السياقات المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة المتوسطة ومدى ارتباطهم بالمدرسة

إعداد

د. عيسى عبدالله جابر

أستاذ مشارك – كلية التربية الأساسية

مقدمة:

تتجه جهود رواد الإصلاح التعليمى فى الأنظمة التعليمية المختلفة للكشف عن المكونات الإيجابية للسياق المدرسى التى تعمل على إشباع حاجات التلاميذ النوعية وتكاملها والارتقاء بها ، بهدف ارتباط التلاميذ بمدارسهم – كمطلب رئيس للرسالة المدرسية – وذلك من خلال التفاعل المشبع للاستمتاع باليوم الدراسى ؛ حيث يدعم بصورة غير مباشرة عملية التعلم والإنجاز الأكاديمى لهم ، وبصورة مباشرة فى نضج ونمو والفعالية الإيجابية لذواتهم ، بإقامة علاقات مع أقرانهم والمشاركة فى الأنشطة العلمية واللاعلمية ، والتمتع بروح الفريق ؛ حيث يدركون شخصيتهم المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والعاطفية بصورة إيجابية وفعالة .

ويرى ويلسون (Wilson (2008 أنه ينبغى أن توفر المدرسة للتلاميذ بيئة آمنة للنمو الأكاديمى والعلاقى والعاطفى والسلوكى ، إذ أن الارتباط بالمدرسة يتضمن بصورة عامة شعور التلاميذ بالتعلق (إقامة علاقات عاطفية متينة مع الناس فى المدرسة) ، والتعهد (شعور التلميذ أنه جزء من المدرسة وأن عليه واجبات تجاهها) ، كنتيجة لإدراك الرعاية من المعلمين والأقران .

ويشير ماكنيلى وآخرين (Mc Neely et al (2006 إلى تأكيد الأبحاث بأن السياق المدرسى بما يتضمنه من خصائص للبيئة الاجتماعية المدرسية تؤثر على السلوك والدافعية والصحة النفسية فى ضوء المتطلبات النمائية للمراهقين ؛ حيث يزداد ارتباطهم بالمدرسة كلما ازدادت كفاءتها فى تلبية احتياجات المرحلة العمرية التى يمرون بها ، والتى تتضمن توفير فرص الممارسة الاستقلالية ، وإظهار الكفاية والشعور بدعم وتقبل البالغين .

ويوضح نابولى وآخرون Napoli et al (2007) أن مفهوم الارتباط المدرسى يعنى شعور التلميذ بأنه جزء من المدرسة ، ويمكن وصف ذلك بعدة مصطلحات كالانتماء أو التعلق أو الاندماج أو العضوية ، ويعنى الانتماء للمدرسة " مدى العضوية الشخصية والدعم والاحترام الذى يشعر به التلميذ فى المدرسة"، ويصف تلاميذ المدرسة المتوسطة شعورهم بالانتماء للمدرسة فى ضوء إقامة علاقات صداقة مع الزملاء

فى الفصل وتفاعلات مع الأقران ومشاركات فى الأنشطة ، والحصول على درجات مرتفعة كنتيجة لكفاءة المعلم ونشاطه واهتمامه ولفهم المادة المتعلمة .

ويرى ثورب (Thorpe (2007 أن الجهود المدرسية تهدف لتقليل اغتراب التلاميذ بتحقيق ؛ دمج التلاميذ فى السياق المدرسى ، إشراك التلاميذ فى عملية التعلم ، وتشجيع شعور التلاميذ بالارتباط بالمدرسة (الأشخاص والأنشطة) ، مما يُمكن التلاميذ وخاصة المراهقون من الاندماج مع الآخرين بخلفياتهم الاجتماعية المتباينة ، وييسر تقبلهم للأدوار والمسئوليات الاجتماعية ، ويعنى الارتباط بالمدرسة شعور المراهقين بأن هناك من يعتنى بهم فى المدرسة وشعورهم بالقرب من الأشخاص والسياق المدرسى، ويذكر العوامل الوقائية المساعدة فى زيادة الارتباط بالمدرسة ؛ تشجيع المعلمين وهيئة المدرسة ، الارتباط الأسرى ، الدعم الأكاديمى ، الارتباط بالجماعة ، التشجيع الاجتماعى الثقافى ، إشراف الوالدين ، المشاركة فى النوادى والأنشطة والجماعات ، توفير مناخ إيجابى وإدارة عادلة للفصل.

ويشير باتريك وآخرون (Patrick et al (2006 لازدياد إدراك الباحثين لأهمية العوامل الاجتماعية وخاصة الانتماء فى تكوين البيئة الأكاديمية للمدرسة ، وتفسير مستوى دافعية التلاميذ ؛ حيث يشير شعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة إلى " العضوية النفسية فى مجتمع مدرسى يوفر الدعم " ، ويؤكد اندرمان (Anderman (2006 على مدى الارتباط والانتماء للمدرسة بازدياد الدافعية للإنجاز وخاصة عملية توجيه الأهداف والاستمتاع بالتعلم والإصرار على الفهم .

ويرى الباحث الحالى أن ارتباط التلاميذ بالمدرسة هو انعكاس لإدراك التلاميذ للسياق المدرسى المشبع لحاجاتهم بما يتضمنه من مبانى مدرسية ، وطبيعة العلاقات بين هيئة التدريس والإدارة المدرسية ، ومدى اعتناء المعلمين بالتلاميذ والتفاعل والمشاركة فى الفصل المدرسى ، وممارسة سياسات تتسم بالعدل وتكافؤ الفرص ، ونظام مدرسى يتسم بالانضباط ، وجماعة أقران مدعمين ومشبعين لاحتياجات بعضهم البعض ، وأن هذا السياق المدرسى الإيجابى ينمى الارتباط بالمدرسة لدى التلاميذ ، من خلال هذا العرض شعر الباحث بمشكلة دراسته ، وهل السياق المدرسى فى المدرسة الكويتية يتضمن المكونات الإيجابية المشبعة لحاجات التلاميذ مما يؤدى لارتباطهم بالمدرسة ، وأنه من المهم استكشاف مدى إدراك تلاميذ المدرسة المتوسطة للسياق المدرسى ، ومحاولة الكشف عن القصور فى السياقات المدرسية بهدف معالجة ذلك القصور ، واستكمالها ، وما العوامل التى تدعم ارتباط التلاميذ بالمدرسة الكويتية ، حتى تستطيع أن تقوم المدرسة برسالتها التربوية والتعليمية بما يحقق ارتباط التلاميذ بالمدرسة ، وارتفاع الإنجاز الأكاديمى لديهم .

مشكلة الدراسة :

يصوغ الباحث مشكلة دراسته كما يلى :

١- ما مدى إدراك تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة للسياق المدرسى بأبعاده حسب المقياس المستخدم بالدراسة.

٢- ما مدى ارتباط تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة بمدارسهم حسب المقياس المستخدم فى الدراسة .

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ فى إدراكهم للسياق المدرسى بأبعاده مقارنة بالتلميذات حسب المقياس المستخدم بالدراسة .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ فى الارتباط المدرسى مقارنة بالتلميذات حسب المقياس المستخدم بالدراسة .

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين إدراك تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط مقارنة بتلاميذ وتلميذات الصف الثامن المتوسط فى متوسط درجاتهم على مقياسى : إدراك السياقات المدرسية، والارتباط بالمدرسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

١- ما مستوى إدراك تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة للسياق المدرسى بأبعاده .

٢- ما مستوى ارتباط تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة بمدارسهم .

٣- هل توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات فى إدراكهم للسياق المدرسى بأبعاده .

٤- هل توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات فى الارتباط بالمدرسة .

٥- هل توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط مقارنة بالصف الثامن المتوسط فى متوسط درجاتهم فى مقياسى : إدراك السياق المدرسى ، والارتباط بالمدرسة .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى :

١- تعرف مدى إدراك التلاميذ والتلميذات لأبعاد السياق المدرسى .

٢- تعرف مدى ارتباط تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة بمدارسهم .

٣- تعرف العلاقة بين إدراك السياق المدرسى بأبعاده ومدى ارتباط التلاميذ والتلميذات بمدارسهم .

٤- تعرف الفروق بين كل من التلاميذ ، والتلميذات فى إدراكهم للسياق المدرسى بأبعاده وارتباطهم بمدارسهم .

مفاهيم الدراسة :

١ – **السياقات المدرسية** : يعرف الباحث الحالى السياقات المدرسية بأنها : المكونات التى تتضمنها المدرسة ، ورسالتها إشباع المطالب النمائية والتربوية والتعليمية لكل التلاميذ وتشتمل على :

أ- سياق المدرسة (المناخ المدرسى ، حجم المدرسة ، الموقع الفيزيقى ، تنوع التلاميذ اجتماعيا واقتصاديا ، ممارسات ضبط النظام ، العدل فى التعامل ، تكافؤ الفرص لكل التلاميذ)

ب- سياق المعلم والفصل الدراسى (علاقة الدعم مع المعلم ، جماعة الرعاية ، الاحترام المتبادل ، التعليم التعاونى) .

جـ - سياق جماعة الرفاق (الدعم الخاص ، التأثير الإيجابى على الإنجاز ، التوجه الأكاديمى) .

٢ – **الارتباط المدرسى** : يعرف الباحث الارتباط المدرسى بأنه : انعكاس لإدراك التلاميذ الإيجابى للسياقات المدرسية المشبعة لحاجاتهم ، واعتقادهم بأن هيئة المدرسة والمعلمين والأقران يعتنون بهم ، ويخاطبون البعد الإنسانى فى شخصياتهم ، فينمو لديهم شعور بالتعلق بالمدرسة بإقامة علاقات عاطفية متينة مع الناس فى المدرسة يؤدى بهم إلى الالتزام وهو شعور الفرد بأنه جزء من المدرسة ، وأن عليه واجبات تجاهها .

الإطار النظرى :

تمثل السياقات المدرسة الإيجابية ذات المستويات الأعلى مجال الإعزاز المانح للحب والعطاء والتقبل للتلاميذ والتى تعمل على غرس القيم الاجتماعية وتكوين المواطنة ، وكلما كانت السياقات المدرسية مشبعة لحاجات التلاميذ النمائية والتربوية والتعليمية ، أدى ذلك لتكوين ثقافة مدرسية إيجابية لدى التلاميذ ، تعمل على رفع إدراكهم للإشباعات العاطفية والاجتماعية والتعليمية ، الأمر الذى يحقق الارتباط والانتماء للمدرسة ويقلل الاغتراب الذى قد يشعر به التلاميذ ، يعنى ذلك أن السياقات المدرسية إذا تكاملت منظومتها وأدت رسالتها تحقق ارتباط التلاميذ بالمدرسة .

ويوضح كل من بلوم و ليبى (Blum & Libbey (2008 أن الارتباط بالمدرسة يشير إلى اعتقاد التلاميذ بأن الأشخاص البالغين فى المدرسة يعتنون بهم كمتعلمين وكأفراد .

ويرى ثورب (Thorpe (2007 أن فهم طبيعة علاقة الارتباط بين التلاميذ والمدرسة سوف تكشف عن العناصر الإيجابية التى ينبغى توفيرها فى السياق المدرسى بهدف تشجيع التلاميذ على التعلم ، كما يعد الارتباط بالمدرسة أحد الجوانب الهامة لنمو التلاميذ الاجتماعى والعاطفى فى المدرسة ، كما يعد مؤشرا للدعم العلاقى relational support الذى يوفره الأقران والمعلمون والإداريون فى البيئة المدرسية .

ويوضح اكوس (Akos (2006 الحاجات الأساسية التى ينبغى للمدرسة إشباعها للتلاميذ لضمان ارتباطهم وانتمائهم لها ، وتتمثل فيما يلى :

١- تلبية الحاجات التنظيمية والإجرائية (يقصد بها توجيه التلاميذ نحو إدراك مفهوم وثقافة وسياقات ومصادر المدرسة كتعريف التلاميذ المستجدين بمرافق المدرسة والمعامل والمكتبة وإرشادهم لسبل وأوقات استخدام دورات المياه والغذاء) .

٢- تلبية الحاجات الشخصية / الاجتماعية (تزويد التلاميذ بالفرص الاجتماعية اللازمة لعمل شبكة علاقات مع الأقران ، كما تخدم إجراءات بناء الفريق فى إيضاح مفهوم المدرسة School Concept والارتقاء بالتفاعل الاجتماعى والتعاون والارتباط بين التلاميذ)

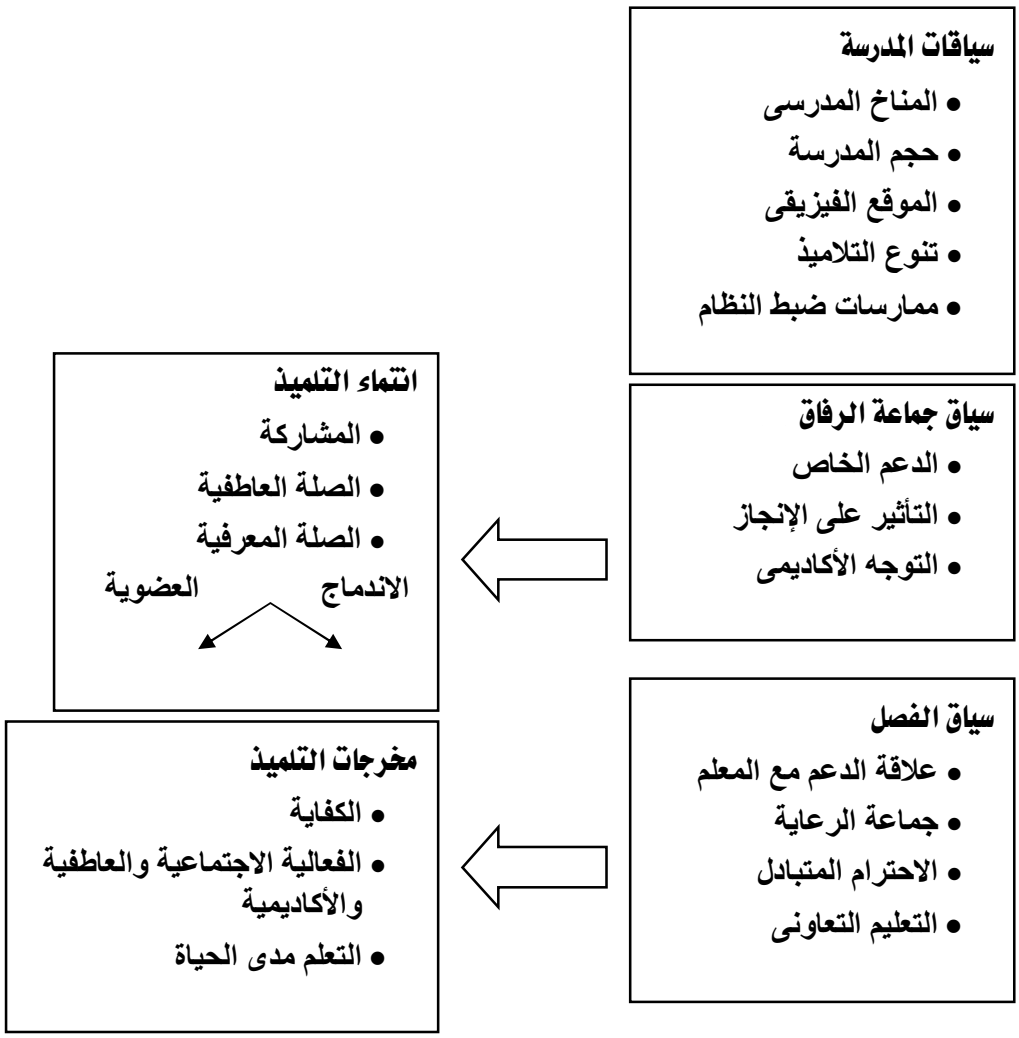
٣- تلبية الحاجات الأكاديمية (ويقصد بها توجيه التلاميذ نحو القيام بعدة أنشطة كالاحتفاظ بجدول للأعمال ، والمهام المدرسية المطلوب منهم إنجازها ، وعمل سجل للأحداث اليومية فى المدرسة وتقييمهم لها ، ويتولى المعلم إيضاح كيفية القيام بتلك الأنشطة ، والإشراف عليها والتوقيع فى سجل الفصل بصورة يومية للتأكد من سير الأمور فى اتجاهها الصحيح)

ويشير اكوس Akos (2006) أن العديد من نتائج الدراسات السابقة قد أوضحت أن تفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية والعوامل الوقائية المتوفرة فى السياق المدرسى له دلالة واضحة على انتماء التلاميذ وارتباطهم بالمدرسة ، أما جوتمان وميدجلى Guttman & Midgley (2005) فيؤكدان على أن هناك عدة خصائص فردية تؤثر على ارتباط التلاميذ بالمدرسة كمهارات التواؤم والمرونة والمهارات الاجتماعية، حيث وجدوا علاقة بين البنيات المدرسية المدعمة (إدراك دعم المعلم وشعور الانتماء للمدرسة) من ناحية ، وازدياد الإنجاز الأكاديمى فى المدرسة الإعدادية من ناحية أخرى ، ويرى كوزومى (Koizumi (2005 أن هناك عدة جوانب تؤثر على ارتباط التلميذ بالمدرسة كالبيئة الفيزيقية والبيئة الاجتماعية الثقافية كالترحيب بالتلاميذ فى الصباح ، ودعم ثقافة الزملاء واتباع السياسات والإجراءات المتسقة والعادلة تجاه كل التلاميذ على قدم المساواة .

ويرى ريتشاردسون Richardson (2006) أن الدعم الاجتماعى وإشباع الحاجات الاجتماعية يكون عاملاً وقائياً لتوفير الفرص لربط التلاميذ بمدرستهم .

ويؤكد أندرسون وزملاؤه Anderson et al (2005) على دعم روح الفريق والتعاون كبديل للتنافسية ، والسعى لتشجيع التلاميذ على المشاركة فى الأنشطة المدرسية وإقامة علاقات إيجابية مع المعلمين وهيئة المدرسة بهدف تنمية شعور الانتماء للمدرسة .

ويوضح موريسون وزملاؤه Morrison et al (2008) منظومة لمكونات السياق المدرسى ونواتج إدراك التلاميذ ومدى ارتباطهم بالمدرسة فى الشكل (١).



شكل (١) منظومة السياقات المدرسية وارتباط التلاميذ بالمدرسة . موريسون (2008) Morrisson et al .

ويوضح العوامل المؤثرة على الانتماء للمدرسة :

١- العلاقات الإيجابية مع المعلم .

٢- العلاقات الإيجابية مع الأقران .

٣- ارتفاع مفهوم الذات .

٤- الإدراكات الإيجابية للذات على المستوى الأكاديمى والاجتماعى .

وتلك العوامل تؤدى لازدياد الصلة بالمدرسة والاندماج فى الأنشطة الأكاديمية .

ويضيف موريسون وزملاؤه (Morrisson et al (2008 أنه إذا فقدت العوامل المؤثرة على الانتماء للمدرسة قدرتها فى ربط التلاميذ وانتمائهم للمدرسة ، فإن ذلك سوف يؤدى إلى الاغتراب ونواتجه، كما فى شكل (٢) التالى :

شكل (٢) الاغتراب ونواتجه موريسون وزملاؤه (Morrisson et al (2008

ويرى ماكنيلى وزملاؤه (Mc Neely et al (2006 أن شعور التلاميذ بأنهم جزء من المدرسة ، وأن الآخرين يعتنون بهم يؤدى لانخفاض معدلات تورطهم فى المشكلات السلوكية واستخدام المواد وممارسة العنف ، كما يؤدى لارتفاع مستوى صحتهم العاطفية ، واستقرارهم النفسى ، كما يؤكد الدليل النظرى والإمبريقى أن مناخ التعلم وسياق المدرسة يلعبان دورا هاما فى توجيه مشاعر التلاميذ نحو المدرسة بوجه خاص ، وعملية التعلم بوجه عام .

ويشير نابولى وزملاؤه (Napoli et al (2007 إلى مساهمة الارتباط بالمدرسة بصورة إيجابية فى تحسين الصحة الجسمية والعاطفية حيث يشير مصطلح الارتباط Connectedness إلى شعور التلميذ بالتعلق بالآخرين فى البيئة الاجتماعية المحيطة ، وأن هناك علاقة وثيقة بين الارتباط ومفهوم المرونة الذى يُقصد به القدرة على التواؤم مع الأحداث والظروف السلبية والتغلب عليها ، ولقد اتضح أن الارتباط بالمدرسة يعزز المرونة وبشكل عاملاً وقائياً ضد السلوكيات العدائية فى مرحلة المراهقة ، كما اتضح وجود علاقة بين ارتفاع مستوى ارتباط التلاميذ بالمدرسة ، وارتفاع معدلات الحضور والمواظبة ووضع التلاميذ الخطط للاستمرار فى التعليم ، وموصلة الدراسة ، كما تؤكد الأبحاث أن الانتماء للمدرسة يشكل عامل مرونة للنجاح المدرسى لدى المراهقين ، إذ اتضح أنهم يقضون وقتا أطول فى الاستذكار وأداء المهام المدرسية ، والواجب المنزلى ، ويشعرون بالدافعية لتحقيق الإنجاز التعليمى والحصول على درجات مرتفعة.

ويذكر ستيفنس وزملاؤه (Stevens et al (2008 العديد من السلوكيات العاطفية والاجتماعية للتلاميذ والتى قد ترتبط بصورة مباشرة بعملية التعلم إلا أنه يؤثر - أيضا - على الأهداف المعرفية التى ترتبط بصورة مباشرة باستخدام استراتيجيات التعلم اللازمة لتحقيق الإنجاز الأكاديمى ، كما اتضح أن دافعية المعلم تؤثر على توجيه التلاميذ لأهدافهم ، فالمعلمون الذين أدركهم التلاميذ على أن لديهم دافعية وإجادة فى عملية توجيه الأهداف ، أو الذين يركزون على الفهم ومحتوى التعلم يتسم تلاميذهم بالقدرة على توجيه الأهداف ، وأن هؤلاء التلاميذ – نادرا - ما يواجهون معوقات فى العمل والمشاركة داخل الفصل ، وأنهم – دائما- ما يقومون بإنجاز المهام الأكاديمية تقديرهم للتعلم وتشعرهم بعضوية الفصل وتدعم انتمائهم له .

وقد أظهرت الأبحاث التى قام بها كل من كاتالانو وزملاؤه (Catalano et al (2007 ، ويلسون وإيليوت (Wilson & Elliott (2007 ، شابس (Schapps (2007 ما يلى :

أ- يمكن تحسين مستوى التلاميذ الأكاديمى من خلال توطيد صلتهم بالمدرسة .

ب- يتوقف ارتباط التلاميذ بالمدرسة بعدة عوامل هى :

١- الشعور بدعم المعلمين وهيئة المدرسة .

٢- الشعور بالأمان والراحة فى المدرسة .

٣- ارتفاع معدلات حضور التلاميذ .

٤- ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمى .

٥- إقامة علاقات متينة مع الأقران .

٦- الإدارة العادلة للفصل .

٧- تطبيق سياسات واضحة ومنسقة لحفظ الانضباط فى المدرسة .

٨- ارتفاع مستوى ثقة الوالدين فى كفاءة هيئة المدرسة .

٩- استخدام استراتيجيات فعالة فى التدريس .

١٠- إقامة علاقات إيجابية بين التلاميذ والأشخاص البالغين فى المدرسة .

١١- انخفاض معدلات العنف المدرسى والسلوك التحطيمى وإساءة استخدام المواد .

١٢- إقامة علاقات تتسم بالثقة والتعاون بين المعلمين وهيئة المدرسة من ناحية والوالدين وأفراد الجماعة من ناحية أخرى .

١٣- تنفيذ برامج ومداخل تهدف لتشجيع التلاميذ على إقامة علاقات إيجابية ، ومدعمة مع زملائهم .

١٤- مشاركة التلاميذ فى الأنشطة غير المنهجية التى تكسبهم مهارات إدارة الوقت والانضباط الذاتى self - discipline والعمل فى فريق .

ويتألف مصطلح الارتباط المدرسى School Connectedness كما قدمه كاتالانوا وزملاؤه Catalano et al (2008) من مكونين رئيسيين :

١- التعلق attachment ، وهو علاقة عاطفية حميمية مع الناس فى المدرسة .

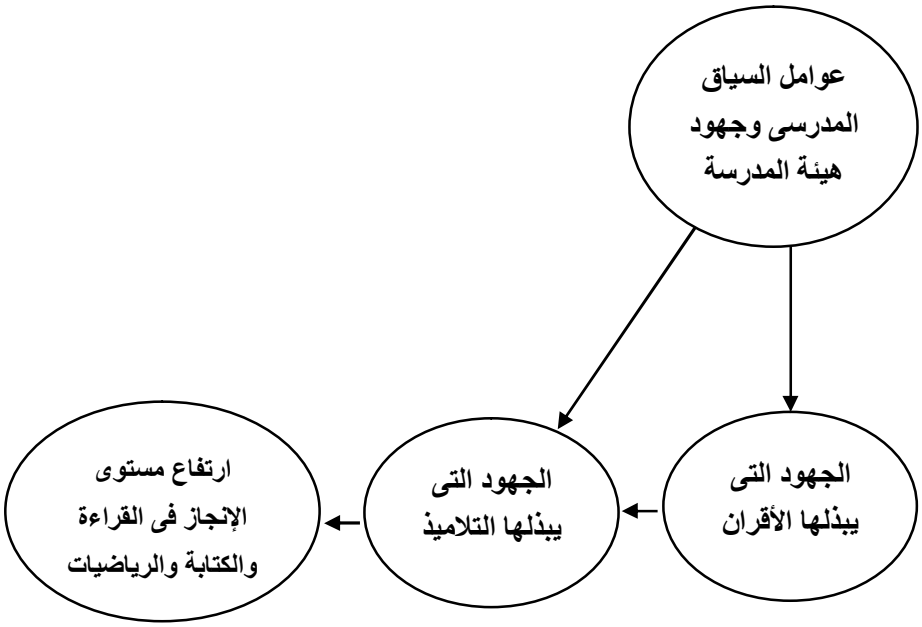
٢- التعهد Commitment ، وهو الشعور بأن الفرد محاط بجماعة هو جزء منها ، وأنه عليه المساهمة النشطة فى أنشطتها لبناء شخصيته .

ويذكر ماكنيلى ، فالسى (Mc Neely & Falsi (2008 أن مصطلح الارتباط المدرسى يشتمل على إدراك التلاميذ للأمان والدعم والانتماء ، ولعل أهم تلك العوامل هو دعم المعلم (معاملة التلاميذ بعدل ، الشعور بالانسجام مع المعلمين ، إدراك اهتمام المعلمين) وتتضمن خبرة الدعم الاجتماعى شعورا بالانتماء، يؤدى بدوره لزيادة المشاركة والدافعية الأكاديمية .

ويرى ويليام (William (2007 أن الشعور بالانتماء يعنى مشاركة معظم التلاميذ فى الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية فى المدرسة ، مما ينمى لديهم شعورا بالانتماء يؤدى بدوره لرغبتهم فى إقامة علاقات حميمة مع الأقران والمعلمين ، وأن الشعور بالانتماء يجعل التلاميذ يقدرون مخرجات التعليم ودورها فى تخطيط مستقبلهم فى ظل شعورهم بالتقبل من الزملاء والرضا عن المدرسة ، كما يؤكد المكون السيكولوجى على شعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة والتعلق بها ، من خلال تقبل الزملاء لهم ، وتقديرهم كأفراد مساهمين فى مجتمع المدرسة بالإضافة لإيمان التلاميذ بقيمة التعلم ودوره فى رسم مستقبلهم ، وتعكس المشاركة المدرسية اتجاهات التلاميذ نحو التعلم بوجه عام ومساهمتهم فى الأنشطة المدرسية ، وتحدد تلك الاتجاهات قراراتهم المتعلقة بخيارات المستقبل الدراسى لهم . كما يمكن وصف التلاميذ الذين لا يشعرون بالانتماء لمدرستهم أن لديهم شعوراً بالاغتراب وعدم الرضا ، ويتضح شعور الانتماء فى السلوكيات (المواظبة – تحضير الدروس – إكمال الواجب المنزلى – المشاركة فى الأنشطة الرياضية ونوادى الهوايات) .

ويشير فورار وآخرون (Furrer et al (2007 لتأكيد نظريات الدافعية بأن الإنجاز ينتج عن الارتباط بالمدرسة والمشاركة فى التعلم ، وأن هذا الارتباط ينبع من إشباع الحاجات الأساسية (الاستقلالية – الكفاية – الانتماء الذى يعنى رغبة فى تكوين علاقات اجتماعية) ، كما أن هناك رابطة قوية بين الشعور بالانتماء والإنجاز الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، كما أن التسرب فى المرحلة الثانوية هو نتيجة لانخفاض مستوى الشعور بالانتماء للمدرسة .

ويقدم ثورب (2007) Thorpe عوامل السياق المدرسى وجهود هيئة التدريس لزيادة ارتباط التلاميذ بالمدرسة التى تؤثر بصورة غير مباشرة على إنجاز التلاميذ ، فى حين أثرت جهود الأقران والتلاميذ أنفسهم بصورة مباشرة وأكثر فعالية ، كما يوضحه الشكل التالى:



شكل (٣) عوامل السياق المدرسى وجهود هيئة التدريس

لزيادة ارتباط التلاميذ بالمدرسة . ثورب (2007) Thorpe

وقام ليبسى (2008) Libbcy بعمل مسح للمصطلحات والمتغيرات المستخدمة فى قياس علاقات التلاميذ بالمدرسة فى القرن الحادى والعشرين ، كما يوضحه جدول (١)

جدول (١) المصطلحات والمتغيرات المستخدمة فى قياس علاقات التلاميذ بالمدرسة فى القرن ٢١ ليبسى (Libbcy (2008

الاســم	المؤلفــون	المقـياس
الارتباط بالمدرسة School Bond التعلق والتعهد Attachment & Commitment	Hawkins et al (2008)	• أحب المدرسة . • أرغب فى الذهاب للمدرسة كل صباح • أقوم بعمل واجب مدرسى إضافى من تلقاء نفسى . • أقوم بإنجاز المهام المدرسية بنشاط وهمة . • أحب فصلى هذا العام .
المناخ المدرسى School Climate	Coker & Borders (2005)	• يشعر التلاميذ بالانسجام مع المعلمين • هناك روح حقيقية داخل المدرسة . • يتصف التدريس بالجودة . • يهتم المعلمون بتلاميذهم . • يعزز المعلمون جهودى .
الارتبـــاط المدرســـى School Connection التعهد والقوى والانتماء والإيمان	Brown and Evans (2006)	**التعهد Commitment** • أستطيع النجاح فى هذه المدرسة . • أتبع القواعد المدرسية . • ينعكس تعلمى على حياتى خارج المدرسة . • أستطيع تحقيق أهدافى من خلال التعلم فى هذه المدرسة. **القوة Power** • ينصت البالغون فى المدرسة لاهتمامات التلاميذ . • يعمل البالغون فى المدرسة لتحقيق صالح التلاميذ . • يهتم المدير بمعرفة أفكار التلاميذ. تتوفر لدى العديد من الفرص لصناعة القرار فى مدرستى. **الانتماء Belonging** • أستطيع تكوين شخصيتى فى هذه المدرسة . • أشعر بالانتماء لهذه المدرسة . • لدى العديد من الأصدقاء فى هذه المدرسة . • أشعر بالراحة فى التحدث عن مشكلاتى مع المعلمين فى المدرسة.

الاســم	المؤلفــون	المقـياس
		الإيمان Belief • القواعد فى مدرستى عادلة . • لا يتم إهدار الوقت فى الحصص. • يتم احترام جميع التلاميذ دون تفرقة بينهم . • يتوفر دائما شخص لتقديم المساعدة للتلاميذ عند حدوث الطوارئ .
المناخ المدرسى School Climate	Morrison S and Crumb (2006)	• يوجد على الأقل معلم واحد لمساعدتى عند حدوث مشكلة. • يتم تطبيق القواعد المدرسية بعدالة . • أحب معظم التلاميذ فى فصلى . • يقدم المعلمون الدعم الكافى للتلاميذ. • يحترم التلاميذ بعضهم البعض .
السياق المدرسى School Context - الارتباط المدرسى . - التنظيم المدرسى . - تيـــسير المدرســـة لاستقلالية التلاميذ .	Eccles et al (2007)	**الارتباط المدرسى SchooL Connection** • أتطلع للذهاب للمدرسة كل يوم . • أحب المدرسة كثيرا . **التنظيم المدرسى School Regulation** • من المتوقع حصول جميع التلاميذ على أعلى الدرجات فى المدرسة التى التحق بها . • البرنامج الأكاديمى جيد جدا . هناك انضباط جيد فى مدرستى . **تيسير الاستقلالية Autonomy Facilitation** • ينصت معظم المعلمين لمقترحات التلاميذ . • يتم تشجيع التلاميذ لعمل المشروعات من اختيارهم . يشارك التلاميذ فى صناعة القرارات المتعلقة بهم .
المشاركة المدرسية School Engagement	Kalil et al (2008)	**التأثير الإيجابى Positive Affect** • أسعد بالوجود فى المدرسة . • يكون مزاجى طيباً فى معظم الأوقات داخل المدرسة . • أشعر بالاستثارة والحماس فى المدرسة • أستمتع بالدراسة فى هذه المدرسة . • أشعر بالسعادة فى المدرسة أكثر من أى مكان آخر .

الاســم	المؤلفــون	المقـياس
		التأثير السلبى Negative Affect • أشعر بالإحباط فى المدرسة . • أشعر بالحدة والقلق فى معظم الأوقات • إشعر أنى فاشل فى هذه المدرسة . • أشعر بالغضب فى أثناء وجودى فى المدرسة . **الاغتراب المدرسى** School Allination • أشعر بالوحدة فى المدرسة . • ليس لدى الكثير من الأصدقاء فى المدرسة . • أشعر أن باقى التلاميذ يهجروننى . • أشعر أن معظم الناس فى المدرسة لا يعرفوننى .
دعم المعلم Teacher Support	Rosenfeld et al (2005)	• يعتنى المعلمون بى .
دعم المعلم Teacher Support	Ryan and Patrick (2005)	• يحترم المعلمون آرائى . • يفهم المعلمون مشاعرى المتعلقة بالأشياء . • يحاول المعلمون مساعدتى عندما أشعر بالحزن أو الاكتئاب . • أثق فى المعلمين وأعتمد عليهم .

كما يتضح من خلال الجدول السابق فإنه يوجد تسعة مكونات للارتباط المدرسى ، هى:

١- المشاركة الأكاديمية النشطة .

٢- الانتماء .

٣- الانضباط / عدالة القواعد المدرسية .

٤- علاقات إيجابية مع الأقران .

٥- قيام التلاميذ بأنشطة زائدة عن المنهج .

٦- حب المدرسة .

٧- الاهتمام برأى التلاميذ ومشاركتهم فى صناعة القرار .

٨- الشعور بالأمان .

٩- دعم المعلمين .

دراسات سابقة :

درس ستيفنس وآخرون (Stevens et al (2008 دور الانتماء للمدرسة فى التنبؤ بإجادة تلاميذ المستوى المتوسط لتوجه الأهداف ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) تلميذا وتلميذة فى الصف الخامس، (٣٣٠) تلميذا وتلميذة فى الصف السادس ، وكانت نسبة كل من الإناث (٥٠%)، والذكور (٥٠%) ، ويدرسون فى إحدى المدارس الحكومية بمنطقة غرب تكساس ، وأظهرت النتائج كلا مما يلى :

١- وجود تشابه بين كل من توجيه التلاميذ للهدف وإدراكاتهم لإجادة المعلمين للتوجيه وإدراكاتهم للضغوط الأكاديمية وشعورهم بالانتماء للمدرسة .

٢- اتضح أن الضغط الأكاديمى ليس مؤشرا دالا إحصائيا للانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس .

٣- اتضح أن الانتماء المدرسى ليس مؤشرا دالا إحصائيا لتوجيه تلاميذ الصف الخامس نحو الهدف ، فى حين كان مؤشرا دالا إحصائيا لتوجيه تلاميذ الصف السادس نحو الهدف ، وقد يرجع ذلك لكونهم أكثر نضجا ، وقدرة على التفاعل الاجتماعى مع زملائهم .

٤- اتضح أن إدراكات تلاميذ الصف الخامس لإجادة المعلمين للتوجيه تؤثر بصورة دالة على إجادتهم لتوجيه الأهداف بصورة أكبر من تلاميذ الصف السادس نظرا لكونهم أكثر تأثر بجماعة الرفاق .

٥- وجود ارتباط بين إجادة المعلم لتوجيه الأهداف ، ونموذج الضغوط الأكاديمية التى يفرضها على التلاميذ فى الفصل .

٦- كما أظهرت النتائج أن عملية تحديد أهداف أكاديمية واضحة يؤثر على مشاعر الانتماء والدافعية للإنجاز والنجاح الأكاديمى ، خاصة إذا ما تم تغيير بيئة الفصل والمدرسة بوجه عام لتتناسب مع متطلبات واحتياجات كل تلميذ. هذا ويعد الانتماء مؤشرا لدافعية التلاميذ للمشاركة فى الأنشطة المدرسية سواء المنهجية أو غير المنهجية.

وقد هدفت دراسة كروسنى وآخرين (Crosnoe et al (2008 استكشاف العلاقة بين حجم المدرسة، والعلاقات بين الأشخاص ، وأثر ذلك على مخرجات التلاميذ ، وتكونت العينة من (١٤٩٦٦) تلميذا من (٨٤) مدرسة ، وتوصلت النتائج إلى أن ازدياد حجم المدرسة يرتبط بانخفاض تعلق التلاميذ بها وبالمعلمين ، وكذلك انخفاض مشاركتهم فى الأنشطة خارج المنهج ، مما يؤكد أن حجم المؤسسة التعليمية يؤثر على ديناميات العلاقات بين الأشخاص داخل المؤسسة ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .

أما دراسة أوفاريل (O'farrell (2008 فقد هدفت إلى قياس مدى تأثير برامج الدعم المدرسى – الأسرى فى تحقيق الارتباط والتماسك المدرسى ، وطبق مقياساً مكوناً من ستة أبعاد : الدعم الاجتماعى ، الانتماء للمدرسة ، مفهوم الذات ، المشاركة داخل الفصل ، الطموحات المستقبلية ، الإشراف الأسرى –

على عينة من (٥٤٣) تلميذا فى الصفوف (٤، ٥ ، ٦)، (٤٨,٦%) ذكور ، (٥١,٤%) إناث . وأوضحت النتائج أن الارتباط بالمدرسة مكون متعدد الأبعاد ، وأن العلاقات مع الأقران تؤثر إيجابيا على ارتباط التلاميذ بالمدرسة أكثر من التوجه نحو الدراسة الأكاديمية ، وكلما ازداد إدراك التلاميذ لتحسن أدائهم وكفاياتهم الأكاديمية ، ازداد ارتباطهم بالمدرسة والعكس صحيح ، وازدادت التوجهات الأكاديمية لدى التلاميذ بازدياد شعورهم بالاندماج فى بيئة المدرسة .

كما أجرى هاوكنس (Hawkins et al (2008 دراسته التى هدفت إلى تعرف أثر تغيير عوامل التنشئة الاجتماعية فى تحسين سلوك التلاميذ وزيادة ارتباطهم بالمدرسة ، وتكونت العينة من (٨٠٨) تلاميذ ، (٣٩٦ ذكرا ، ٣٧٢ أنثى) ، الصفوف الأول حتى السادس ، وتوصلت النتائج إلى : توفر فرص أكثر للمشاركة فى الأنشطة المدرسية ، تحسن درجات الإنجاز الأكاديمى ، زيادة ارتباط التلميذ بالمدرسة ، ازدياد رغبة التلاميذ للعمل فى فريق ، انخفاض السلوكيات العدائية والتسرب ، ارتفاع مستوى مهارات التفاعل الاجتماعى .

كما قام ثورب (Thorpe (2007 بدراسته بهدف استكشاف بنية الارتباط بالمدرسة ، أى الجهود التى تقوم بها المدرسة والأقران والتلاميذ بهدف تشجيع الارتباط لدى تلاميذ الصف السابع ، وأثر ذلك على مستوى إنجازهم الأكاديمى ، وتكونت العينة من (١٧٥٨) تلميذا وتلميذة ، فى الصف السابع (٥١,٩% إناث ، ٤٨,١% ذكور) ، وذلك باستخدام استبانة مكونة من خمسة مقاييس فرعية ، هى :

١- العوامل المتوفرة فى السياق المدرسى والتى تشجع ارتباط التلاميذ بالمدرسة .

٢- الجهود التى يقوم بها المعلمون .

٣- الجهود التى يقوم بها الأقران ، الجهود التى يقوم بها التلاميذ أنفسهم .

وأشارت النتائج إلى أن عوامل السياق المدرسة وجهود هيئة المدرسة لزيادة ارتباط التلاميذ بالمدرسة تؤثر بصورة غير مباشرة على إنجاز التلاميذ ، فى حين أثرت جهود الأقران والتلاميذ أنفسهم بصورة مباشرة وأكثر فعالية.

وهدفت دراسة نابولى وآخرين (Napoli et al (2007 استكشاف العلاقة بين درجة انتماء التلاميذ للمدرسة وتعاطيهم المخدرات ، وما إذا كان إحساس الانتماء للمدرسة يلعب كعامل وقائى ضد تعاطى المخدرات لدى المراهقين أم لا ، وتكونت العينة من (٢٤٣) تلميذا فى الصف السابع فى إحدى مدارس ولاية أريزونا تراوحت أعمارهم بين (١١ – ١٥ سنة)، (٤٨% ذكور ، ٥٢% إناث) ، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين شعور الانتماء للمدرسة وتعاطى المراهقين للمخدرات ، إذ كلما ازداد إحساسهم بالانتماء للمدرسة التى يدرسون بها انخفضت فرص تعاطيهم للمخدر والعكس صحيح ، مما يعنى أن الانتماء للمدرسة يمثل عامل وقاية ضد التعرض لخطر الإدمان .

وهدفت دراسة هاجبورج Hagborg (2007) إلى استكشاف العلاقة بين إدراك مصادر الدعم الاجتماعى ، وإدراك الذات من ناحية والانتماء المدرسى من ناحية أخرى لدى التلاميذ العاديين ، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ، وتكونت العينة من (٥٢) تلميذا فى المدرسة المتوسطة لديهم صعوبات تعلم ، (٥٢) تلميذا ليس لديهم صعوبات تعلم ، وتوصلت النتائج إلى كل مما يلى :

١- لا توجد فروق بين الشعور بالانتماء للمدرسة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم .

٢- يوجد ارتباط قوى بين إدراك دعم المعلم وشعور التلاميذ العاديين بالانتماء للمدرسة .

٣- لا توجد أية ارتباطات دالة بين إدراك دعم الأصدقاء المقربين وشعور التلاميذ العاديين بالانتماء للمدرسة .

٤- بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم اتضح وجود ارتباط دال بين شعورهم بالانتماء للمدرسة والمصادر الأربعة للدعم الاجتماعى (الوالدين – زملاء الفصل – المعلمين – الأصدقاء المقربين)

٥- كما اتضح وجود علاقة دالة بين إدراك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم لدعم الوالدين والأقران وشعورهم بالانتماء للمدرسة بصورة أكبر من التلاميذ العاديين.

وقام أكوس (2006) Akos باستكشاف آراء التلاميذ حول إدراك كفاءة المدرسة فى تلبية الحاجات التنظيمية والشخصية / الاجتماعية والأكاديمية ، وعلاقة ذلك بمدى شعورهم بالارتباط بالمدرسة والانتماء إليها ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) تلميذا ، (١٠) وعشرة معلمين فى مدرسة سميث المتوسطة بولاية نورث كارولينا ، وأظهرت النتائج أن (٨٩,٩) من التلاميذ ، (٦٠ %) من المعلمين قد وافقوا على أن المدرسة تلعب دورا كبيرا فى تيسير ارتباط التلاميذ بها من خلال أنشطة توجههم نحو استكشاف سياقاتها وثقافتها ومصادرها ، ومن ثم تخفيض إحساسهم بالقلق لتواجدهم فى المدرسة ، وساعد فى تحسين علاقاتهم بالمعلمين والزملاء ، كما أكد المعلمون أن هذه الأنشطة التوجيهية قد أدت لازدياد معرفتهم بتلاميذهم ، ومعرفة التلاميذ بعضهم ببعض ، وإزالة الحواجز بينهم ، الأمر الذى أدى إلى تكوين مناخ يتسم بالطمأنينة والأمن مما يعزز ويدعم تعلم التلاميذ ، ويرتقى بمستوى إنجازهم.

وقد هدفت دراسة ماكنيلى وآخرون (2006) Mc Neely et al استكشاف العلاقة بين الارتباط بالمدرسة وبيئة المدرسة لتحديد السبل التى ينبغى على المدرسة اتباعها لزيادة ارتباط التلاميذ بها ، وقد تكونت العينة من (٧٥٥١٥) تلميذا وتلميذة من (١٢٧) مدرسة بالصفوف (٧ –١٢) ، وتراوح حجم الفصل بين (٢٣ – ٤٢) تلميذا ، وأشارت النتائج إلى:

١- اتضح انخفاض مستوى ارتباط التلاميذ بالمدارس التى غالبية المعلمين بها يمارسون التدريس للعام الأول (حديثى التخرج) نظرا لانخفاض مهارات إدارة الفصل ، والفعالية الذاتية لديهم

(بمعنى أن التلاميذ يرتبطون أكثر بالمدارس التى يمتاز المعلمون فيها بارتفاع مستوى الفعالية الذاتية والكفاءة فى إدارة الفصل) .

٢- ازداد ارتباط التلاميذ بالمدارس التى تتبع سياسات واضحة وعادلة لحفظ النظام والانضباط .

٣- كلما ازداد حجم المدرسة ازدادت البيروقراطية وانخفض ارتباط التلاميذ بها نظرا لقلة فرص مشاركتهم فى الأنشطة الغير منهجية .

٤- كلما ازداد حجم المدرسة ازدادت كثافة الفصل وانخفضت فرصة التلاميذ فى المشاركة فى الأنشطة سواء الأكاديمية أو غير الأكاديمية ،مما يقلل من إمكانية إقامة علاقات متينة مع المعلمين والأقران .

٥- اتضح أن ارتباط التلاميذ بالمدارس الخاصة أعلى من المدارس الحكومية ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن اختيار المدرسة تُعد مسئولية الوالدين .

٦- لم تظهر النتائج أية فروق دالة بين مستوى ارتباط التلاميذ بمدارس الريف والحضر .

٧- كلما ازدادت مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الغير منهجية ازداد ارتباطهم بالمدرسة نظرا لأنها تتيح الفرص أمامهم لإقامة علاقات إيجابية متينة مع المعلمين والأقران ، ولاستعراض الكفاية والعمل على تنميتها .

٨- كلما اتسم مناخ الفصل بالإدارة العادلة واستثارة حماس التلاميذ للمشاركة واقتراح الحلول والبدائل مع مراعاة دعم وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية ، ازداد ارتباط التلاميذ بالمدرسة .

أما دراسة بونى (Bonny (2005 فقد هدفت استكشاف العلاقة بين شعور الارتباط بالمدرسة والمشكلات السلوكية ، وتم عمل مسح لحوالى (٣٥٠٠) تلميذ فى الصفوف السابع – الثانى عشر فى ثمانى مدارس حكومية ، وأشارت النتائج لوجود علاقة دالة بين ضعف الارتباط بالمدرسة وسلوكيات التدخين ونقص الاهتمام بالمشاركة فى الأنشطة المدرسية .

ويرى الباحث الحالى أن هناك نهضة نشطة بين الباحثين ورواد الإصلاح التعليمى فى الأنظمة التعليمية العالمية لاستكشاف العوامل الإيجابية المتضمنة فى السياق المدرسى والتى تؤدى رسالتها لرفع الإنجاز الأكاديمى للتلاميذ عن طريق ارتباط التلاميذ بالمدرسة ، ولم يتوصل الباحث لدراسات كويتية وعربية تناولت متغيرات دراسته ، ويلخص الباحث أهداف الدراسات السابقة التى عرضها فى الآتى :

١- درس ستيفنس وآخرون Stevens et al (2008) دور الانتماء للمدرسة فى التنبؤ بإجادة تلاميذ المستوى المتوسط لتوجيه الأهداف ، وأشارت نتائجها أن للانتماء دور إيجابى فى إجادة التلاميذ لتوجيه الأهداف وارتفاع الإنجاز الأكاديمى .

٢- واستكشف كروسنى وزملاؤه Crosnoe et al (2008) العلاقة بين حجم المدرسة والعلاقات بين الأشخاص وأثر ذلك على مخرجات التلاميذ ، وأشارت النتائج أن ازدياد حجم المدرسة يرتبط بانخفاض تعلق التلاميذ بها وبالمعلمين ، مما يؤكد أن حجم المدرسة يؤثر على ديناميات العلاقات بين الأشخاص داخل المدرسة وبين التلاميذ بعضهم البعض.

٣- وكشفت دراسة أوفاريل O'farrell (2008) أن الارتباط بالمدرسة مكون متعدد الأبعاد ، وأن العلاقات مع الأقران تؤثر إيجابيا على ارتباط التلاميذ بالمدرسة أكثر من التوجه نحو الدراسة الأكاديمية ، وأنه كلما ازداد إدراك التلاميذ لتحسن أدائهم وكفاياتهم الأكاديمية ، ازداد ارتباطهم بالمدرسة والعكس صحيح ، وازدادت التوجهات الأكاديمية لدى التلاميذ بازدياد وشعورهم بالاندماج فى بيئة المدرسة .

٤- وكشف هاوكنس وآخرون Hawkins et al (2008) أن تغيير عوامل التنشئة الاجتماعية تؤثر فى تحسين سلوك التلاميذ وزيادة ارتباطهم بالمدرسة ، وتحسن درجات الإنجاز الأكاديمى ، وازدياد رغبة التلاميذ للعمل فى فريق وانخفاض السلوكيات العدائية والتسرب وارتفاع مستوى مهارات التفاعل الاجتماعى .

٥- وتوصل ثورب Thorpe (2007) إلى أن عوامل السياق المدرسى وجهود هيئة التدريس أدت لزيادة ارتباط التلاميذ بالمدرسة وأثرت بصورة غير مباشرة على إنجاز التلاميذ ، فى حين أثرت جهود الأقران والتلاميذ أنفسهم بصورة مباشرة وأكثر فعالية.

٦- وكشف نابولى وآخرون Napoli et al (2007) عن وجود علاقة عكسية بين شعور الانتماء للمدرسة وتعاطى المراهقين للمخدرات ، مما يعنى أن الانتماء للمدرسة يمثل عامل وقاية ضد التعرض لخطر الإدمان .

٧- ووضح هاجبورج Hagborg (2007) وجود ارتباط قوى بين إدراك دعم المعلم وشعور التلاميذ العاديين للمدرسة ، وأن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المدركين لدعم الوالدين والأقران يرتفع لديهم الشعور بالانتماء للمدرسة بصورة أكبر من العاديين .

٨- وكشف أكوس Akos (2006) أن أراء التلاميذ والمعلمين اتفقت على أن المدرسة تلعب دورا كبيرا فى تيسير ارتباطهم بالمدرسة من خلال أنشطة توجههم نحو استكشاف سياقاتها وثقافتها ومصادرها ، كما أكد المعلمون أن هذه الأنشطة التوجيهية قد أدت لازدياد معرفتهم بتلاميذهم ومعرفة التلاميذ بعضهم البعض ، الأمر الذى أدى لتكوين مناخ يتسم بالطمأنينة والأمن ، مما يعزز تعلم التلاميذ ويرتقى بمستوى إنجازهم .

٩- وكشف ماكنيلى وآخرون Mc Neely et al (2006) عن ازدياد ارتباط التلاميذ بالمدارس التى تتبع سياسات واضحة وعادلة لحفظ النظام والانضباط ، وإنه كلما ازداد حجم المدرسة ازدادت

البيروقراطية وانخفض ارتباط التلاميذ بها نظرا لقلة فرص مشاركتهم فى الأنشطة الغير منهجية ، وأنه كلما ازداد حجم المدرسة ازدادت كثافة الفصل انخفضت فرصة التلاميذ فى المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية ، مما يقلل من إمكانية إقامة علاقات متينة مع المعلمين ، وأن ارتباط التلاميذ بالمدارس الخاصة أعلى من المدارس الحكومية ، كما أنه كلما ازدادت مشاركة التلاميذ فى الأنشطة غير المنهجية، ازداد ارتباطهم بالمدرسة ، وكلما اتسم مناخ الفصل بالإدارة العادلة واستثارة حماس التلاميذ للمشاركة واقتراح الحلول والبدائل ، مع مراعاة دعم وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية ، ازداد ارتباطهم بالمدرسة .

١٠- وكشفت بونى (Bonny (2005 عن وجود علاقة دالة بين ضعف الارتباط بالمدرسة وسلوكيات التدخين ونقص الاهتمام والمشاركة فى الأنشطة المدرسية .

ويرى الباحث الحالى أن الارتباط بالمدرسة لدى التلاميذ ناتج عن إدراك للسياقات المدرسية الكاملة الإيجابية والتى تحيط التلاميذ بعوامل الرعاية والأمان والاستقلالية وإتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة المختلفة الأكاديمية وغير الأكاديمية ، مما ينمى شخصياتهم ويكسبهم الثقة فى ذواتهم وينمو تفكيرهم ويشعرهم بارتفاع قيمتهم بين أقرانهم ، وفى المدرسة ما يجعل المدرسة لديهم أفضل الأماكن التى يستمتعون بتواجدهم فيها خلال يومهم حيث يسعون للإنجاز الأكاديمى المرتفع الذى يدعم هذا الارتباط ، وأن انتشار ثقافة مدرسية هادفة لجذب التلاميذ للمدرسة التى تقدم لهم الإشباعات التى يحتاجونها والتى تدعم قيم العدل وتكافؤ الفرص ، ومعنى الحقوق والواجبات سوف تؤدى لارتباط التلاميذ بمدارسهم بدعم من المعلمين واهتمامهم واعتنائهم بتلاميذهم ، وفهم إدارة المدرسة وإداريها ، واستماعهم لمطالب التلاميذ واستجابتهم لهم .

ويحاول الباحث الحالى الكشف عن السياقات المدرسية بمكوناتها ، وهل تقابل المطالب النمائية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ؟ وإذا كانت موجودة هل تؤدى دورها كما يجب ؟ وهل أدت رسالتها مما جعل التلاميذ يرتبطون بها ؟ وما مدى ارتباط التلاميذ بمدارسهم من خلال إدراكهم للسياقات المدرسية ؟ .

من العرض السابق يصوغ الباحث فروض دراسته .

الفـــروض :

يصوغ الباحث فروض دراسته كالآتى :

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات إدراك التلاميذ والتلميذات للسياق المدرسى بأبعاده ، والمتوسط المفترض للمجتمع (٦٠%) من النهاية العظمى لدرجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم بالدراسة .

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الارتباط المدرسى ، والمتوسط المفترض للمجتمع (٦٠%) من النهاية العظمى لدرجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم بالدراسة .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ (العينة الكلية) فى إدراكهم للسياق المدرسى بأبعاده والدرجة الكلية مقارنة بالتلميذات .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ فى ارتباطهم بالمدرسة مقارنة بالتلميذات (العينة الكلية) حسب المقياس المستخدم بالدراسة . .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط مقارنة بالصف الثامن المتوسط فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السياقات المدرسية ، والارتباط المدرسى .

إجراءات الدراسة

أولا : أدوات الدراسة :

تكونت أدوات الدراسة الحالية من المقياسين التاليين :

أولا: مقياس السياقات المدرسية (متغير مستقل) :

قام الباحث الحالي (٢٠٠٥) ببناء مقياس السياقات المدرسية مسترشدا بالمقاييس المستخدمة فى الدراسات السابقة والأفكار التى تناولتها أدبيات الدراسة ، والتي عرضها ليبسى Libbcy (2008) والتى تناولت مسح للمقاييس التى تناولت السياقات المدرسية وهى Coker & Briders (2005) ; Ryan & patrick (2005) ; Morrison & Crumb (2006) ; Eccles , et al (2007) ؛ Kalil , et al (2008) ؛ Rosenfeld , et al (2005) ;

ومن الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة : O'farrell (2008) ; Akos (2006) ; Crosnoe , et al (2008) ; Thorpe (2007).

وقد تضمن هذا المقياس فى صورته الأولية على (٥٣) مفردة بعد صياغتها لغويا بمستوى يتناسب مع عينة الدراسة (المدرسة المتوسطة) ، كما قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية على عينة تكونت من ٦٠ (٣٥ تلميذ ، ٢٥ تلميذا) لتعرف مدى ملاءمة صياغة مفردات المقياس ، ودرجة الاستجابة عليه، وأسفرت نتيجة الدراسة عن نسبة اتفاق بلغت٨٢% لاستجابات أفراد العينة على المقياس بعد الحذف والإضافة لبعض المفردات .

صدق المقياس :

١ – صدق المحكمين :

عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين فى الصحة النفسية والفئات الخاصة ، وتم تعديل بعض المفردات فى ضوء آراء المحكمين ، حيث كانت نسبة الاتفاق بينهم ٨٩% .

٢ – التحليل العاملى للمقياس :

تم تطبيق مقياس السياقات المدرسية على ٤٢١ تلميذا وتلميذة ، منهم ٢٤٣ بالصف السابع المتوسط (١١٦ تلميذا ، ١٢٧ تلميذة) ، ١٧٨ بالصف الثامن المتوسط (٧١ تلميذا ، ١٠٧ تلميذة) وتدرجت الاستجابات (موافق بشدة ٤ درجات ، موافق ٣ درجات ، لا أعلم درجتان ، غير موافق درجة واحدة ، غير موافق بشدة صفر) ، وقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ، ثم حللت عامليا بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotling واتباع معيار جتمان Getman لتحديد عدد العوامل للمقياس ، حيث يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن يساوى واحدا صحيحا أو يزيد ، ثم أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة فاريماكس Varimax لكايزر Kaiser (ممدوح الكنانى ، ٢٠٠٢) ، وتم استخراج ثلاث عوامل ، ويبين جدول (٢) نتائج التحليل العاملى للمقياس :

جدول (٢) الاتساق الداخلى لتشبعات المفردات وارتباطها بالسياقات المدرسية

م	العوامل			م	العوامل		
	الأول	الثانى	الثالث		الثالث	الثالث	الثالث
	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط		معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١				٢٧			٠,٤٤
٢				٢٨	٠,٣٦		
٣	٠,٥٦			٢٩	٠,٥٤		
٤	٠,٥١			٣٠	٠,٥٠		
٥			٠,٤٩	٣١	٠,٤٦		
٦	٠,٤٤			٣٢	٠,٥٥		
٧	٠,٤٨			٣٣	٠,٤٢		
٨	٠,٤٣			٣٤		٠,٤٤	
٩	٠,٥٠			٣٥	٠,٤٤		
١٠			٠,٣٢	٣٦		٠,٣٧	
١١	٠,٥١			٣٧	٠,٤٠		
١٢	٠,٣٦			٣٨	٠,٣٨		
١٣	٠,٣٨			٣٩		٠,٣٢	
١٤	٠,٥٧			٤٠		٠,٤٣	
١٥	٠,٥٤			٤١		٠,٥٦	
١٦	٠,٦٠			٤٢		٠,٥٤	
١٧	٠,٤٩			٤٣		٠,٥٥	
١٨	٠,٦٠			٤٤			٠,٤٢
١٩	٠,٥٧			٤٥		٠,٥٣	
٢٠	٠,٥٢			٤٦		٠,٥٥	
٢١			٠,٦٤	٤٧		٠,٥٠	
٢٢			٠,٦٠	٤٨		٠,٥٠	
٢٣				٤٩		٠,٥٤	
٢٤			٠,٧٠	٥٠		٠,٦٢	
٢٥			٠,٥٣	٥١		٠,٦١	
٢٦			٠,٦٤	٥٢		٠,٥١	
				٥٣		٠,٥٣	
الجذر الكامن					١٠,٩٤	٣,٢٧	٢,٥
التباين					٢٠,٦٤	٦,١٧	٤,٧

يعد محك التشبع الجوهرى للمفردة بالعامل على أنه > ٠,٣ وسيأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تم تشبع المفردة على أكثر من عامل .

جميع الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من جدول (٢) الآتى :

١- إن السياق الأول استوعب (٢٠,٦٤) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع بهذا العامل (٢٥) مفردة وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة ، فقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٦) ، (٠,٦٠) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وتدور مفردات هذا السياق حول مصادر المدرسة وتعبر عن حجم المدرسة من حيث عدد التلاميذ والفصول والمعلمين والمبانى ونسبة المعلمين للتلاميذ ، وتقييم الإدارة لهيئة التدريس ، وجودة المرافق المدرسية سواء كانت دورات مياه، ووجود مبردات للمياه ، ووجود مكتبة وملاعب للأنشطة الرياضية ، ووجود مسجد ، ووجود صالات وقاعات لممارسة الأنشطة اللامنهجية ، كما يتضمن هذا السياق السياسات والممارسات المدرسية مثل تنظيم العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين ، وإدارة المدرسة والتلاميذ ، والعلاقة بين المعلمين والتلاميذ ، ومدى الانضباط بالمدرسة ، ومدى توفر تكافؤ الفرص لكل التلاميذ ، والتعامل بعدل مع كل التلاميذ ، ويُسمى الباحث هذا السياق (سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات المدرسية) .

٢- استوعب السياق الثانى (٦,١٧) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع بهذا العامل (١٦) مفردة ، وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة ، حيث تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٢) ، (٠,٦٢) ، وجميع الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، وتدور مفردات هذا السياق حول معاملة المعلمين للتلاميذ ، ومدى العدالة ، وتكافؤ الفرص التى يتيحها المعلمين للتلاميذ ، ومدى مساندة المعلمين للتلاميذ عند الحاجة إليهم ، ومدى الانضباط والنظام أثناء الحصص المدرسية ، والسياسات المقنعة لتحقيق أعلى إنجاز أكاديمى ، ودعم التفوق الدراسى للتلاميذ ، ومدى تشجيع المعلمين للتلاميذ فى المشاركة فى المناقشات فى الفصل ، والاشتراك فى المسابقات العلمية والأنشطة بين الفصول وبعضها البعض وبين المدرسة والمدارس الأخرى ، ويسمى الباحث هذا السياق (سياق حجرة الدراسة) .

٣- استوعب السياق الثالث (٤,٧) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع بهذا العامل (٦) مفردات ، وجميع تشبعات هذا العامل الجوهرية موجبة ، حيث تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٢) ، (٠,٧٠) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وتدور مفردات هذا السياق حول الزملاء ومدى قبولهم للصداقات الجديدة والتعاون معهم والاشتراك فى الأنشطة المنهجية واللامنهجية ، ومدى تشجيع الزملاء لبعضهم لتحقيق التفوق الدراسى ، ومدى سيادة روح الفريق بين الزملاء ، ومدى المشاركة والدعم الاجتماعى والعاطفى لبعضهم البعض ، وكيف يقوّم الزملاء السلوك المرفوض اجتماعيا

ومدرسيا ، ويحققون الأمان لبعضهم ، وكيف يرفعون معنويات بعضهم ومدى الاعتزاز بين الزملاء والعمل على تحقيق أحلامهم بالالتحاق بالكلية التى يرغبون فيها ، ويسمى الباحث هذا السياق (سياق جماعة الرفاق) .

ولم تتشبع ثلاث مفردات بأى من العوامل وهى المفردات أرقام (١ ، ٢ ، ٢٣) وتم حذفها وأصبح مقياس السياقات المدرسية بعد إجراء التحليل العاملى يشتمل على ثلاثة سياقات:

١- سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات المدرسية ، ويعبر عنه (٢٥) مفردة.

٢- سياق حجرة الدراسة ، ويعبر عنه (١٦) مفردة .

٣- سياق جماعة الرفاق ويعبر عنه (٩) مفردات ، بمجموع مفردات (٥٠) .

وكلها فى الاتجاه الإيجابى ، والدرجة المرتفعة على المقياس تُعبر عن مدى إدراك التلاميذ للسياقات المدرسية ، كما تُعبر الدرجة المرتفعة للسياق عن مستوى إدراك التلاميذ لهذا السياق ، ويعنى هذا أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق ، وتم حساب الاتساق الداخلى (ارتباط المفردات بدرجة السياق) كما يوضحه جدول (٣) :

جدول (٣) الاتساق الداخلى (ارتباط المفردات بدرجة السياق)
لمقياس إدراك السياقات المدرسية

الأول		م	الثانى		م	الثالث	
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	٠,٤٩		٣٤	٠,٥١		٥	٠,٥٥	
٤	٠,٥٦		٣٦	٠,٤٧		١٠	٠,٤٢	
٦	٠,٤٦		٣٩	٠,٤٢		٢١	٠,٦٢	
٧	٠,٤٩		٤٠	٠,٥٣		٢	٠,٦٠	
٨	٠,٥٢		٤١	٠,٥٧		٢٤	٠,٦٦	
٩	٠,٥٤		٤٢	٠,٥٦		٢٥	٠,٦٢	
١١	٠,٥٠		٤٣	٠,٥٨		٢٦	٠,٦٩	
١٢	٠,٤٨		٤٥	٠,٥٤		٢٧	٠,٥٥	
١٣	٠,٤٨		٤٦	٠,٦٠		٤٤	٠,٥٠	
١٤	٠,٦٠		٤٧	٠,٦١				
١٥	٠,٥٩		٤٨	٠,٥٣				
١٦	٠,٦١		٤٩	٠,٥٨				
١٧	٠,٥٢	٠,٠٠١	٥٠	٠,٦٥	٠,٠٠١			٠,٠٠١
١٨	٠,٦٢		٥١	٠,٦١				
١٩	٠,٦١		٥٢	٠,٦٣				
٢٠	٠,٥٩		٥٣	٠,٥٤				
٢٨	٠,٤٣							
٢٩	٠,٦٠							
٣٠	٠,٥٥							
٣١	٠,٥٦							
٣٢	٠,٥٩							
٣٣	٠,٥١							
٣٥	٠,٥٤							
٣٧	٠,٤٤							
٣٨	٠,٥١							

كل الارتباطات فى السياقات الثلاث دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ .

صدق التكوين الفرضى :

تحقق الباحث من صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية لتعرف قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ المرتفعين (ن = ١٠٠) ، والمنخفضين (ن = ١٠٠) فى متوسطات درجاتهم على السياقات المدرسية والدرجة الكلية ، وأظهرت النتائج قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين لصالح المرتفعين فى الدرجات ، ويعكس ذلك تمتع المقياس بمستوى من الصدق يمكن الوثوق به .

ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بطريقتين :

١- طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت نسبة الثبات ٠,٩٢ .

٢- بطريقة التجزئة النصفية وبلغت نسبة الثبات ٠,٨٧ .

وتم حساب معاملات الارتباط بين السياقات والدرجة الكلية للمقياس ، واتضح أن معامل الارتباط بين السياق الأول والدرجة الكلية للمقياس ٠,٩١ ، وأن معامل الارتباط بين السياق الثانى والدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٦ ، وأن معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس ٠,٥٩ ، بمستوى دلالة إحصائية ٠,٠٠١ .

ثانيا : مقياس الارتباط المدرسى (متغير تابع)

قام الباحث الحالى ببناء مقياس الارتباط المدرسى لتلاميذ المدرسة المتوسطة مسترشدا بالمقاييس التى تعاملت مع هذا المتغير ، وبالدراسات السابقة وأدبيات الدراسة ، حيث قام ليبسى Libbcy (2008) بعمل مسح للمصطلحات والمتغيرات المستخدمة فى قياس علاقات التلاميذ بالمدرسة فى القرن الحادى والعشرين ، ومن المقاييس التى عرضها مقياس هاوكينس وآخرون Hawkins ,et al (2008) ، تحت اسم الارتباط المدرسة School Bond ويتضمن بعدين هما التعلق Attachment والتعهد Commitment ، ومقياس الارتباط المدرسى School Connectio ، ويشتمل على التعهد والقوى والانتماء والإيمان والذى ألفه براون وإيفان Brown & Evans (2006) ، ومن الدراسات السابقة والأدبيات ستيفنس وآخرون Srevens , et al (2008) ؛ هاوكنس وآخرون Hawkins , et al (2008) ؛ وثورب Thorpe (2007) ؛ ونابولى وآخرون Napoli , et al (2007) ؛ هاجبورج Hagborg (2007) ؛ اكوس Akos (2006) ، ماكينلى وآخرون Mc Neely , et al (2006) ؛ بونى Bonny (2005).

وتم إعداد مفردات المقياس وصياغته بمستوى يتناسب مع عينة الدراسة (المدرسة المتوسطة) ، وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٨) مفردة ، ويعطى التلاميذ استجابتهم على متدرج استجابة (موافق بشدة ٤ درجات ، موافق ٣ درجات ، لا أعلم درجتان ، غير موافق درجة واحدة ، غير موافق بشدة صفر) ، وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على ١٠٠ مائة تلميذ (٥٧تلميذة ، ٤٣ تلميذا)

بالصف الثامن المتوسط ، وتم تعديل العبارات فى ضوء الدراسة ، وكانت نسبة الاستجابات والاتفاق لعينة الدراسة على مفردات المقياس ٨٨% .

صدق المقياس :

١ – صدق المحكمين :

عرض الباحث المقياس على مجموعة من المتخصصين فى الصحة النفسية والفئات الخاصة ، وطلب من المحكمين تقدير مدى صلاحية كل مفردة لقياس الارتباط المدرسى ، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على جميع المفردات بعد الحذف والتعديل (٩٤%) .

٢ – التحليل العاملى للمقياس :

تم تطبيق مقياس الارتباط المدرسى على ٤٢١ تلميذا وتلميذة ، منهم ٢٤٣ بالصف السابع المتوسط (١١٦ تلميذا ، ١٢٧ تلميذة) ، ١٧٨ بالصف الثامن المتوسط (٧١ تلميذا ، ١٠٧ تلميذة) ، وقد حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ، ثم حللت عامليا بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling واتباع معيار جتمان Getman لتحديد العوامل المكونة للمقياس ، فيعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن يساوى واحداً صحيحاً أو يزيد ، ثم دورت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس Varimax لكايزر Kaiser (ممدوح الكنانى ، ٢٠٠٢) ، وتم استخراج عاملين تمثل الارتباط بالمدرسة ، ويبين جدول (٤) نتائج التحليل العاملى للمقياس.

جدول (٤) نتائج التحليل العاملى
لمفردات مقياس الارتباط المدرسي ومدى ارتباطها بالبعد

م	العوامل		م	العوامل	
	الأول	الثانى		الأول	الثانى
	معامل الارتباط	معامل الارتباط		معامل الارتباط	معامل الارتباط
١			٢٥		٠,٣٤
٢	٠,٤٣		٢٦		
٣			٢٧		٠,٣٧
٤	٠,٤٨		٢٨		٠,٥٣
٥	٠,٥٤		٢٩		٠,٤٦
٦			٣٠		٠,٥٩
٧	٠,٤٣		٣١		٠,٥٠
٨	٠,٥٠		٣٢		٠,٥٦
٩			٣٣		٠,٤٦
١٠	٠,٣٤		٣٤		٠,٥١
١١	٠,٣٩		٣٥		٠,٥٨
١٢		٠,٤٥	٣٦		٠,٥٧
١٣	٠,٤٨		٣٧		٠,٥٥
١٤	٠,٥١		٣٨	٠,٤٩	
١٥	٠,٥٤				
١٦	٠,٥٢				
١٧	٠,٤٤				
١٨	٠,٦٠				
١٩		٠,٤٨			
٢٠	٠,٤٩				
٢١		٠,٤٦			
٢٢	٠,٤٠				
٢٣	٠,٥٨				
٢٤		٠,٣٨			
الجذر الكامن				٧,٨	١,٧٥
التباين				٢٠,٥٦	٤٠,٥٩

يعتبر محك التشبع الجوهرى للمفردة بالعامل إذا كانت نسبة أكبر من ٠,٠٣ وسيأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تم تشبع المفردة على أكثر من عامل ، ويوضح الجدول أن جميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويوضح جدول (٤) أن :

١- العامل الأول استوعب (٢٠,٥٦) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع بهذا العامل (١٧) مفردة وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة ، فقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٤) ، (٠,٦٠) وتدور مفردات هذا العامل حول شعور التلميذ بأنه جزء من المدرسة ، وبالمودة مع الآخرين فى المدرسة ، والسعادة لوجوده فى المدرسة ، وإنجاز المهام المكلف بها والضبط السلوكى والانفعالى ، والمشاركة فى الأنشطة المنهجية واللامنهجية ، وشعور التلميذ بالانسجام مع المعلمين ، وشعوره بقيمته داخل المدرسة ، ويسمى الباحث هذا العامل (الانتماء المدرسى) .

٢- استوعب العامل الثانى (٤٠,٥٩) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع هذا العامل (١٦) مفردة وجميعها موجبة ، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٤) ، (٠,٥٨) ، وتدور مفردات هذا العامل حول تكوين صداقات مع الزملاء فى المدرسة ، ومدى تعاون الزملاء ودعمهم وتشجيعهم على الاشتراك فى الأنشطة وإدراك التلميذ لحب زملائه له ، وتقبلهم وانسجامهم معه ، ومشاركتهم له فى المناسبات المختلفة ، ومدى الأمان الذى يحققه الزملاء والثقة الناتجة عن ذلك ، والبعد عن السلوك الخطأ إرضاء للزملاء ، ويسمى الباحث هذا العامل (إدراك دعم جماعة الرفاق) ، وقد تم حذف خمس مفردات لم تحقق أى إشباع أو ارتباط بأى من عاملى المقياس ، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٣) مفردة موزعة على عاملى المقياس :

أ- عامل الانتماء للمدرسة (١٧) مفردة .

ب- عامل إدراك دعم جماعة الرفاق (١٦) مفردة .

وكل المفردات فى الاتجاه الإيجابى ، بمعنى أن الدرجة المرتفعة على المقياس ككل تعبر عن مدى ارتباط التلميذ بالمدرسة بصورة كبيرة .

صدق التكوين الفرضى :

قام الباحث بإجراء مقارنة بين التلاميذ والتلميذات المرتفعين (ن = ١٠٠) ، والمنخفضين (ن = ١٠٠) فى درجات مقياس الارتباط المدرسى ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح مجموعة التلاميذ المرتفعين ، ويعنى هذا تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق .

وتم حساب ارتباط المفردات بدرجة البُعد (الاتساق الداخلى) كما يوضحه جدول (٥):

جدول (٥) الاتساق الداخلى (ارتباط المفردات بدرجة البعد)
مقياس الارتباط المدرسى

م	العامل الأول		م	العامل الثانى	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠,٤٩	٠,٠٠١	١٢	٠,٤٦	٠,٠٠١
٤	٠,٥٢		١٩	٠,٥٠	
٥	٠,٥٧		٢١	٠,٤٩	
٧	٠,٤٩		٢٤	٠,٤٧	
٨	٠,٥٠		٢٥	٠,٤٥	
١٠	٠,٤٦		٢٧	٠,٤٦	
١١	٠,٤٩		٢٨	٠,٥٦	
١٣	٠,٥١		٢٩	٠,٥٥	
١٤	٠,٥٥		٣٠	٠,٥٩	
١٥	٠,٥٦		٣١	٠,٥٠	
١٦	٠,٥٤		٣٢	٠,٥٥	
١٧	٠,٤٠		٣٣	٠,٥٢	
١٨	٠,٥٩		٣٤	٠,٥٩	
٢٠	٠,٥٧		٣٥	٠,٦١	
٢٢	٠,٤٦		٣٦	٠,٥٦	
٢٣	٠,٥٦		٣٧	٠,٥٤	
٣٨	٠,٥٤				

كل الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

الثبـات :

تم حساب ثبات مقياس الارتباط المدرسى بطريقة كرونباخ ، وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٨ بمستوى دلالة ٠,٠١ ، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (صلاح مراد ، ٢٠٠٢) ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) ، دال عند مستوى (٠,٠١) ، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عاملى المقياس بالدرجة الكلية ، فكان معامل ارتباط العامل الأول بالدرجة الكلية (٠,٩٠) ، ومعامل ارتباط العامل الثانى بالدرجة الكلية (٠,٩١) ، بمستوى دلالة (٠,٠٠١) ، وهذه الارتباطات مرتفعة وتدل على درجة عالية من الثبات للمقياس ، ويمكن الوثوق فى استخدام المقياس .

وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ فى كل من مقياس السياقات المدرسية بأبعاده (متغير مستقل) ، ومقياس الارتباط المدرسى بأبعاده (متغير تابع) ، للصف السابع المتوسط (ن = ٢٤٣) والصف الثامن المتوسط (ن = ١٧٨) ، والعينة الكلية للدراسة (ن = ٤٢١) ، لتعرف العلاقة الارتباطية بين متغيرى الدراسة كما يوضحه جداول (٦ ، ٧ ، ٨) .

جدول (٦) العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ
فى مقياس السياقات المدرسية وأبعاده وأبعاد مقياس الارتباط المدرسى
ودرجتهم الكلية للصف السابع المتوسط

متغيرات الارتباط / متغيرات السياقات	الأول	الثانى	الدرجة الكلية
الأول	**٠,٢١	**٠,٢٣	**٠,٢٥
الثانى	**٠,٢٨	**٠,٢٧	**٠,٣١
الثالث	**٠,١٦	**٠,٢١	**٠,٢١
الدرجة الكلية	**٠,٢٧	**٠,٢٩	**٠,٣١

* دالة عند مستوى ، ** دالة عند مستوى

جدول (٧) العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ
فى مقياس السياقات المدرسية وأبعاده وأبعاد مقياس الارتباط المدرسى
ودرجتهم الكلية للصف الثامن المتوسط

متغيرات الارتباط / متغيرات السياقات	الأول	الثانى	الدرجة الكلية
الأول	**٠,٦٦	**٠,٦٤	**٠,٧١
الثانى	**٠,٥٧	**٠,٦٩	**٠,٦٨
الثالث	**٠,٢٩	**٠,٤٦	**٠,٤١
الدرجة الكلية	**٠,٦٥	**٠,٧٣	**٠,٧٥

** دالة عند مستوى

جدول (٨) العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ
فى مقياس السياقات المدرسية وأبعاده وأبعاد مقياس الارتباط المدرسى
ودرجتهم الكلية للعينة الكلية للدراسة

متغيرات الارتباط / متغيرات السياقات	الأول	الثانى	الدرجة الكلية
الأول	**٠,٤٣	**٠,٤٣	**٠,٤٧
الثانى	**٠,٤٣	**٠,٥٠	**٠,٥١
الثالث	**٠,٢١	**٠,٣٢	**٠,٢٩
الدرجة الكلية	**٠,٤٦	**٠,٥١	**٠,٥٤

** دالة عند مستوى

توضح جداول (٦ ، ٧ ، ٨) وجود ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، ومستوى ٠,٠١ بين أبعاد مقياس السياقات المدرسية ودرجته الكلية (متغير مستقل) ، وأبعاد مقياس الارتباط المدرسى ودرجته الكلية (متغير تابع) لعينات الدراسة الصف السابع المتوسط ، والصف الثامن المتوسط ، والعينة الكلية للدراسة ، وبتلك النتائج يمكن الاطمئنان والثقة فى المقاييس المستخدمة فى الدراسة .

ثانيا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٤٢١ تلميذا وتلميذا بالصفين السابع والثامن المتوسط ، وتكونت عينة الصف السابع المتوسط من ٢٤٣ (١١٦ تلميذا ، ١٢٧ تلميذة) بمتوسط عمر زمنى ١٥,٩ سنة ، وتكونت عينة الصف الثامن المتوسط من ١٧٨ (٧١ تلميذا ، ١٠٧ تلميذة) بمتوسط عمر زمنى ١٥,٧ سنة ، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ في مدرسة بيان المتوسطة للبنين ، ومدرسة أسماء بنت أبي بكر المتوسطة للبنات.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

الفرض الأول : للتحقق من صحة الفرض الأول والذى ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات إدراك التلاميذ والتلميذات للسياق المدرسى بأبعاده ، والمتوسط الفرضى للمجتمع (٦٠%) * من النهاية العظمى لدرجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم بالدراسة " .

* صلاح مراد ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢٢ .

قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، والمتوسط الفرضى والخطأ المعيارى وقيمة (ذ) ومستوى دلالتها لتعرف حدود الثقة ، ممدوح الكنانى (٢٠٠٢) ، صلاح مراد (٢٠٠٠) ، وحساب النسبة المئوية لدرجات السياقات والدرجة الكلية لمقياس السياقات المدرسية ، كما يوضحه جدول (٩)

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات العظمى للسياقات والمتوسط الفرضى والخطأ المعيارى ، وقيمة (ذ) والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة للسياقات المدرسية ، والدرجة الكلية ن = ٤٢١

البعد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	النهاية العظمى لدرجة البعد	المتوسط المفترض ٦٠٪	قيمة Z	مستوى الدلالة	النسبة المئوية
الأول	٧٠,٧٢	١٤,٥٥	٠,٧١	١٠٠	٦٠	١٥,١	٠,٠١	%٧٠,٧
الثانى	٤٣,٤٤	١٠,٢٥	٠,٥٠	٦٤	٣٧,٤	١٠,١	٠,٠١	%٦٧,٩
الثالث	٢٠,٩٣	٦,٢٣	٠,٣٠	٣٦	٢١,٦	٢,٢-	٠,٠٥	%٥٨,١
الدرجة الكلية	١٣٥,٩	٢٦,٠٤	١,٢٧	٢٠٠	١٢٠	١١,٩	٠,٠١	%٦٧,٦

يوضح جدول (٩) وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لقيمة (ذ) فى البعدين الأول (١٥,١) والبعد الثانى (١٠,١) ، والدرجة الكلية (١١,٩) ، وفى البعد الثالث بلغة نسبة الدلالة ٠,٠٥ ، وقيمة (ذ) (- ٢,٢) ، وأن النسب المئوية لإدراك التلاميذ والتلميذات للسياقات المدرسية عالية ، حيث بلغت نسبة إدراك التلاميذ والتلميذات لسياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات المدرسية (٧٠,٧%) ، ولسياق حجرة الدراسة (٦٧,٩%) ، ولسياق جماعة الرفاق (٥٨,١%) ، وللدرجة الكلية للسياقات (٦٧,٦%) وجميعها نسب مرتفعة فى الإدراك ، وبهذا تم الفرض الصفرى ، حيث أشارت النتائج أن متوسطات التلاميذ والتلميذات أعلى من المتوسط المفترض ، ويفسر الباحث هذه النتيجة فى الآتى :

١- بالنسبة لسياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات المدرسية والذى بلغت نسبة إدراك التلاميذ والتلميذات له (٧٠,٧%) وهى نسبة مرتفعة أن التلاميذ يتعرفون على مبنى المدرسة، حيث إدارة المدرسة والفصول وملاعب المدرسة والمعامل والمسجد وحجرات الأنشطة فى حال وجودها ، ويتعرفون على المعلمين والإداريين وأدوارهم داخل المدرسة والنظام المتبع ، والسياسات القائمة فى العلاقات بين إدارة المدرسة والمعلمين ، وبين كل من إدارة المدرسة والمعلمين وبين التلاميذ ، وأن هذه العلاقات الحالية ربما يدركها التلاميذ أنها ما يجب أن تكون لأنهم لا يعرفون نموذج آخر من التنظيم المدرسى ، وطبيعة أخرى للعلاقات بين

إدارة المدرسة والمعلمين وبينهم وبين التلاميذ ، يقارنون من خلالها بنموذج آخر ، كما أن تواجد هذه المكونات فى هذا السياق ودرجة نشاطها وكفاءتها وجوده أدائها لدورها فى تلبية احتياجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والأكاديمية والعاطفية ، هى كما تؤدى بالفعل لعدم وجود أهداف أكبر معروفة فى تحسين الأداء المدرسى يسعون لتحقيقه ، وربما تكون لوجود ثقافة مدرسية شائعة واحدة فقط وليس أكثر من ثقافة ليعرفوا أين هم مما يجب أن يكونوا .

٢- وتشير النسبة المئوية للسياق الثانى إدراك حجرة الدراسة لارتفاع أعلى من المتوسط المفترض (٦٤) حيث بلغ (٦٧,٩%) ، حيث أدرك التلاميذ والتلميذات حجرة الدراسة بتفاعل إيجابى إلى حد ما ، حيث أن العلاقات بين المعلمين والتلاميذ تدورفى إطار منظم بطريقة خاصة فى سياق الأداء المدرسى الحالى ، وأن النشاط التعليمى فى الفصل والعلاقات مع المعلمين فى حدود المنهج الدراسى والمصالح الخاصة لكل منهم ، كما أن المعلمين يمثلون نموذج ومثل أعلى لتلاميذهم فى الإطار المدرسى وربما بشكل عام ، كما أن أداء المعلمين مع تلاميذهم يتم من خلال منظومة محددة من النظام التعليمى ، وبالرغم أن نسبة إدراك التلاميذ لهذا السياق أعلى قليلا من المتوسط المفترض إلا أنه يعتبر أقل من المتوقع نظرا لوجود المكونات الإيجابية للسياق من حجرة دراسة صالحة ومعلمين يفترض فيهم الكفاءة وبرنامج كامل للتعليم والأنشطة ، وإكساب المهارات للتلاميذ التى تعينهم فى حياتهم ، ويفسر الباحث ذلك أنه ربما يكون لزيادة عدد التلاميذ فى الفصل حيث يبلغ فى المتوسط خمس وأربعون تلميذا وتلميذة ، وهذا العدد لا يتيح المناقشة مع المعلم فى الجوانب الأكاديمية ولا يرعى المتابعة كما يجب .

٣- وتشير النسبة للسياق الثالث الخاص بجماعة الرفاق ٥٨,١% إلى انخفاض إدراك التلاميذ لزملائهم وأصدقائهم فى المدرسة ، ويفسر الباحث ذلك أن العمر الزمنى الذى ينتمى إليه عينة الدراسة سريع التقلب وغير ثابت ، أو ربما يكون نموذج العلاقات مع جماعة الرفاق غير واضح للكثير منهم ، وربما يكون غير مشبع لحاجاتهم مع بعضهم وغير مدعم كما يتوقعون ، وربما يكون أن دور المدرسة والمعلمين والثقافة المدرسية به قصور فى تعليمهم كيف ينظمون علاقات التلاميذ بعضهم مع بعض ، وربما يكون لغياب الدافع والحماس فى إقامة العلاقات مع جماعة الأقران لعدم إشباع حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية من بعضهم البعض .

٤- وبلغت النسبة المئوية (٦٧,٦%) لإدراك التلاميذ والتلميذات فى الدرجة الكلية للسياقات المدرسية ، وتعتبر نسبة منخفضة فى مدى إدراك التلاميذ والتلميذات ويعنى ذلك أن هناك قصورا فى منظومة السياقات المدرسية الكويتية ، تحتاج إلى إعادة تنظيم وتوجيه نحو هدف معلن ومحدد يعمل الجميع من أجل تحقيقه ، والعمل على صياغته وابتكار ثقافة مدرسية تناسب الأهداف المرجوة من المدرسة فى تلبية حاجات التلاميذ تبعا للمرحلة النمائية والتعليمية التى ينتمون إليها ، وأن المدرسة بسياقاتها تمثل الإعزاز والتقدير العالى لتلاميذها وكيله عن المجتمع ، حيث امتد دور المدرسة واتسع حتى أصبح تأثيرها أكبر من تأثير الأسرة الحالية ، كما أن أداء الأدوار سواء للإدارة المدرسية أو المعلمين أو ممارسة الأنشطة أو تنظيم العلاقات بين

التلاميذ وبعضهم البعض فى حاجة إلى تطور أكثر تأثيرا وكفاءة وجودة بهدف تنمية وفعالية التلاميذ فى حياتهم المدرسية والعامة ، وأن يكون له معنى خاص فى بناء شخصيتهم بإيجابية كما يطمح الوطن .

الفرض الثانى : للتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الارتباط المدرسى ، والمتوسط المفترض للمجتمع (٦٠%) من النهاية العظمى لدرجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم بالدراسة "

قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسط الفرضى والخطأ المعيارى ، وقيمة (ذ) ومستوى دلالتها لتعرف حدود الثقة ، ممدوح الكنانى (٢٠٠٢) ، صلاح مراد (٢٠٠٠) ، وحساب النسب المئوية لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الارتباط المدرسى ، كما يوضحه جدول (١٠) :

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات العظمى للسياقات والمتوسط الفرضى والخطأ المعيارى ، وقيمة (ذ) والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة لأبعاد مقياس الارتباط المدرسى والدرجة الكلية ن = ٤٢١

البعد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	النهاية العظمى لدرجة البعد	المتوسط المفترض ٦٠٪	قيمة Z	مستوى الدلالة	النسبة المئوية
الأول	٥١,٥٣	٩,٠٤	٠,٤٤	٦٨	٤٠,٨	٢٤,٤-	٠,٠١	%٧٥,٨
الثانى	٤٤,٦١	٩,٠٧	٠,٤٤	٦٤	٣٨,٤	١٤,١-	٠,٠١	%٦٩,٧
الدرجة الكلية	٩٦,١٥	١٦,٣٧	٠,٨٠	١٣٢	٧٩,٢	٢١,٢	٠,٠١	%٧٢,٨

يوضح جدول (١٠) قيمة (ذ) فى أبعاد مقياس الارتباط المدرسى ودرجته الكلية حيث بلغت قيمة (ذ) لبعد الانتماء المدرسى (- ٢٤,٤) بمستوى دلالة (٠,٠١) ، وفى بعد إدراك دعم جماعة الرفاق (-١٤,١) بمستوى دلالة (٠,٠١) ، وفى الدرجة الكلية (٢١,٢) بمستوى دلالة (٠,٠١) . وهذه النتيجة تعنى صدقها ويمكن الوثوق بها ، ولقد بلغت النسبة المئوية لبعد الانتماء للمدرسة (٧٥,٨%) ، ولبعد إدراك دعم جماعة الرفاق (٦٩,٧%) ، وللدرجة الكلية لمقياس الارتباط المدرسى (٧٢,٨%) وبهذا يتم رفض الفرض الصفرى حيث تشير متوسطات الدرجات فى الأبعاد والدرجة الكلية إلى ارتفاع مقارنة بالمتوسط المفترض .

ويفسر الباحث هذه النتيجة كالآتى :

١- ارتفاع النسبة المئوية (٧٥,٨%) فى بعد الانتماء للمدرسة مما يُظهر حاجة التلاميذ الملحة إلى المدرسة كرمز ينتمون إليه بعد منزل الأسرة ، وأنهم يجدون فى المدرسة بصورتها الحالية والتى لا يعرفون غيرها مكاناً رسمياً يتواجدون فيه بصورة شرعية يشبعون فيه حاجاتهم المتنوعة سواء اجتماعيا وأكاديميا وعاطفيا وسلوكيا ، ويحققون ذواتهم ومدى فعاليتهم التى يكتشفوها ، كما أنهم متعطشين للتعلم فى كل الاتجاهات ، ويمتلكون طاقة حيوية تحتاج إلى تعرفها وتوجيهها إلى المسار الملائم لها ، وكيفية استفادة التلاميذ منها ورعاية المدرسة لها ، كما أن المدرسة تمثل البديل الوحيد وليس اختيار من بين عدة بدائل لتواجد التلميذ فيها بعد المنزل ، وأن المدرسة تثمل الوطن فى احتضان الأبناء ورسالتها زيادة وتعميق هذا الانتماء ، وهذا مؤشر إيجابى لو أن المدرسة طورت دورها وفعاليتها وجودة أدائها فى إشباع حاجات التلاميذ ، فالمتوقع زيادة نسبة الانتماء للمدرسة وارتباط التلاميذ بها ، ويتولد لديهم شعور بأنهم جزء من المدرسة ويتعلقون بها ويلتزمون بأداء واجباتهم المدرسية أكاديميا واجتماعيا وعاطفيا وسلوكيا تبعا للمنظومة التربوية الراعية لهم .

٢- وتشير النسبة المئوية (٦٩,٧%) لبعد إدراك دعم جماعة الرفاق لارتفاع ملحوظ حيث يحتل الأصدقاء مكانة متقدمة فى حياة التلاميذ والتلميذات والمشاركين لهم بصفة شبه دائمة فى حياتهم ، حيث يتواجدون معا فى المدرسة وفى الدروس الخصوصية ، ويتواصلون معا بالزيارات وبالاتصالات التليفونية التى أصبحت متاحة للجميع ، كما أنهم يدعمون بعضهم فى المناسبات المختلفة خارج وداخل المدرسة وأنهم يمثلون الأمان والاعتزاز والتقدير والمساندة لبعضهم البعض ويعملون على تقوية هذه العلاقات فى التفاعل اليومى ، حيث يتميز تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بالالتزام والانتظام فى المدرسة ، وربما يكون هذا البعد إدراك دعم جماعة الرفاق هو الرابط الأقوى بين التلاميذ بالمدرسة والتى تحقق لهم إشباع مباشر وباختيارهم الحر لبعضهم البعض وأن المدرسة تمثل مكانا مقبولا من الجميع فى التقائهم ببعضهم بتفاعل مشبع لهم .

٣- وفى الدرجة الكلية لمقياس الارتباط المدرسى بلغت النسبة المئوية لدرجات التلاميذ والتلميذات (٧٢,٨%) ، وتُعبر هذه النسبة عن ارتباط واضح بالمدرسة ، وأن التلاميذ سيتمتعون بتواجدهم فى المدرسة مع أصدقائهم ، ويرى الباحث أن هذا الاستمتاع بالتواجد فى المدرسة والارتباط بها غير موظف وموجه لتحقيق أهداف محددة ضمن منظومة تربوية متعددة الأوجه ، عناصرها موجودة ولكن يعمل كل عنصر فى معزل عن الآخر ، بدليل فقد (٢٧,٢%) من النسبة المئوية للارتباط ، والمأمول أن يكون الارتباط بالمدرسة بنسبة أعلى كثيرا من الواقع الذى هو عليه ، لأن الارتباط بالمدرسة يرفع التزام التلميذ بالواجبات المطلوبة منه وأدائها بجودة وكفاءة عالية

سواء كانت واجبات أكاديمية أو اجتماعية أو سلوكية ، وكلما كان التلميذ يؤدى دوره بالمستوى المرجو منه يمثل ذلك تدعيما وتطورا وتنمية فى أداء المدرسة لرسالتها ، ومطلوب من المدرسة تطوير فى أداء رسالتها بإشباع حاجات التلاميذ وأن هذا الإشباع يمثل عامل جذب قوى ومباشر فى تحقيق الارتباط بالمدرسة وبنسبة عالية ، حيث كشفت الدراسات الأجنبية عن أهمية وجدوى الارتباط بالمدرسة فى تحقيق الإنجاز الأكاديمى المرتفع وتنمية شخصية التلاميذ وشعور التلاميذ بمدى إعزاز المدرسة بهم وإدراكهم بقيمتهم الإنسانية الغالية ; Srevens et al (2008) .Hawkines et al (2008) Thorpe (2007) ; Napoli et al (2007) ; Hagborg (2007)

الفرض الثالث : للتحقق من صحة الفرض الثالث والذى ينص على : " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ العينة الكلية فى إدراكهم للسياق المدرسى بأبعاده والدرجة الكلية مقارنة بالتلميذات" قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات عينة الدراسة فى إدراك السياقات المدرسية والدرجة الكلية ، كما يوضحه جداول (١١ ، ١٢ ، ١٣) .

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى إدراك السياقات المدرسية والدرجة الكلية (الصف السابع المتوسط)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات التربوية	١١٦	ذكور	٧٢,٢٣	١٥,٥٦	١,١٨	غير دالة
	١٢٧	إناث	٧٠,٠١	١٣,٨٢		
سياق حجرة الدراسة	١١٦	ذكور	٤٣,٧٥	٩,٤١	١,٧٨	غير دالة
	١٢٧	إناث	٤١,٦٥	٨,٩٨		
سياق جماعة الرفاق	١١٦	ذكور	٢٠,١٦	٦,٢٥	٠,٦١	غير دالة
	١٢٧	إناث	١٩,٩٧	٦,٣٣		
الدرجة الكلية	١١٦	ذكور	١٣٦,١٥	٢٦,٢	١,٥	غير دالة
	١٢٧	إناث	١٣١,٣٢	٢٣,٨٩		

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)لدرجات التلاميذ والتلميذات فى إدراك السياقات المدرسية والدرجة الكلية (الصف الثامن المتوسط)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات التربوية	٧١	ذكور	٦٩,٦٦	١٥,٥٦	١,١٨	غير دالة
	١٠٧	إناث	٧٠,٦٤	١٣,٨٢		
سياق حجرة الدراسة	٧١	ذكور	٤٣,٩٣	٩,٤١	١,٧٨	غير دالة
	١٠٧	إناث	٤٤,٩٠	٨,٩٨		
سياق جماعة الرفاق	٧١	ذكور	٢٣,١	٦,٢٥	٠,٦١	غير دالة
	١٠٧	إناث	٢١,٨٤	٦,٣٣		
الدرجة الكلية	٧١	ذكور	١٣٦,٦٥	٢٦,٢	١,٥	غير دالة
	١٠٧	إناث	١٣٧,٣٧	٢٣,٨٩		

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)لدرجات التلاميذ والتلميذات فى إدراك السياقات المدرسية والدرجة الكلية (العينة الكلية)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات التربوية	١٨٧	ذكور	٧١,٢٥	١٤,٨	٠,٦٧	غير دالة
	٢٣٤	إناث	٧٠,٢٩	١٤,٨		
سياق حجرة الدراسة	١٨٧	ذكور	٤٣,٨٢	٩,٩٦	٠,٦٨	غير دالة
	٢٣٤	إناث	٤٣,١٣	١٠,٤٩		
سياق جماعة الرفاق	١٨٧	ذكور	٢١,٢٦	٦,١٣	٠,٩٨	غير دالة
	٢٣٤	إناث	٢٠,٦٦	٦,٣١		
الدرجة الكلية	١٨٧	ذكور	١٣٦,٣٤	٢٥,٩	٠,٨٨	غير دالة
	٢٣٤	إناث	١٣٤,١	٢٦,١٦		

توضح جداول (١١ ، ١٢ ، ١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات فى إدراكهم للسياقات المدرسية والدرجة الكلية ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى بعدم وجود فروق بين البنين والبنات ، ويفسر الباحث هذه النتيجة ربما ترجع إلى أن خدمات الرعاية المقدمة من المدرسة للجنسين

واحدة ، أو عدم وجود تلك الخدمات أساسا ، وهذا مؤشر عن قصور فى أداء المدرسة لدورها بالكشف عن الفروق فى الخدمات الخاصة لكل جنس حسب طبيعته ، وربما يكون لقصور فى الثقافة المدرسية التى من مهامها السعى لتعرف التلاميذ والتلميذات وتوعيتهم بمصادر الرعاية لكل جنس مثل وجود استراحة خاصة للتلميذات دون التلاميذ ، أو فى ممارسة الأنشطة اللامنهجية الملائمة لطبيعة التلميذات فى إعدادهن كأمهات المستقبل وتوعيتهم بدورهم فى أسرة المستقبل وتزويدهم بالمهارات اللازمة والمساندة لهن فى أداء تلك الأدوار ، ويعنى ذلك أن مهام المدرسة تجاه تلاميذها وتلميذاتها فى حاجة إلى تطوير وتعديل واختيار مدخل يكون أكثر ملاءمة فى تلبية حاجات التلاميذ والتلميذات فى ضوء الأدوار الجنسية ، والإعداد المستقبلى لكل منهم فى الحياة ، وأن تشتمل السياقات المدرسية أو يضاف إليها ما يبرز نوعية الرعاية الخاصة لكل جنس والتى تهتم بهم وتعمل على تعميق إدراكهم لأدوارهم ورعاية الممارسات السلوكية الملائمة لكل دور وبطريقة راقية ومشبعة ، ويجب أن تتسم كل مدرسة بمميزات واضحة فى سياقاتها بأنماط رعاية لكل من الجنسين دون المدارس الأخرى ، وأن تقام مسابقات بين المدارس فى جودة وكفاءة السياقات والعمل على ابتكار خدمات رعاية خاصة بكل جنس ، وبذلك تعلو قيمة المدرسة ويدركها تلاميذها وتلميذاتها ، إنها معنى للاعتزاز يؤدى إلى ارتباط التلاميذ والتلميذات بمدارسهم بفخر.

وتتفق جزئيا هذه النتيجة مع نتائج دراسات ; Rosnoe et al (2008) ;Thorpe (2007) O'ffarrell (2008) الفرض الرابع : للتحقق من صحة الفرض الرابع والذى ينص : " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ فى ارتباطهم بالمدرسة مقارنة بالتلميذات حسب المقياس المستخدم بالدراسة " قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، قيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات عينة الدراسة فى مقياس الارتباط المدرسى وأبعاده ودرجته الكلية، كما يوضحه جداول (١٤ ، ١٥ ، ١٦) .

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى مقياس الارتباط المدرسى وأبعاده ودرجته الكلية (الصف السابع المتوسط)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانتماء للمدرسة	١١٦	ذكور	٥٠,٩١	٧,٧٥	١,٧	غير دال
	١٢٧	إناث	٥٢,٦٨	٨,١٥		
إدراك دعم جماعة الرفاق	١١٦	ذكور	٤٤,٨٢	٨,٣٤	٠,٧٢	غير دال
	١٢٧	إناث	٤٤,١	٧,٤٧		
الدرجة الكلية	١١٦	ذكور	٩٥,٧٢	١٤,٨	٠,٥٧	غير دال
	١٢٧	إناث	٩٦,٧٦	١٣,٤٢		

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى مقياس الارتباط المدرسى وأبعاده والدرجة الكلية (الصف الثامن المتوسط)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانتماء للمدرسة	٧١	ذكور	٥٠,٤٥	١٠,٨٩	٠,٧٢	غير دال
	١٠٧	إناث	٥١,٥٩	٩,٩٢		
إدراك دعم جماعة الرفاق	٧١	ذكور	٤٤,٦٢	١٠,٣٣	٠,٢٤	غير دال
	١٠٧	إناث	٤٥,٠١	١٠,٦٦		
الدرجة الكلية	٧١	ذكور	٩٥,١	١٩,٨١	٠,٥٢	غير دال
	١٠٧	إناث	٩٦,٦	١٨,٦٩		

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى مقياس الارتباط المدرسى وأبعاده والدرجة الكلية (العينة الكلية)

السياقات المدرسية	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانتماء للمدرسة	١٨٧	ذكور	٥٠,٧٣	٩	١,٦	غير دال
	٢٣٤	إناث	٥٢,١٨	٨,٩٩		
إدراك دعم جماعة الرفاق	١٨٧	ذكور	٤٤,٧٤	٩,١٢	٠,٢٦	غير دال
	٢٣٤	إناث	٤٤,٥١	٩,١		
الدرجة الكلية	١٨٧	ذكور	٩٥,٤٨	١٦,٨٣	٠,٧٦	غير دال
	٢٣٤	إناث	٩٦,٦٩	١٦,٠١		

توضح جداول (١٤ ، ١٥ ، ١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات فى ارتباطهم بالمدرسة ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى ، ويفسر الباحث هذه النتيجة كالآتى :

إن الارتباط بالمدرسة بأبعاده (الانتماء للمدرسة ، وإدراك دعم جماعة الرفاق) انعكاس لإدراك التلاميذ والتلميذات للسياقات المدرسية بتمايزها فى نوعية الخدمات المقدمة والمدركة لكل من التلاميذ والتلميذات ، وبما أن السياقات المدرسية لا تحتوى على خدمات خاصة تقابل وتشبع طبيعة كل جنس ، فمن الطبيعى عدم وجود فروق بين الجنسين فى الارتباط المدرسى بالرغم من ارتفاع متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات فى أبعاد مقياس الارتباط المدرسى وهما الانتماء المدرسى ، وإدراك دعم جماعة الرفاق ،

والدرجة الكلية ، ويرى الباحث أن هذا الارتفاع فى متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات لإشباعات موحدة نتيجة تواجدهم معا فى المدرسة ، وأن العلاقات الحميمية بين التلاميذ بعضهم البعض والتلاميذ بعضهم البعض تمثل عامل جذب بارتباطهم للمدرسة التى تمثل ملاذا لهم بعيدا عن الرقابة الأسرية ، والتى يستطيعون من خلالها أن يعبروا عن عواطفهم بحرية ، ومنفذا من خلاله يفرغون طاقاتهم المختزنة باللعب وممارسة الأنشطة خاصة أن الضبط المدرسى أكثر مرونة مقارنة بالمنزل ، ويرى الباحث ضرورة تدعيم ارتباط التلاميذ والتلميذات بالمدرسة بإيجاد عوامل جذب تمثل إشباع لحاجاتهم المتنوعة ، وأن تعمل فى منظومة لها هدف تربوى للارتقاء بالإنجاز الأكاديمى والصحة النفسية لهم ، وأن تسود المدرسة ثقافة متجددة يتعرف من خلالها التلاميذ والتلميذات معانى إيجابية للحياة المدرسية بصفة خاصة ، ومدى الحياة بصفة عامة ، ويتعلمون سلوكيات مسئولة تدعيم حياتهم المستقبلية، حتى يكتشفون أنفسهم ويتم تنميتها ورعايتها فى السياق الملائم لها.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسات Akos (2006) ; Hagborg (2007) ; Mc Neely et at (2006)

الفرض الخامس : للتحقق من صحة الفرض الخامس والذى ينص " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط مقارنة بالصف الثامن المتوسط فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياسي السياقات المدرسية المدركة ، والارتباط المدرسى " قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى كل من الصف السابع المتوسط ، والصف الثامن المتوسط فى مقياس السياقات المدرسية ، والارتباط المدرسى ، وأبعادهم ودرجتهم الكلية ، كما يوضحه جداول (١٧ ، ١٨) :

جدول (١٧) الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى الصفين السابع ، الثامن المتوسط فى مقياس السياقات المدرسية ودرجته الكلية

السياقات المدرسية	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
سياق مصادر المدرسة والسياسات والممارسات التربوية	الثانى	٢٤٣	٧١,١	١٤,٦٩	٠,٥٧	غير دال
	الثالث	١٧٨	٧٠,٢٥	١٤,٣٨		
سياق حجرة الدراسة	الثانى	٢٤٣	٤٢,٦٥	٩,٢٣	١,٨٥	غير دال
	الثالث	١٧٨	٤٤,٥١	١١,٤٤		
سياق جماعة الرفاق	الثانى	٢٤٣	١٩,٩١	٦,٢٨	٤,٠١	٠,٠٠١
	الثالث	١٧٨	٢٢,٣٣	٥,٨٩		
الدرجة الكلية	الثانى	٢٤٣	١٣٣,٦٣	٢٥,١	١,٣٥	غير دال
	الثالث	١٧٨	١٣٧,١	٢٧,٢		

جدول (١٨) الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لدرجات التلاميذ والتلميذات فى الصفين السابع ، الثامن المتوسط فى مقياس الارتباط المدرسى وأبعاده ودرجته الكلية

السياقات المدرسية	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانتماء للمدرس	الثانى	٢٤٣	٥١,٨٣	٧,٩٩	٠,٧٨	غير دال
	الثالث	١٧٨	٥١,١٣	١٠,٣		
دعم جماعة الرفاق	الثانى	٢٤٣	٤٤,٤٤	٧,٨٩	٠,٤٧	غير دال
	الثالث	١٧٨	٤٤,٨٥	١٠,٥		
الدرجة الكلية	الثانى	٢٤٣	٩٦,٢٧	١٤,١	٠,١٧	غير دال
	الثالث	١٧٨	٩٥,٩٩	١٩,١		

يوضح جدولى (١٧ ، ١٨) عدم وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط وتلاميذ وتلميذات الصف الثامن المتوسط فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السياقات المدرسية والارتباط المدرسى ، عدا بُعد جماعة الرفاق فى إدراك السياقات المدرسية، فقد تفوق التلاميذ على التلميذات ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى وتوجيهه جزئيا ، إن تلاميذ الصف الثامن المتوسط أعلى فى إدراك سياق جماعة الرفاق مقارنة بتلاميذ الصف السابع المتوسط ، ويفسر الباحث هذه النتيجة كالآتى :

١- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف السابع المتوسط مقارنة بتلاميذ وتلميذات الصف الثامن المتوسط فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السياقات المدرسية (عدا سياق إدراك جماعة الرفاق ، ومقياس الارتباط المدرسى) فقط توقع الباحث وجود فروق نتيجة سنوات الخبرة فى المدرسة المتوسطة ، حيث مكث التلاميذ الصف السابع سنتين فى المدرسة المتوسطة ، مقارنة بمدة ثلاث سنوات قضاها تلاميذ الصف الثامن ، وهذا يعنى أنه ربما تكون السياقات المدرسية قليلة التأثير والجذب والإشباع الملموس والتمايز فأدركها تلاميذ الصفين (السابع والثامن) بدرجة موحدة ، وبالتالى انعكس ارتباطهم بالمدرسة بدون فروق ، ويرى الباحث أنه يجب أن تكون فعالية السياقات المدرسية تخضع للارتقاء المتدرج فى ضوء تدرج السنوات الدراسية وما يقابلها من ارتقاء فى نضج التلاميذ وإدراكهم ،وبالتالى فى مدى ارتباطهم بالمدرسة حتى يكون هناك هدف أسمى يسعى التلاميذ للوصول إليه ، وربما يكون لتقارب المدة الزمنية لسنوات الخبرة بالمدرسة المتوسطة (سنتان ، ثلاث سنوات) فلم يكشف ذلك عن فروق دالة ، ولكن هذه النتيجة مؤشر واضح لضرورة ابتكار منظومة جديدة للسياقات المدرسية متدرجة المستوى فاعلة فى إشباع حاجات التلاميذ وتعليمهم حاجات جديدة يسعون لتحقيقها وإشباعها ، مما يؤدى لزيادة ارتباط التلاميذ والتلميذات بالمدرسة وبنسبة مرتفعة .

٢- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف السابع (١٩,٩١) ، وتلاميذ وتلميذات الصف الثامن المتوسط (٢٢,٣٣) فى إدراك سياق جماعة الرفاق لصالح الصف الثامن المتوسط ، ويفسر الباحث هذه النتيجة فى ضوء العمر الزمنى للصف الثامن المتوسط ودرجة النضج لديهم مقارنة بالصف السابع المتوسط ، وأن مرحلة المراهقة بخصائصها المميزة بدعم جماعة الرفاق والانتماء لهم ينتمى إليها مجموعة الصف الثامن المتوسط بوضوح أكثر من مجموعة الصف السابع .

المراجـــــع

١- **صلاح مراد (٢٠٠٠)** : الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- **صـــلاح مـــراد (٢٠٠٢)** : الاختبـارات والمقـاييس فـي العلـوم النفـسية والتربويـة ، خطـوات إعـدادها وخصائصها، القاهرة ، دار الكتب الحديث.

٣- **ممدوح الكناني (٢٠٠٢)** : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية ، دار النشر للجامعات.

4- **Akos P (2006)** Students, perceptions of the transition from elementary to middle school . professional school counseling , 5 , 339 – 345 .

5- **Anderman E M (2006)** School effects on Psychological outcomes during adolescence . Journal of Educational psychology , 94 , 795 – 809 .

6- **Anderson L ; Jacobs J ; Schrmans S & Splittgerber F (2005)** School Transitions : Beginning or the end of a new beginning ? International Journal of Educational Research , 33 , 325 – 339 .

7- **Blum R W & Libbey H P (2008)** School connectedness – Strengthening Health and Education Outcome for Teenagers . Journal of School Health . September , vol . 74 , No . 7 , P . 231 .

8- **Bonny A E (2005)** School disconnectedness : Identifying adolescents at risk . Pediatrics magazine , November .

9- **Catalano R F ; Haggerty K P ; Oesterle S ; Fleming C B & Hawkins J D (2007)** The impotance of bonding to school for healthy development : Findings from the social development research group . Paper presented at : Wingspread conference on school connectedness ; Racine, WI .

10- **Catalano R F ; Heggerty K P ; Oesterle S ; Fleming C B ; Hawkins J D (2008)** The importance of bonding from the social development research group . Journal of School Health , vol . 74 , No . 7 , PP . 252 – 261 .

11- Crosnoe R ; Johnson M K ; Elder G H (2008) School size and the interpersonal side of education : An examination of Race / Ethnicity and organizational context . Social science Quarterly , 85 (5) , 1259 – 1274 .

12- Furrer C & Skinner E (2007) Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance . Journal of Educational Psychology , 95 (1) , PP 148 – 152.

13- Gutman L & Midgley C (2005) The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition . Journal of Youth and Adolescence , 20 (2) , 223 – 248 .

14- Hagborg W J (2007) Sources of School Belonging for Students with learning Disabilities . paper presented at the annual conference of the American psychological Association, Canada, August , 7 – 10 .

15- Hawkins J D ; Guo J ; Hill K G ; Battin ; Pearson S , Abbott R D (2008) Longterm effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories . Appl Dev Sci ; 5 : 225 – 236 .

16- Koizumi R (2005) Anchor points in transition to a new school environment . The Journal of primary prevention , 20 , 175 – 187 .

17- Libbcy H P (2008) Measuring student relationsips to school : Attachment , Bonding , Connectedness , and Engagement, Journal of School Health, vol. 74,No. 7.

18- Mc Neely C & Flaci C (2008) School connectedness and the Transition into and Out of Health – Risk Behavior among Adolescents : A comparison of social belonging and teacher support . Journal of School Health , vol. 74 , No . 7 , PP . 284 – 292 .

19- Mc Neely C A ; Nonnemaker J M ; Blum R W (2006) Promoting School connectedness : Evidence from the national longitudinal study of Adolescent health , Journal of School Health ; 72 (4) : (138 – 146)

20- Morrison G M ; O'Farrell S ; Cosden M & Campos H (2008) School Belonging Across the years : Influences for lotion youth . Center for school – Based youth Development . school of Education, University of California , Santa Barbura .

21- Napoli M ; Marsiglia , F & Kulis S (2007) Sense Of Belonging in School as a Protective Factor Against drug abuse among native American urban Adolescents . Journal of social work practice in the Addictions , vol , 3 (2)

22- O'Farrell S L (2008) A Factor Analysis Exploring school bonding and related constructs in upper elementary students . University of California , Santa Barbara , CASP , Buolingame , CA . March 17 – 20 .

23- Patrick H ; Anderman L H & Ryan A M (2006) Social mitivation in the classroom social environment in C . Midgley (Ed) Goal , goal structures and patterns of adaptive learning (PP . 85 – 108) . Mahwah , NJ : Lawrence Exlbaum Associates .

24- Richardson T (2006) The Importance of Emotional Intelligence during Transition into Middle School . What research says . Middle school Journal , 33 , 55 – 58 .

25- Schapps E (2007) The role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success . California Department of Education press .

26- Stevens T ; Hamman D ; & Olivarez A (2008) The role of school belonging in predicting middle level students' mastery goal orientations . paper presented at the annual meeting of the American educational research Association .

27- Thorpe P K (2007) A mediation model relating teacher ratings of student achievement to student connectedness at school . paper presented at a paper discussion session for the American Educational Research Association , Chicago , IL.

28- William J D (2007) Student Engagement at school : A Sense of Belonging and participation . Organization for Economic Co – operation and Development (OECD) .

29- Wlson D & Elliott D (2007) The interface of school climate and school connectedness : an exploratory review and study . paper presented at wingspread conference on school connectedness ; Racine , WI .

30- Wilson D (2008) The interface of School Climate and School Connectedness and Relations with aggression and Victimization . Journal of School Health, vol 74, no 7.