (الارتباط والتعلق بالمعلمين، الارتباط والتعلق بالأقران، الاندماج المدرسي) وبهذا يتضح ضرورة تقصي مكونات الارتباط بالمدرسة في البيئة العربية.

كما يلاحظ أيضاً أن معظم الدراسات السابقة أشارت إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الخصائص السيكومترية لمقياس الارتباط بالمدرسة، حيث أوصت دراسة فيرلونج و يو (Furlong & You, 2011) بضرورة إجراء مزيد من البحوث لفحص البنية الأساسية للمكونات الكامنة للارتباط بالمدرسة، كما أشارت دراسة هودجز وآخرون (Hodges et al, 2018) أيضاً إلى وجود غموض في

مكونات الارتباط بالمدرسة عمومًا وإلى حاجة مقاييس الارتباط بالمدرسة إلى المزيد من التطوير والبحث ولا سيما البحوث المتعلقة بالخصائص السيكمترية. ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية في ضرورة تقصي الخصائص السيكمترية لمقاييس الارتباط بالمدرسة ولا سيما في البيئة العربية التي لم تحظى ولغاية الآن حسب علم الباحثين بأية دراسة مشابهة لها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين التاسع والعاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء القويسمة في العاصمة الأردنية عمان، والذين بلغ عددهم تبعاً للإحصاءات الصادرة عن مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات (12156) طالباً وطالبة موزعين حسب متغير الصف إلى (6419) من الصف التاسع، و(5737) من الصف العاشر، وموزعين حسب متغير الجنس إلى (5156) ذكراً و(7000) إناثاً. وقد تكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء القويسمة، من خلال الطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل تبعاً للمدارس وللشعب الدراسية التي يدرس بها الطلبة، حيث كانت المرحلة الأولى هي مرحلة اختيار (4) مدارس عشوائية (مدرستين للذكور ومدرستين للإناث)، وعبرت المرحلة الثانية عن اختيار (4) شعب (شعبتين للصف التاسع وشعبتين للعاشر) من كل مدرسة، بحيث تم تطبيق الأداة على كافة الطلبة داخل الشعب المختارة، كما روعي توزيعهم حسب متغيري الجنس والصف الدراسي، لتشكل العينة ما نسبته (3 %) من مجتمع الدراسة، وقد اختير هذان الصفان لأنهما يشكلان مرحلة المراهقة التي يركز حولها مفهوم الارتباط بالمدرسة، كما أشار إلى ذلك الاطار النظري، وواضعو مقاييس الارتباط بالمدرسة والباحثون في هذا المجال، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

الصف	الجنس		النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
	ذكور	النسبة					
التاسع	103	28%	92	25%	195	53%	
العاشر	71	19%	108	28%	179	47%	
المجموع	174	47%	200	53%	374	100%	

أداة الدراسة: مقياس الارتباط بالمدرسة (SRS):

يعد مقياس الارتباط بالمدرسة الذي طوره لومبير وليي (Lohmeier and Lee, 2011) صورة مطورة عن المقياس الأصلي للارتباط بالمدرسة الذي أعده باركر ولومبير وليي (Parker, Lee & Lohmeier, 2008) وهو أحد أحدث المقاييس التي تقيس الارتباط بالمدرسة، وقد طور لومبير وليي (Lohmeier and Lee, 2011) اللذان يعملان في جامعة ماساشوستس وكينساس الأمريكيتين المقياس

ليتكون في صورته النهائية من (52) فقرة ويتوزع على سبعة مكونات وهي الارتباط السلبي والارتباط بالبالغين والارتباط بالأقران والاندماج المدرسي والارتباط الانفعالي وقيمة المدرسة ومستوى ارتياح الطالب في مدرسته.

وقد تم العمل على دراسة الخصائص السيكومترية لهذا المقياس في البيئة العربية لعدم وجود أي مقياس يقيس الارتباط بالمدرسة ويتمتع بالخصائص السيكومترية العالية في حدود علم الباحثين، ولكون هذا المقياس يقيس الارتباط لدى المراهقين، ومن أجل ذلك تم العمل على تطوير نسخة عربية من مقياس الارتباط بالمدرسة تبعاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: ترجمة فقرات المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية:

اقتباس فقرات المقياس في الصورة العربية من مقياس لومير ولي (Lohmeier & Lee, 2011) من خلال ترجمة تلك الفقرات وإعادة صياغتها، ليتكون في صورته الأولى من (52) فقرة كما وردت في المقياس، ثم عرضها على مختص باللغة الانجليزية وأستاذ في علم النفس التربوي، للقيام بإجراء الترجمة العكسية (Back translation) لفقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية وذلك لتحديد الاختلاف بين فقرات المقياس المترجمة وفقرات المقياس الأصلي، حيث كان هناك اختلاف بسيط في فقرتين تدل إحداهما على الارتباط بالأقران، وتدل الأخرى على الارتباط الانفعالي، حيث تمت إعادة صياغة تلك الفقرتين ليتناسب ذلك مع ما ورد في المقياس الأصلي.

تم عرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم من أساتذة الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات الارتباط بالمدرسة، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من محكمي المقياس.

الخطوة الثانية: إعداد الصورة الأولى من أجل التطبيق على العينة الاستطلاعية:

تمت في هذه المرحلة كتابة تعليمات تطبيق المقياس وإخراجه بالصورة الأولى من أجل التطبيق على العينة الاستطلاعية، ووضع التدرج المناسب بناء على استشارة اخصائي في القياس والتقويم، وتم اختيار سلم ليكرت خماسي يتكون من (تنطبق تماماً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق إطلاقاً).

الخطوة الثالثة: الدراسة الاستطلاعية:

تم في هذه المرحلة اختيار عينة استطلاعية مكونة من (53) طالبا وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر من الذكور والإناث، اختبروا عشوائياً من بين طلبة الصفين التاسع والعاشر في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019-2020، وقد كان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تعرف مدى فهم الطلبة لتعليمات المقياس واستيعابهم لها، واستخراج المؤشرات الأولى لصدق المقياس وثباته، إذ تم التحقق من صدق المقياس من خلال ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وقد تراوحت القيم بين (0.36 – 0.72) وهي

قيم تشير إلى إمكانية قبول جميع الفقرات بمستوى دلالة (≥ 0.05)، كما تم التحقق من ثبات مقياس الارتباط بالمدرسة من خلال طريقة الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا بتقديراتها على أداة الدراسة ككل، وقد بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.89).

الخطوة الرابعة: الصورة النهائية للمقياس قبل تطبيقه على عينة الدراسة:

تمت مراجعة الفقرات التي أبدى الطلبة تساؤلات حولها، وتدوين هذه الملاحظات، وعرضها على (3) مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وجرى تعديل بعض الفقرات في ضوء ذلك.

الخطوة الخامسة: التطبيق النهائي للمقياس:

في هذه المرحلة تم اختيار مجموعة من الشعب في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة من خلال الطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وتم تطبيق المقياس من خلال الاجتماع بالطلبة في صفوفهم وبالتعاون مع معلمهم الذين أبدوا تعاوناً كاملاً، تم شرح الهدف من المقياس وطريقة الإجابة على فقراته، كما تم التأكيد على السرية في التعامل مع إجابة الطلبة، وضرورة الإجابة بمصادقية من أجل تحقيق هدف الدراسة، ثم تم تفرغ نتائج الاستبيانات في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (Description Design)، إذ تم التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الارتباط بالمدرسة من خلال تطبيقه على طلبة الصفين التاسع والعاشر في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة في الأردن من خلال مقياس الارتباط بالمدرسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019-2020).

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدداً من المتغيرات كما يلي:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس، وله مستويان، هما (ذكور وإناث).
2. الصف: وله مستويان هما (التاسع والعاشر).

المتغيرات التابعة:

الارتباط بالمدرسة ممثلاً بالدرجة الكلية ودرجات المكونات التي سوف يتم استخراجها من خلال طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (EFA).

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مجموعة من الاختبارات الإحصائية كما يلي:

1. للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) من أجل فحص البنية العاملية لمقياس الارتباط بالمدرسة ومعاملات ارتباط بيرسون؛ من أجل فحص مؤشرات صدق

- البناء، واختبار (ت) للعينات المستقلة من أجل فحص الصدق التمييزي تبعاً للفروق بين استجابات الفئتين العليا والدنيا وارتباطها بتحصيل الطلبة من خلال معدلهم الدراسي.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ لفحص مؤشرات الاتساق الداخلي واختبار جتمان من أجل فحص الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
3. للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والثلاثي المتعدد من أجل فحص الفروق في الارتباط بالمدرسة ومكوناته تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مؤشرات صدق مقياس الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمت الإشارة إلى مجموعة من مؤشرات الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم من

وتبعاً لملاحظاتهم تم إجراء مجموعة من التعديلات على أداة الدراسة (أشير إلى ذلك سابقاً في خطوات الدراسة السيكمترية).

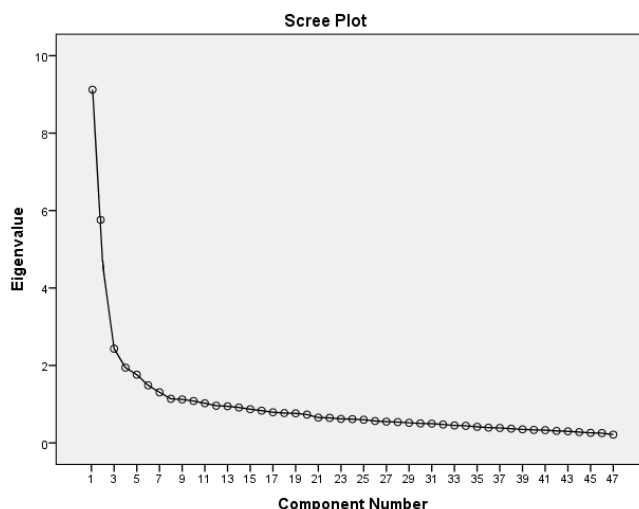
ثانياً: التحليل العاملي الاستكشافي (EFA):

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية (Principle Components)، وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفارماكس (Varimax) واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد المكونات بحيث يعد المكون جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) أكبر من واحد صحيح، وقد تم اعتماد قيمة (1.00) وحدد معيار التشبع للفقرة بالمكونات بقيمة أكبر أو تساوي (0.30)، وقد قاد التحليل إلى الحصول على خمسة مكونات تفسر نسبة مقدارها (43.395%) من التباين الكلي للفقرات، كما وجد أن المكونات الشائعة تفسر نسبة مقبولة من تباين المتغيرات، إذ إن أقل نسبة تم الاعتماد عليها بلغت (0.305) كما بلغت أعلى قيمة لها (0.637) ويبين الجدول (2) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات (تباين المكونات) والتباين الكلي المفسر.

جدول (2): الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات (تباين المكونات) والتباين الكلي المفسر.

المكون	الجذر الكامن	نسبة تباين المكون	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	9.169	18.338	18.338
2	5.996	11.992	30.329
3	2.434	5.178	35.507
4	1.944	4.136	39.644
5	1.763	3.751	43.395

يلاحظ من جدول (2) أن البناء العاملي لمقياس الارتباط بالمدرسة هو بناء مركب، حيث بلغ عدد المكونات المستخرجة من المقياس ذات الدلالة والمضمون (خمسة مكونات) ويبين الشكل (1) مخطط الجذور الكامنة للمكونات الخمسة المكونة لمقياس الارتباط بالمدرسة.



شكل (1) مخطط الجذور الكامنة للمكونات الخمسة المكونة لمقياس الارتباط بالمدرسة.

أما مصفوفة المكونات التي تتضمن تشبعات الفقرات بالمكونات التي استُخِلت باستخدام طريقة المكونات الرئيسية، فقد استُخدم محك جذر (1.0) حداً أدنى لقبول المكون، و (0.30) مستوى دلالة للتشبع، والجدول (3) يوضح تشبعات الفقرات في المكونات الخمسة الافتراضية التي أظهرتها نتائج التحليل العاملي:

جدول (3): تشبعات الفقرات في المكونات الخمسة الافتراضية التي أظهرتها نتائج التحليل العاملي

تشبعات الفقرات في المكونات الخمسة					رقم الفقرة
المكون الأول	المكون الثاني	المكون الثالث	المكون الرابع	المكون الخامس	
				.428	Q1
				.324	Q2
			.223		Q3
				.378	Q4
				.444	Q5
				.368	Q6
		.239			Q7
				.354	Q8
				.357	Q9
	.342				Q10
	.364				Q11
	.393				Q12
	.550				Q13
	.575				Q14
	.630				Q15
	.390				Q16
	.555				Q17
	.440				Q18
	.413				Q19
	.403				Q20
	.370				Q21
	.437				Q22
	.453				Q23
				.234	Q24
		-.305			Q25
.432					Q26
.474					Q27
	.228				Q28
		-.305			Q29
			.457		Q30
.519					Q31
.394					Q32
		.388			Q33
			.392		Q34
.466					Q35
		.672			Q36
			.619		Q37
		.652			Q38
.632					Q39
.629					Q40
.468					Q41
			.320		Q42
.604					Q43

رقم الفقرة	تشبعات الفقرات في المكونات الخمسة			
	المكون الأول	المكون الثاني	المكون الثالث	المكون الرابع
Q44	.431			
Q45	.533			
Q46	.637			
Q47	.619			
Q48	.491			
Q49	.595			
Q50		.352		
Q51		.221		
Q52	.353			

* تم استبعاد العبارات التي بلغ تشبعها قيما أقل من (0.30)، كما تم استبعاد العبارات ذات التشبعات

السالبة، وهي الفقرات (3، 7، 24، 25، 28، 29، 42، 51).

** كما تم استبعاد المكونات التي تشبعت عليها فقرتان فما دون.

يلاحظ من نتائج الجدول (3) وجود خمسة مكونات تفسر ما نسبته (43.39 %) من التباين الكلي، وفيما يلي تفسير هذه المكونات سيكولوجيا.

1. المكون الأول: التعلق المدرسي

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (16) فقرة ذات تشبعات دالة على هذا المكون، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه الفقرات على هذا المكون ما بين (0.353 – 0.637)، وبلغ جذره الكامن (9.169)، ويفسر هذا المكون ما نسبته (18.338) من حجم التباين الكلي، ويرد في الجدول (4) توضيح لهذه الفقرات.

جدول (4): البنود ذات التشبعات الدالة على المكون الأول ومعاملات تشبع كل منها:

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	Q26	لا أتردد في طلب المساعدة من أحد العاملين في مدرستي.	.432
2	Q27	أتعامل مع العاملين في مدرستي بلطف واحترامهم.	.474
3	Q31	أعتقد أن مدرستي هي مكان آمن لأتواجد فيه.	.519
4	Q32	أشعر بالضيق إذا قال أحدهم أشياء سيئة عن المدرسة.	.394
5	Q35	أعتقد أنني أشكل جزء مهم من هذه المدرسة.	.466
6	Q39	أشعر أن هذه المدرسة هي المكان المناسب لي.	.632
7	Q40	أشعر بالسعادة كوني طالب في هذه المدرسة.	.629
8	Q41	قواعد الانضباط في المدرسة تطبق بشكل عادل على جميع الطلبة.	.468
9	Q43	أتحدث بشكل إيجابي عن مدرستي أمام الآخرين.	.604
10	Q44	يهتم العاملون في مدرستي لأمرتي.	.431
11	Q45	أشعر أنني قريب من العاملين في مدرستي.	.533
12	Q46	يساعدني العاملون في مدرستي عندما أحتاج إلى ذلك.	.637

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
13	Q47	أحب الذهاب إلى المدرسة.	.619
14	Q48	أشعر بالضيق عند تغيير عني عن بعض الحصص الصفية.	.491
15	Q49	أستمتع بإنجاز المهمات والواجبات المدرسية المطلوبة مني.	.595
16	Q52	أتابع أخبار مدرستي وأنشطتها من خلال وسائل الاتصال الاجتماعي.	.353

يلاحظ من نتائج الجدول (4) أن معاني ومضامين ودلالات البنود الواردة في المكون الأول تدل على التعلق المدرسي، والذي يشمل شعور الطالب بالاستمتاع في المدرسة (Libbey, 2004)، والقيام بتطوير علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة، مما يحسن اتجاهاتهم نحو المدرسة، ويتزايد مدى انخراطهم واندماجهم بها أيضاً (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins 2004)، حيث يستمتع الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من التعلق المدرسي في الحياة المدرسية، ويشعرون أنهم يساهمون في البيئة المدرسية، ويشاركون في الأنشطة والأنشطة التي تنظمها المدرسة (Blum et al., 2004). وهذا يدعم إمكانية تسمية هذا المكون بالتعلق المدرسي.

2. المكون الثاني: الارتباط بالأقران

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (14) فقرة ذات تشبعات دالة على هذا المكون، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه الفقرات على هذا المكون ما بين (0.342 – 0.630)، وبلغ جذره الكامن (5.996)/ وبفسر هذا المكون ما نسبته (11.992) من حجم التباين الكلي، ويرد في الجدول (5) توضيح لهذه الفقرات.

جدول (5): البنود ذات التشبعات الدالة على المكون الثاني ومعاملات تشبع كل منها:

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	Q10	أعتقد أن أصدقائي عديمو الفائدة.	.342
2	Q11	أطلب المساعدة من أصدقائي عندما أواجه مشكلة ما.	.364
3	Q12	أشعر أنني أتعامل مع أصدقائي بشكل مناسب.	.393
4	Q13	أشعر أنني لست غريباً عن أصدقائي.	.550
5	Q14	أشعر بالارتياح عندما أتعامل مع أصدقائي.	.575
6	Q15	أقضي وقتاً ممتعاً برفقة أصدقائي.	.630
7	Q16	أشعر بالسعادة مع أصدقائي خلال الحصص الصفية.	.390
8	Q17	أجلس مع أصدقائي في أوقات الاستراحة.	.555
9	Q18	أعتقد أن أصدقائي يتجاهلونني.	.440
10	Q19	أشعر بالراحة والاطمئنان عندما يساعدني أحد أصدقائي في حل مشكلة ما.	.413
11	Q20	أتمنى أن يتركني أصدقائي وشأنني.	.403

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
12	Q21	أتحدث مع أصدقائي حول ما أشعر به.	370.
13	Q22	أهتم بما يشعر به أصدقائي.	437.
14	Q23	أقدم المساعدة لمن يحتاجها من أصدقائي.	453.

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن معاني ومضامين ودلالات البنود الواردة في المكون الثاني تدل على الارتباط بالأقران، حيث يعبر الارتباط بالأقران عن علاقات الطالب وتفاعلاته مع الطلبة الآخرين في مدرسته، حيث يرى ماير وآخرون أن للأقران دورًا حاسمًا في تشكيل الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة (Meyer, et al., 2015)، حيث يتشكل الارتباط بالمدرسة من بناء العلاقات ولا سيما علاقة الطالب بأقرانه والتي تشكل جزءًا مهمًا في حياة الطالب المدرسية، وهذا يدعم إمكانية تسمية هذا المكون بالارتباط بالأقران.

3. المكون الثالث: الالتزام

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (5) فقرات ذات تشبعات دالة على هذا المكون، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه الفقرات على هذا المكون ما بين (0.388 – 0.672) وبلغ جذره الكامن (2.434) ويفسر هذا المكون ما نسبته (5.178) من حجم التباين الكلي، ويرد في الجدول (6) توضيح لهذه الفقرات.

جدول (6): البنود ذات التشبعات الدالة على المكون الثالث ومعاملات تشبع كل منها:

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	Q25	أرى أن الطالب الذي يبذل جهدا في مدرستي سوف ينجح.	305.-
2	Q29	أحرص على تعويض ما فاتني من دروس في حال تغيبت عن المدرسة	305.-
3	Q33	أعتقد أن المدرسة مهمة.	388.
4	Q36	لا أجد فائدة من ذهابي إلى المدرسة.	672.
5	Q38	أعتقد أن الأشياء التي أتعلمها في المدرسة عديمة الفائدة.	652.

* تم حذف العبارتين (25، 29) لأن درجة التشبع لهما كانت سالبة.

يلاحظ من نتائج الجدول (6) أن معاني ومضامين ودلالات البنود الواردة في المكون الثالث تدل على الالتزام، حيث يعبر الالتزام عن استثمار الطالب لطاقاته في الأنشطة المدرسية والتعلق الشخصي بالأولويات التي تفرضها المدرسة، حيث يشعر الطالب بقيمة المدرسة وأهميتها، فالطلبة ذوو الالتزام

العالى يميلون إلى تبني الأهداف والمعايير والقيم التي تتبناها مدرستهم (Mohammadi, et al, 2013)

، وهذا يدعم إمكانية تسمية هذا المكون بالالتزام.

4. المكون الرابع: الاندماج المدرسي

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (5) فقرات ذات تشبعات دالة على هذا المكون، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه الفقرات على هذا المكون ما بين (0.392 – 0.619) وبلغ جذره الكامن (1.944) ويفسر هذا المكون ما نسبته (4.136) من حجم التباين الكلي، ويرد في الجدول (7) توضيح لهذه الفقرات.

جدول (7): البنود ذات التشبعات الدالة على المكون الرابع ومعاملات تشبع كل منها:

الرقم	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	Q30	أشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة مثل الفنية أو الفرق الرياضية.	.457
2	Q34	لا أفضل المشاركة في المسابقات والفعاليات على مستوى المدرسة أو المديرية.	.392
3	Q37	أتمنى لو ألتحق بمدرسة أخرى غير مدرستي.	.619
4	Q42	أشجع الطلبة الآخرين على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	-.320
5	Q50	أستمتع بمشاهدة الأنشطة والفعاليات التي تقام في مدرستي.	-.352

* تم حذف العبارتين (42، 50) لأن درجة التشبع لهما كانت سالبة.

يلاحظ من نتائج الجدول (7) أن معاني ومضامين ودلالات البنود الواردة في المكون الرابع تدل على الاندماج المدرسي، حيث يشير مفهوم الاندماج المدرسي (School Engagement) إلى الدرجة التي ينخرط فيها الطالب في سلوكيات مرتبطة بالمدرسة (Farrington et al., 2012)، كما يتضمن الاندماج المدرسي انخراط الطالب بالأنشطة المدرسية اللامنهجية (Maddox & Prinz, 2003)، وهذا يدعم إمكانية تسمية هذا المكون بمكون الاندماج المدرسي.

5. المكون الخامس: الارتباط بالمعلمين

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (7) فقرات ذات تشبعات دالة على هذا المكون، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا المكون ما بين (0.324 – 0.444) وبلغ جذره الكامن (1.763) ويفسر هذا المكون ما نسبته (3.751) من حجم التباين الكلي، ويرد في الجدول (8) توضيح لهذه الفقرات.

وربما يعود السبب في عدم ظهور هذين المكونين هو أن الارتباط السلبي يعبر في الأصل عن عكس الارتباط وعدمه كما يقيس المقياس بصورة عامة أيضا الارتباط الذي يعبر بشكل موسع عن مستوى ارتياح الطالب في مدرسته، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الارتباط السلبي عبر عن بعض الكلمات التي أشار المحكمون إلى ضرورة استبدالها، والتي أشارت بعضها إلى أوصاف تسيء للمدرسة أو المعلمين عموماً من وصفهم بالغباء أو التقصير بما لا يتناسب مع البيئة العربية التي تعلي من شأن العملية التربوية والمعلم، كما أن إدخال هذه العبارات يمكن أن يوصل للطلبة إشارات سلبية غير تربوية أيضاً، حيث أدى استبدال بعض العبارات فيها إلى فقدانها وعدم تشبعها للمكونات التي أشار إليها واضعوا المقياس.

وربما يعود السبب في ظهور مكون التعلق المدرسي إلى أن التعلق المدرسي يعبر عن الجانب المعنوي للارتباط كونه يصف العلاقة الانفعالية بين الطالب وبين المدرسة، حيث يشير إلى انفعالات الطلبة تجاه مدرستهم، مثل التعلق، والفخر، والإحساس بالأمن في البيئة المدرسية، كما يتضمن كلا من ألفة المتعلمين بمدرستهم ومدى صلتهم بالأشخاص العاملين داخل المدرسة، مما ينعكس في تقييم المعلمين للطلبة وجعلهم موضع تقدير واحترام.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع الدراسات السابقة فقد ظهر مكون التعلق بالمدرسة كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة في عدة دراسات، مثل دراسة لومبير وليي (Lohmeier & Lee, 2011) ودراسة كارشر وليي (Karcher & Lee, 2002) ودراسة محمدي وآخرون (Mohammadi, et al, 2013) ودراسة مارش (Marsh, 2018) فالارتباط بالمدرسة هو مدى شعور الطالب بالاهتمام داخل المدرسة من ناحية تعلمه ونجاحه الأكاديمي وصحته النفسية بشكل عام؛ ويتضمن ذلك خبرات الطالب وتفاعلاته الاجتماعية والتي تشكل العلاقة التي تجمع الطالب بمدرسته (Blum et al., 2004)، كما يعبر عن علاقة الطالب بجوانب المدرسة غير المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، بما في ذلك الصفوف والأنشطة وأهمية التعليم، وقيم المدرسة بالنسبة للطلبة (Lohmeier & Lee, 2011).

في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات مثل دراسة لبيي (Libbey, 2004) حيث لم يظهر في المكونات مكون التعلق بالمدرسة حيث أظهرت الدراسة تسعة مكونات عامة وهي: الاندماج الأكاديمي، والانتماء، والعدالة، الإعجاب بالمدرسة، وصوت الطلبة، والأنشطة اللامنهجية، وعلاقات الأقران، والأمن، ودعم المعلم. ودراسة سوجار (Sugar, 2012)، والتي تحدثت عن أربعة مكونات للارتباط بالمدرسة وهي (الارتباط بالطلبة، التواصل، الانتماء، التواصل مع المعلمين).

وممكن ملاحظة أن هاتين الدراستين استخدمت مصطلح الانتماء للدلالة على إحساس الطالب بالأمن وشعوره بالكينونة حيث يشير مفهوم الانتماء المدرسي (School Belonging) إلى شعور الطلبة بالقبول والاحترام والتأييد داخل البيئة الاجتماعية المدرسية (Goodenow, 1993) وهذا متضمن في تعريف التعلق بالمدرسة حيث ينظر للتعلق بالمدرسة على أنه مفهوم أوسع من مفهوم الانتماء.

ويمكن تفسير ظهور مكون الارتباط بالأقران إلى حاجات الطالب الاجتماعية إلى التقبل والاحترام وتلقي الدعم من الأقران، كما وقد تعمل مجموعة الأقران من جهة أخرى كنموذج مؤثر في السلوكيات

والاتجاهات، بينما من ناحية أخرى يسمح وجود أصدقاء بمشاركة التجارب والانفعالات، كما أن عدم وجود أصدقاء قد يؤدي إلى العزلة الاجتماعية وانقطاع التواصل الاجتماعي وفرص أقل لتطوير مهارات اجتماعية وبناء علاقات جيدة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة أبرزها دراسة مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) ودراسة لبيبي (Libbey, 2004) ودراسة بلم وآخرون (Blum et al., 2004) ودراسة جونسون (Johnson, 2010) ودراسة كارشر وليي (Karcher & Lee, 2002) ودراسة سوجار (Sugar, 2012) ودراسة لومبير وليي (Lohmeier & Lee, 2011) ودراسة تشانج-دو وآخرون (Chung-Do et al, 2015) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود مكون التعلق بالأقران كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمدي وآخرون (Mohammadi, et al, 2013) حيث لم تتبنى الدراسة مكون التعلق بالأقران كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

وربما يعود السبب في ظهور مكون الالتزام إلى أن شعور الطالب بأهمية وقيمة المدرسة يؤدي به إلى الالتزام بمعاييرها وقواعدها، مما يسهم في تشكيل الارتباط بالمدرسة، ويعكس ذلك فإن اعتقاد الطالب بأن البيئة المدرسية بيئة محببة وطاردة قد يولد لديه شعوراً بالاغتراب عن المدرسة وربما التسرب منها، ويؤكد ذلك ما يراه علاونة وأبو غزال (Alawneh & Abu Ghazal, 2010) بأن زيادة شعور الطالب بالانتماء لمدرسته وارتباطه بها تدفعه لأن يبذل أقصى طاقاته من أجل النهوض بالمؤسسة التي هو عضو فيها.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت له دراسة محمدي وآخرون (Mohammadi, et al, 2013) ودراسة مادوكس وبرنز (Maddox & Prinz, 2003)، ودراسة لبيبي (Libbey, 2004) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود مكون الالتزام كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

بينما اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت عدة دراسات مثل دراسة سوجار (Sugar, 2012) ودراسة مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) حيث لم يظهر مكون الالتزام في هذه الدراسات كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

وربما يعود السبب في ظهور مكون الاندماج المدرسي إلى أن شعور الطالب بأن له قيمة، وأنه جزء مهم في المدرسة هو حاجة إنسانية تثير الدافع للعمل في البيئات الاجتماعية، والذي يتضمن الأداء الإيجابي للطلاب داخل المدرسة وانخراطه في الأنشطة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع عدد من الدراسات لعل أبرزها دراسة تشانج-دو وآخرون (Chung-Do et al, 2015)، ودراسة مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020)، والتي ظهر مكون الاندماج المدرسي فيها كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

بينما اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع دراسات عدة، مثل دراسة محمدي وآخرون (Mohammadi, et al, 2013)، ودراسة سوجار (Sugar, 2012)، ودراسة لومير وليي (Lohmeier & Lee, 2011) حيث لم يظهر مكون الاندماج المدرسي كمكون من مكونات الارتباط المدرسي.

وربما يعود السبب في ظهور مكون الارتباط بالمعلمين إلى أن المعلم هو جزء أساسي في العملية التربوية وهو من أحد أهم أركان المدرسة، حيث يرى الطالب فيه قوته والنموذج الذي من خلاله يتم تقديم المعلومات واكتساب المهارات والقيم والاتجاهات، وكما نجح المعلم في جذب الطلبة وإقناعهم بما يقدمه زاد ارتباطهم بالمدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة أبرزها دراسة ليبي (Libbey, 2004) ودراسة بلم وآخرون (Blum et al., 2004) ودراسة جونسون (Johnson, 2010) ودراسة كارشر وليي (Karcher 2002) ودراسة تشانج-دو وآخرون (Chung-Do et al, 2015) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود مكون التعلق بالمعلمين كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمدي وآخرون (Mohammadi, et al, 2013) حيث لم تتبنى الدراسة مكون التعلق بالمعلمين كمكون من مكونات الارتباط بالمدرسة.

ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي

من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الارتباط بالمدرسة بالأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي ثم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9): معاملات ارتباط فقرات مقياس الارتباط بالمدرسة بأبعاده والدرجة الكلية له

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط		البعد الذي تنتمي له	معامل ارتباط البعد بالكلية
		بالدرجة الكلية	بالبعد		
26	لا أتردد في طلب المساعدة من أحد العاملين في مدرستي.	0.57	0.34	التعلق المدرسي	0.84
27	أتعامل مع العاملين في مدرستي بلطف واحترامهم.	0.62	0.36		
31	أعتقد أن مدرستي هي مكان آمن لأتواجد فيه	0.31	0.38		
32	أشعر بالضيق إذا قال أحدهم أشياء سيئة عن المدرسة	0.60	0.38		
35	أعتقد أنني أشكل جزءاً مهماً من هذه المدرسة	0.56	0.41		
39	أشعر أن هذه المدرسة هي المكان المناسب لي.	0.60	0.40		
40	أشعر بالسعادة كوني طالباً في هذه المدرسة.	0.39	0.34		
41	قواعد الانضباط في المدرسة تطبق بشكل عادل على جميع الطلبة.	0.68	0.36		
43	أتحدث بشكل إيجابي عن مدرستي أمام الآخرين.	0.56	0.30		
44	يهتم العاملون في مدرستي لأمر.	0.52	0.38		

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط		البعد الذي تنتمي له	معامل ارتباط البعد بالكلية
		بالدرجة الكلية	بالبعد		
45	أشعر أنني قريب من العاملين في مدرستي	0.57	0.30		
46	يساعدني العاملون في مدرستي عندما أحتاج إلى ذلك.	0.58	0.32		
47	أحب الذهاب إلى المدرسة.	0.66	0.42		
48	أشعر بالضيق عند تغيبني عن بعض الحصص الصفية.	0.71	0.52		
49	استمتع بإنجاز المهمات والواجبات المدرسية المطلوبة مني.	0.73	0.39		
52	أتابع أخبار مدرستي وأنشطتها من خلال وسائل الاتصال الاجتماعي.	0.57	0.48		
10	أعتقد أن أصدقائي عديمو الفائدة.	0.65	0.33	0.82	الارتباط بالأقران
11	أطلب المساعدة من أصدقائي عندما أواجه مشكلة ما.	0.51	0.44		
12	أشعر أنني أتعامل مع أصدقائي بشكل مناسب.	0.59	0.31		
13	أشعر أنني لست غريباً عن أصدقائي.	0.49	0.35		
14	أشعر بالارتياح عندما أتعامل مع أصدقائي.	0.55	0.36		
15	أقضي وقتاً ممتعاً برفقة أصدقائي.	0.64	0.60		
16	أشعر بالسعادة مع أصدقائي خلال الحصص الصفية.	0.60	0.61		
17	أجلس مع أصدقائي في أوقات الاستراحة.	0.59	0.48		
18	أعتقد أن أصدقائي يتجاهلونني.	0.66	0.48		
19	أشعر بالراحة والأطمئنان عندما يساعدني أحد أصدقائي في حل مشكلة ما.	0.55	0.59		
20	أتمنى أن يتركني أصدقائي وشأني.	0.33	0.42		
21	أتحدث مع أصدقائي حول ما أشعر به.	0.43	0.51		
22	أهتم بما يشعر به أصدقائي.	0.66	0.60		
23	أقدم المساعدة لمن يحتاجها من أصدقائي.	0.72	0.58		
33	أعتقد أن المدرسة مهمة	0.54	0.46	0.69	الالتزام
36	لا أجد فائدة من ذهابي إلى المدرسة	0.47	0.58		
38	أعتقد أن الأشياء التي أتعلمها في المدرسة عديمة الفائدة	0.60	0.54		
30	أشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة مثل الفنية أو الفرق الرياضية.	0.46	0.48	0.63	الاندماج المدرسي
34	لا أفضل المشاركة في المسابقات والفعاليات على مستوى المدرسة أو المديرية	0.48	0.66		

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط		البعد الذي تنتمي له	معامل ارتباط البعد بالكلي
		بالدرجة الكلية	بالبعد		
37	أتمنى لو ألتحق بمدرسة أخرى غير مدرستي	0.44	0.57	0.77	الارتباط بالمعلمين
1	أتمنى أن أقضي وقتاً أطول مع المعلمين.	0.48	0.49		
2	أقدر آراء المعلمين وأفكارهم.	0.53	0.56		
4	أرى أن علاقتي بالمعلمين قائمة على الاحترام المتبادل.	0.68	0.60		
5	أشعر بالسعادة عندما يرضى المعلمون عن أدائي.	0.70	0.71		
6	أهتم برأي المعلمين وما يقولونه عني.	0.56	0.54		
8	أستمع بالأوقات التي يقضيها المعلمون بيننا.	0.50	0.57		
9	لا أتردد في طلب المساعدة من المعلمين.	0.65	0.38		

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الارتباط بالمدرسة بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.31 – 0.73) في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس بأبعاد المقياس بين (0.30 – 0.71) وتراوحت معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية بين (0.63 – 0.84) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية عند مستوى دلالة إحصائية (≥ 0.05).

يلاحظ مما سبق أن معاملات ارتباط الفقرات بمكوناتها قوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كارشر وليي (Karcher & Lee, 2002) ودراسة فيرلونج ويو (Furlong & You, 2011) ودراسة مارش و راندولف (Marsh & Randolph, 2020) التي أشارت إلى وجود ارتباط قوي بين فقرات مقياس الارتباط بالمدرسة وبين المكونات المقترحة للمقياس مما يشير إلى انتمائها للمكونات التي عبرت عنها.

رابعاً: الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

لغايات استخراج مؤشرات الصدق بدلالة التمييز ولإيجاد قدرة كل مكون من مكونات المقياس الناتجة من عملية التحليل العاملي على إبراز الفروق الفردية بين المستجيبين، تم تحديد أعلى (14%) من أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (374) طالباً وطالبة، وتحديد أدنى (14%) من أفراد عينة الدراسة بناء على معدلتهم الدراسية في السنة الدراسية السابقة، ثم حسبت متوسطات استجاباتهم على أبعاد المقياس والدرجة الكلية له وحسبت دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (العليا والدنيا تبعاً للتحصيل الدراسي) باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة تبعاً

لتحصيلهم الدراسي.

البعد	فئة التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعلق المدرسي	الدنيا	2.99	0.61	52	2.661 *	102	0.01
	العليا	3.30	0.58	52			
الارتباط بالأقران	الدنيا	3.42	0.83	52	2.229 *	102	0.03
	العليا	3.76	0.72	52			
الالتزام	الدنيا	2.38	0.57	52	4.135 *	102	0.00
	العليا	2.90	0.70	52			
الاندماج المدرسي	الدنيا	2.81	0.50	52	4.803 *	102	0.00
	العليا	3.29	0.52	52			
الارتباط بالمعلمين	الدنيا	2.38	0.68	52	5.194 *	102	0.00
	العليا	3.04	0.61	52			
الدرجة الكلية	الدنيا	2.87	0.24	52	9.863 *	102	0.00
	العليا	3.32	0.22	52			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتبين من الجدول (10) أن جميع مكونات المقياس تميز بين المجموعتين الطريفتين أعلى (14 %)، وأدنى (14 %) من الطلبة على الدرجات الكلية، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

من خلال ما سبق نستنتج قدرة المقياس على إبراز الفروق الفردية بين المستجيبين حيث استطاع المقياس أن يميز بين الطلبة ذوي الفئة العليا والفئة الدنيا بناء على المعدل الدراسي، وهذا يتفق مع ما ورد في الأدب السابق الذي أشار إلى أن الارتباط بالمدرسة يرتفع أو ينخفض بناء على مجموعة من المكونات التي تؤثر به مثل التحصيل الدراسي.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتفوقين مصدر جذب لمعلميهم، حيث أشار بيرنز (Berns, 1997) إلى أن المعلم يقرب الطالب المتفوق منه، ويمنحه صلاحيات وسلطات تفوق زملائه، كما يعتقد العديد من الباحثين أن الاهتمام الزائد بالطلبة ذوي التحصيل المرتفع يدفعهم لتحقيق مستوى التوقعات التي يبنونها المعلمون عنهم.

ويمكن اعتبار التأثير بين التحصيل والارتباط بالمدرسة متبادلاً فالحاجة إلى الانتماء للمدرسة وتحقيق أهدافها من خلال حاجة المتعلم للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة ترتبط بالنجاح والتفوق، أو الخوف

من الرسوب الذي يفقده هذه المكانة، كذلك من المهم للفرد رضا الآخرين عنه، ورأيهم به كالأباء والمعلمين والمقربين؛ مما يدفعه للتعلم والإنجاز الذي يشعره بالارتياح والرضا عن ذاته حين يستشعر برضاهم عن إنجازه.

إن تطوير العلاقات الإيجابية والعمل على إيجاد ثقافة مدرسية داعمة يحتل دورًا كبيرًا في زيادة نجاح الطلبة تمامًا كالنموذج الذي يحتله تطوير استراتيجيات التعليم في تقييم المعرفة السابقة، وتعليم المفردات، وتحليل البيانات، وغيرها من الاستراتيجيات التعليمية. حيث يمكن اتخاذ خطوات هائلة في زيادة نجاح الطلبة بين جميع المجموعات العرقية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية من خلال التعامل مع الارتباط بالمدرسة وتعزيز العلاقات بين المعلمين الطلبة والأهل، ويرتبط الارتباط المدرسي بشكل مباشر بتحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، حيث يتحسن الأداء والنتائج الأكاديمية عندما تتأسس علاقات ذات معنى بين الراشدين والطلبة (Blum et al., 2004; Blum & Libbey, 2004; McNeely & Falci, 2004).

ويتفق ذلك مع ما ورد في دراسة لومبير وليي (Lohmeier & Lee, 2011) ودراسة كارشر وليي (Karcher & Lee, 2002) ودراسة محمدي وآخرون (Mohammadi et al, 2013) ودراسة مارش (Marsh, 2018).

السؤال الثاني: ما مؤشرات ثبات مقياس الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من ثبات مقياس الارتباط بالمدرسة من خلال ما يلي:

1. طريقة الاتساق الداخلي:

حيث تم تطبيق على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا بتقديراتها على أبعاد الدراسة، وعلى أداة الدراسة ككل، كما هو موضح في الجدول (11).

2. طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة جتمان:

حيث تم حساب معامل جتمان من أجل حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على أبعاد الدراسة وعلى أداة الدراسة ككل، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول(11): قيم معاملات ثبات الاستقرار وقيم الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

لأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وللدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	قيم الاتساق الداخلي	قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	التعلق المدرسي	0.88	0.82
2	الارتباط بالأقران	0.79	0.71
3	الالتزام	0.76	0.73
4	الاندماج المدرسي	0.66	0.71
5	الارتباط بالمعلمين	0.62	0.60
6	الدرجة الكلية للمقياس	0.92	0.88

يلاحظ من الجدول (11) أن قيم الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة قد تراوحت بين (0.62 – 0.88) وللدرجة الكلية لمقياس الارتباط بالمدرسة (0.92)، كما أن قيم الاتساق الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.71 – 0.82) وللدرجة الكلية لمقياس الارتباط بالمدرسة (0.88) وترى الباحثة أن معاملات الثبات السابقة مناسبة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع ما توصلت إليه دراسة فيرلونج ويو (Furlong & You, 2011) ونتائج دراسة تشانج-دو وآخرين (Chung-Do et al, 2015) ودراسة مارش وراوندولف (Marsh & Randolph, 2020) والتي أظهرت جميعها قيما مرتفعة للثبات لمقياس الارتباط بالمدرسة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الارتباط بالمدرسة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مديرية تربية لواء القويسمة تبعاً لمتغيري (الجنس، الصف الدراسي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفروق التي تعزى لأثر متغيري الجنس والصف الدراسي في الدرجة الكلية لمقياس الارتباط بالمدرسة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الارتباط بالمدرسة تبعاً لجنس الطلبة

وصفهم الدراسي

الصف	الجنس					
	ذكور			إناث		
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
التاسع	3.56	0.54	3.68	0.38	3.61	0.49
العاشر	3.41	0.52	3.48	0.42	3.45	0.47
المجموع	3.49	0.54	3.56	0.42	3.52	0.48

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف والدراسي، ولمعرفة تأثيرهما تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لتحديد دلالة هذه الفروق، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص دلالة الفروق التي تعزى للجنس والصف الدراسي في مستوى الارتباط بالمدرسة.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.799	1	.799	3.539	0.06
الصف الدراسي	2.685	1	2.685	11.890	0.00
الخطأ	83.787	371	.226		
الكللي المصحح	86.940	373			

* قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$.

تشير نتائج الجدول (13) إلى الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في الدرجة الكلية للارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (3.539) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في الدرجة الكلية للارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (11.890) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ ، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق الطلبة في التاسع الذين بلغ متوسط درجاتهم (3.61)، على الطلبة في الصف العاشر الذين بلغ متوسط درجاتهم (3.45)، مما يشير

إلى أن أداء الطلبة في الصف التاسع على الدرجة الكلية للارتباط بالمدرسة أعلى من أداء الطلبة في الصف العاشر.

ولفحص الفروق التي تعزى للجنس والصف الدراسي في كل بعد من أبعاد الارتباط بالمدرسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أبعاد الارتباط بالمدرسة تبعاً للمتغيرين، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي

البعد	الصف الدراسي	الجنس					
		إناث			ذكور		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلق المدرسي	التاسع	3.61	0.86	3.86	0.67	3.71	0.79
	العاشر	3.49	0.79	3.49	0.76	3.49	0.77
	المجموع	3.55	0.82	3.63	0.74	3.59	0.79
الارتباط بالأقران	التاسع	3.66	0.66	3.75	0.51	3.70	0.60
	العاشر	3.50	0.57	3.76	0.44	3.64	0.52
	المجموع	3.58	0.62	3.75	0.47	3.67	0.56
الالتزام	التاسع	2.96	0.79	2.68	0.64	2.84	0.75
	العاشر	2.87	0.70	2.51	0.58	2.68	0.66
	المجموع	2.91	0.75	2.58	0.61	2.75	0.70
الاندماج المدرسي	التاسع	3.26	0.70	3.27	0.47	3.26	0.62
	العاشر	3.06	0.67	3.16	0.63	3.11	0.65
	المجموع	3.17	0.70	3.20	0.57	3.18	0.64
الارتباط بالمعلمين	التاسع	3.89	0.71	4.16	0.54	4.00	0.66
	العاشر	3.71	0.93	3.85	0.67	3.78	0.80
	المجموع	3.81	0.82	3.97	0.64	3.89	0.74

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية في أبعاد الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي، وللكشف عن أثره فقد تقرر إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two Way MANOVA)، ويوضح الجدول (15) نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر الجنس والصف في أبعاد الارتباط بالمدرسة.

جدول (15): نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر الجنس والصف في أبعاد الارتباط

بالمدرسة

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	الدلالة الإحصائية
الجنس	.892	* 8.900	5	367	0.00
الصف الدراسي	.965	* 2.678	5	367	0.02

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يتضح من الجدول (15) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي، ولإيجاد الفروق التي تعزى لهذين المتغيرين في كل بعد من أبعاد الارتباط بالمدرسة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two Way MANOVA) كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد لفحص الفروق في أبعاد الارتباط بالمدرسة تبعاً

لمتغيري الجنس والصف الدراسي

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التعلق المدرسي	1.183	1	1.183	1.948	0.16
	الارتباط بالأقران	2.991	1	2.991	9.758*	0.00
	الالتزام	9.239	1	9.239	19.820*	0.00
	الاندماج المدرسي	.263	1	.263	.651	0.42
	الارتباط بالمعلمين	3.514	1	3.514	6.559*	0.01
الصف الدراسي	التعلق المدرسي	5.193	1	5.193	8.548*	0.00
	الارتباط بالأقران	.572	1	.572	1.865	0.17
	الالتزام	1.447	1	1.447	3.104	0.08
	الاندماج المدرسي	2.262	1	2.262	5.603*	0.02

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
	الارتباط بالمعلمين	5.435	1	5.435	10.143*	0.00
	التعلق المدرسي	225.409	371	.608		
	الارتباط بالأقران	113.715	371	.307		
	الالتزام	172.953	371	.466		
	الاندماج المدرسي	149.768	371	.404		
	الارتباط بالمعلمين	198.787	371	.536		
	التعلق المدرسي	231.234	373			
	الارتباط بالأقران	116.990	373			
	الالتزام	184.809	373			
	الاندماج المدرسي	152.130	373			
	الارتباط بالمعلمين	206.722	373			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$).

تشير نتائج الجدول (16) إلى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في ثلاثة أبعاد من أبعاد الارتباط بالمدرسة، وهي (الارتباط بالأقران، الالتزام، الارتباط بالمعلمين) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيم اختبار (ف) قيمة لكل منها على التوالي (9.758، 19.820، 6.559)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق الذكور في بعد الارتباط بالأقران (3.75) على الإناث (3.58) وتفوق الإناث في بعد الالتزام (2.91) على الذكور (2.58) وتفوق الذكور أيضاً في بعد الارتباط بالمعلمين (3.97) على الإناث (3.81).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور أكثر تعلقاً بشلة الرفاق والأصدقاء، حيث يسعى المراهق ويكافح في سبيل تثبيت مكانته داخل المجموعة التي ينتمي إليها، ويتبنّى قيمها ومعاييرها ومثلها السلوكية، كما أنه

يمكنه التواصل مع مجموعته خارج نطاق المدرسة أكثر من الإناث اللواتي يقل التواصل بينهما بمجرد عودتهن إلى البيت.

أما بالنسبة لتفوق الإناث على الذكور في بعد الالتزام فالسبب في ذلك عائد إلى كونهن أكثر جدية في تحقيق أهدافهن والسعي من أجل التميز والإنجاز وبالتالي زيادة الالتزام نحو المدرسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أبعاد الارتباط بالمدرسة، وهي (التعلق المدرسي، الاندماج المدرسي، الارتباط بالمعلمين) تبعاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم اختبار (ف) قيماً لكل منها على التوالي (8.548، 5.603، 10.143) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق طلبة الصف التاسع في كل منها (3.71، 3.26، 4.00) على طلبة الصف العاشر (3.49، 3.11، 3.78).

ربما يعود السبب في ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر ينتقلون بعد ذلك إلى المدارس الثانوية، وبالتالي فإنهم يعملون على فك الارتباط بالمدارس الأساسية والتخطيط لمرحلة التعليم الثانوية وبالتالي فإن الارتباط بالمدرسة يقل لديهم مقارنة بأقرانهم في الصف التاسع.

وتختلف نتيجة السؤال الحالي مع ما توصلت له دراسة سوجار (Sugar, 2012) التي توصلت إلى أن الطلبة ذوي الصفوف الأعلى مستوى قد حصلوا على درجات أعلى من الارتباط بالمدرسة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. استخدام مقياس الارتباط بالمدرسة في مكوناته الحالية، لما أظهره من مؤشرات جيدة من صدق وثبات.
2. الاعتماد على مكونات الارتباط بالمدرسة التي توصلت لها الدراسة الحالية في دراسات النماذج السببية وغيرها.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الارتباط بالمدرسة في البيئة العربية بعامة والبيئة الأردنية خاصة مثل تلك التي تقيس العلاقة بين الارتباط بالمدرسة ومتغيرات أخرى مثل الدافعية والتحصيل وغيرها.
4. العمل على إعداد برامج تدريبية وإرشادية تسعى إلى رفع مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة وخصوصاً طلبة الصف العاشر مثل إشراكهم برحلات علمية وترفيهية وغيرها من الأنشطة.

قائمة المصادر والمراجع:

- البدائية، ذياب والعوران، حسن والتوايهة، مريم (2011) العلاقة بين مستوى ضبط الذات المنخفض والسلوك الطائش لدى طلبة المدارس في المجتمع الأردني. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8 (2) 49-27.
- الزعيبي، أحمد (2001). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة: الأسس النظرية، المشكلات وسبل علاجها. ط1 عمان: الأردن: دار زهران.
- ظاظا، حيدر (2011). درجة توافق دلالات صدق وثبات الاختبارات المقننة المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة في كليات التربية في الجامعات الأردنية مع دلالات صورها الأصلية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 38 (2) 2400 – 2416.
- عطية، إحسان (2014). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، 1 (16) 288 – 325.
- علام، صلاح الدين (2010). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط3، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- العنوان، أحمد والعطيات، خالد (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 2 (18)، 683-717.
- علاونة، شفيق وأبو غزال، معاوية (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في اربد (دراسة تطويرية)، مجلة جامعة دمشق، 4 (26)، 285-313.
- عكسة، حليلة (2015). تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1 (1)، 169-187.
- أبو غزال، معاوية (2018). الارتباط بالمدرسة وعلاقته بالدافعية الأكاديمية والتحصيل لدى الطلبة المراهقين، مجلة دراسات العلوم التربوية، 45 (4)، 52-75.

References:

- Abu Ghazal, M. (2018). School connectedness and Its Relation to Academic Motivation and Achievement among Adolescent Students, *Journal of Studies for Educational Sciences*, 45 (4), 52-75.
- Akseh, H. (2015). Adolescent perceptions of the school milieu and its relationship to the sense of school belonging to him, *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 1 (1), 169-187.
- Al-Alwan, A. and Al-Attiyat, Kh. (2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement among a sample of tenth grade students in Ma'an, Jordan, *Journal of the Islamic University (Humanitarian Studies Series)*, 2 (18), 683-717.

- Alawneh, Sh., Abu Ghazal, M. (2010). School Justice and its Relationship to Perceived Self-Effectiveness among a Sample of Basic School Students in Irbid (a development study), *Damascus University Journal*, 4 (26), 285-313.
- Al-Badayneh, D., Al-Oran, H., Al-Tawaihah, M. (2011). The relationship between low level of self-control and reckless behavior of school students in Jordanian society, *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*, 2 (8), 27-49.
- Allam, S. (2010). *Educational and psychological measurement and evaluation, basics, applications and contemporary trends*, third edition, Cairo, Eygpt: Arab Thought House press.
- Al-Zoubi, A. (2001). *The psychology of childhood and adolescent development: theoretical foundations, problems and remedies*. First edition, Amman, Jordan: Zahran press.
- Attia, Ihsan (2014). School justice and its relationship to school affiliation among second-grade middle school pupils, *the Faculty of Education Journal, Port Said University*, 1 (16) 288-325.
- Barber, B.K. & Schluterman, J.M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43 (3), 209-216.
- Berns, R. M. (1997). *Child, family, school, community – Socialization and support*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Wingspread declaration on school connections. *The Journal of School Health*, 74, 233–234.
- Blum, R.W, McNeely, C. & Rinehart, P.M. (2004). *Improving the odds: the untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Adolescent (Health and Development).
- Blum, R.W. & Libbey, H. P. (2004), Executive Summary, issue on School connectedness Strengthening Health and Education Outcomes for Teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 231-232.
- Brown, R. A., Leigh, G. K., & Barton, K. (2000). The school connection scale: A factor analysis. *Psychological Reports*, 87, 851-858.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74, 252–261.
- Chung-Do, j., Goebert. D., Chang, j., Hamagani, F., (2015). Developing a Comprehensive School Connectedness Scale for Program Evaluation. *Journal of school health*, 85 (3) 141-210.

- Deci, E. & Ryan, R. (1990). *Intrinsic motivation and self –determination in human behavior*, New York: plenum.
- Direkci, B., Canbulat, M., Tezci, I. Akbulut, S. (2020) The Psychometric Properties of School Belonging Scale for Middle School Students, *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7 (2) 159–176.
- Frostick, C., Phillips, G., Renton, A., & Moore, D. (2016). The Educational and Employment Aspirations of Adolescents from Areas of High Deprivation in London. *Journal of youth and adolescence*, 45(6) 1126-1140.
- Furlong, M. & You, S. (2011). psychometric properties of the add health school connectedness scale for 18 sociocultural groups, *Psychology in the Schools*, 48 (10) 986 – 997.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Hirschi, Travis. (1969). *Causes of delinquency*. Los Angeles: University of California Press.
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., Speyer, R., (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review, *PLOS ONE journal*, 13 (9) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203373>.
- Johnson, C. (2010). *The Relationship Of School Connectedness To Race, Achievement, Attendance, Socioeconomic Status, And Behavior*, Unpublished Doctoral Dissertation, Baker University Doctoral Student, USA.
- Karcher, M.J. & Lee, Y. (2002). Connectedness among Taiwanese middle school students: Avalidation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. *Asia Pacific Education Review*, 3, 92–114.
- Klem, A.M & Connell, J.P.(2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7) 273-262.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Lohmeier, J.H. & Lee, S.W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17 (2),85-95.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.

- Marsh, R. (2018). Building School Connectedness for Students With Emotional and Behavioral Disorders, *Intervention in School and Clinic*, 1 (8), doi.org/10.1177/1053451218765219
- Marsh, R., Randolph, J. (2020). Preliminary Development and Validation of the School Connectedness Questionnaire, *Child Indicators Research*, 13, 1637–1654.
- McNeely, C. A. & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health risk behaviors among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284–292.
- Meyer, J.P, Loper, A.B & Nichols, E.B. (2015), Promoting Educational Resiliency in Youth with Incarcerated Parents: The Impact of Parental Incarceration, School Characteristics, and Connectedness on School Outcomes, *J Youth Adolescence*, 45, 1090–1109.
- Mohammadi, k., Sajjadi, E. & Kamali, M. (2013). The Relationship between School Connectedness Components and Academic Achievement Mediated by Academic Motivation. *American Journal of Life Science*, 1 (12),20-26.
- Nonnemaker J., McNeely, C., Blum, R. (2003). Public and private domains of religiosity and adolescent health risk behaviors: Evidence, *the National Longitudinal Study of Adolescent Health .Social Science & Medicine*, 57, 2049–2054.
- Parker, M, Lee, S.W., & Lohmeier, J.H. (2008), Developing a common language for school connectedness: Development of the School Connectedness Scale (SCS). Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, NY.
- Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26–35.
- Regan, K. S., & Michaud, K. M. (2011). Best practices to support student behavior. *Beyond Behavior*, 20 (2), 40–47.
- Resnick, M.D, Bearman, P.S & Blum, R.W, (1997), Protecting adolescents from harm. *the National Longitudinal Study on Adolescent Health*. 278 (10), 823–832.
- Rosenfeld, L.B, Richman, J.M & Bowen, G.L.(1998), Low social support among at-risk adolescents, *Social Work in Education*, 3(64), 245-260.
- Saha, P.; Karmakar, A., Chakroborty, A., Mukherjee, A., Bhattacharya, M., Lala, S., Mukherjee, H., Dogra, A., Bhattacharya, J., Mukhopadhyay, A. (2020). Measuring academic engagement among school students: A scale construction, *Indian Journal of Positive Psychology*, 11 (3), 203-209.

- Schaps, E. (2005), *The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success*, CA: California Department of Education: USA.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sugar, I. (2012) *measurement of school connectedness (MOSC) modified connectedness questionnaire for secondary schools*, Ph.D. dissertation, university of southern California, not published.
- Tighezza, M. (2014) Modeling relationships among learning, attitude, self-perception, and science achievement for grade 8 saudi students, *International Journal of Science and Mathematics Education* 12; 721-740.
- Tomek, S. , A. C.Bolland, L. M.Hooper, S.Hitchcock, and J. M.Bolland . 2018. "The Impact of Middle School Connectedness on Future High School Outcomes in a Black American Sample." *Middle Grades Research Journal* 11: 1–12.
- Waters, S., Cross, D., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79(11), 516–524.
- Whitlock, J. (2006) Youth Perceptions of Life at School: Contextual Correlates of School Connectedness in Adolescence, *Applied Developmental Science*, 10 (1) 13–29.
- Zaza, H. (2011) The consistency Degree of validity and reliability of standardized tests that used in master's theses submitted in colleges of education in Jordanian universities with indications of original images, *Journal of studies for educational sciences*, 38 (2), 2400-2416.