المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 3، 2016، 321-334

الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية

معاوية محمود أبو غزال*

تاريخ تسلم البحث 2015/12/14 تاريخ قبوله 2016/6/23

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية. تكونت عينة الدراسة من (506) من الطلبة (241 طالبًا، 265 طالبة)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من الارتباط بالمدرسة على المقياس ككل، وعلى أبعاده الفرعية (التعلق بالمعلم، التعلق بالزملاء، الالتزام، التعلق بالمدرسة، الاندماج). وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائيًا في مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي تعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة العمرية (12- 14)، ولم تظهر فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والفئة العمرية. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائيًا في بُعد الاندماج لصالح الذكور، بينما كانت الفروق دالة ولصالح الإناث في أبعاد التعلق بالزملاء والالتزام والتعلق بالمدرسة. وكشفت النتائج عن فروق دالة احصائيًا في بُعد التعلق بالمعلم والتعلق بالمدرسة والاندماج لصالح الفئة العمرية 12-14. وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الجنس والفئة العمرية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائيًا في بعد الاندماج لصالح الذكور في الفئة العمرية 12-14.

(الكلمات المفتاحية: الارتباط بالمدرسة، الفروق بين الجنسين، الفئة العمرية، الطلبة المراهقون).

School Connectedness among Adolescent Students According to Gender and Age Group

Muawiah M. Abu Ghazal, *Counseling and Ed. Psychology Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aims at detecting the level of school connectedness among adolescent students, and whether this level varies according to students' gender or age group. The sample consisted of (506) Students (260 females, 241 males) selected using the randomized cluster sampling. School connectedness scale was developed to achieve the study goals. The descriptive method was used for data analysis. The results showed that participants exhibited a high level of the total school connectedness and its subdomains (attachment to teacher, attachment to classmates, school commitment, attachment to school and school involvement). Significant differences were found in the level of total school connectedness due to age group in favor of (12- 14), but no significant differences were found due to gender, and interaction between gender and age group. Also, the result showed significant differences in involvement domain in favor of males, and in favor of female in attachment to classmates, commitment, and attachment to school. Moreover, significant differences were found in attachment to teacher, attachment to school, and involvement due to age group in favor of (12- 14). With regard to the interaction between gender and age group, the results showed that significant differences in the school involvement domain was in favor of male students in age group (12-14).*

***(Keywords**: School Connectedness, Gender Differences, Age Group, Adolescent Students).*

مقدمة: تُعد المراهقة مرحلة التغيرات السريعة في كافة جوانب النمو الجسمي والمعرفي والانفعالي الاجتماعي التي تتباين في وقت ظهورها وسرعتها، إذ تتحسن قدرة المراهقين تدريجياً في التعامل مع المفاهيم المجردة والنسبية والاجتماعية، بالإضافة إلى التزايد الملحوظ في قدرتهم على التفكير ما وراء المعرفي، وتزداد أهمية علاقاتهم مع أقرانهم والراشدين، وتسيطر عليهم الاهتمامات المتعلقة بالهوية والاستقلالية والصداقات الحميمة. ومما لا شك فيه أن تربية المراهقين وتعليمهم عملية معقدة، وتزداد هذه العملية صعوبة وتعقيداً في حال لم يُحب المراهقون مدارسهم، وشعروا بالانفصال عنها، وبمعنى آخر في حال لم ينجحوا في تشكيل تعلقات بمدارسهم، أو ما اصطلح على تسميته الارتباط بالمدرسة (School Connectedness).

وتستخدم في الأدب الأكاديمي مصطلحات متعددة للإشارة إلى الارتباط بالمدرسة، مثل التعلق بالمدرسة (School attachment)، والرابطة المدرسية (School bonding) وغيرها من المصطلحات (Blum, 2005; Hawkins, Catalano & Miller, 1992). وعموماً يتألف الارتباط بالمدرسة من مكونين أساسيين معتمدين على بعضهما بعضا، هما: التعلق الذي يصف علاقات عاطفية قوية بالأشخاص المتواجدين في المدرسة، والالتزام (Commitment) الذي يصف مدى توظيف الطالب لطاقاته وجهوده في المدرسة، والأداء الجيد فيها. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الروابط الاجتماعية بالمدرسة تؤثر في سلوك المراهقين من خلال توثيق صلة الطالب بالمدرسة، وامتثاله لمعاييرها وقيمها (Catalano & Hawkins, 1996).

ويعرّف الارتباط بالمدرسة بأنه اعتقاد الطلبة بأن الراشدين والأقران في المدرسة يهتمون بتعلمهم، ويهتمون بهم أيضاً كأفراد (CDC, 2009, P.3). وينظر باحثون آخرون إلى الارتباط بالمدرسة

* قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

من زوايا مختلفة، إذ عرف رسنيك ورفاقه (Resnick et al., 1997, P.825) الارتباط بالمدرسة بشكل أكثر اتساعاً، فهو مفهوم ينشأ من تفاعل الفرد مع البيئة المدرسية. وقد تحقق جودناو (Goodenow, 1993a, P.80) من الموضوع من زاوية إحساس الطلبة بالانتماء، أو العضوية النفسية في المدرسة، وعرفه "بمدى شعور الطلبة بالتقبل الشخصي والاحترام والمشاركة والدعم من قبل الآخرين في البيئة الاجتماعية المدرسية".

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

ويبدو أن للارتباط بالمدرسة صلة وثيقة بالعديد من النواتج الأكاديمية والانفعالية والسلوكية في مرحلة المراهقة. وبشكل عام ينظر الباحثون إلى الارتباط بالمدرسة كمتصل؛ إذ ترتبط المستويات المرتفعة من الارتباط بالمدرسة بنواتج إيجابية، بينما ترتبط المستويات المنخفضة بنواتج سلبية. ففيما يتعلق بالجوانب السلوكية، تقل احتمالات أن ينهمك المراهقون ذوو المستويات المرتفعة من الارتباط بالمدرسة في الجنوح والسلوك العنيف، وشرب الكحول، واستخدام العقاقير، وممارسة نشاطات جنسية في وقت مبكر (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; McNeely & Falci, 2004).

وفيما يتعلق بالجانب الانفعالي يبدو أن للارتباط بالمدرسة صلة وثيقة بالصحة العقلية والسعادة العاطفية لدى المراهقين، فالطلبة ذوو المستويات المنخفضة من الارتباط بالمدرسة في خطر التعرض لعدد من مشكلات الصحة العقلية (Goodenow & Grady, 1993). بينما يُظهر الطلبة الذين يشعرون بالارتباط بالمدرسة مستويات منخفضة من التوتر الجسمي والانفعالي خلال مرحلة المراهقة، مقارنة بذوي المستويات المنخفضة من الارتباط بالمدرسة (Resnick et al., 1997). علاوة على ذلك فهم يظهرون مستويات منخفضة من الأعراض الاكتئابية في مرحلة المراهقة المتأخرة، وتقل احتمالات أن يمروا بخبرة الأفكار الانتحارية، أو المحاولات الانتحارية (Resnick et al.,1997) .

وأخيراً، وكما هو متوقع يظهر الطلبة الذين يشعرون بارتباط أكثر بالمدرسة نواتج أكاديمية أفضل، مثل المستويات المرتفعة من الدافعية الأكاديمية، والمستويات المنخفضة من إساءة التصرف داخل الغرفة الصفية (Goodenow & Grady, 1993). ويحصلون على علامات مدرسية أعلى وأكثر احتمالاً للتخرج من المدرسة الثانوية (Osterman, 2000).

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في الارتباط بالمدرسة، فقد تبين أن للبيئة المدرسية وللوالدين وللرفاق دورا حاسما في إحساس الطلبة المراهقين القوي بالارتباط بالمدرسة. وبالنسبة للبيئة المدرسية وجدت مجموعة من الخصائص ذات الصلة بالمدرسة ترتقي بإحساس الطلبة بالارتباط بالمدرسة، هي: معايير أكاديمية مرتفعة مصحوبة بدعم قوي من قبل المعلمين، وبيئة مدرسية توفر علاقة إيجابية وقائمة على الاحترام بين الطلبة والراشدين المتواجدين في المدرسة، وبيئة مدرسية آمنة مادياً وعاطفياً (Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010).

كما أن للعدد الكبير من المدرسين والتركيز المتزايد على المنافسة دورا في تناقص الشعور بالمودة تجاه المدرسين، الذي يقود إلى تناقص مستوى الارتباط بالمدرسة (Eccles, 2004).

أما فيما يتعلق بدور الوالدين، فقد تبين أن الأطفال الذين يعيشون في كنف والدين يضعان قيماً مرتفعة للتعلم والتعليم، ويشجعان الأعمال المدرسية، على الأرجح يشعرون بإحساس قوي بالارتباط بالمدرسة، كما أن المراهقين المندمجين اجتماعياً، والمتقبلين من قبل أقرانهم -وهو أمر معاكس للعزلة الاجتماعية ونبذ الأقران- على الأرجح يندمجون بنشاط في المدرسة (Eccles et al., 1993).

ولتحسين الارتباط بالمدرسة وتنميته، فقد اقترحت عدة طرق واستراتيجيات، منها: التأكد من أن محتوى المنهاج ذو صلة وثيقة بحياة الطلبة، وضمان توفر مرشد أو مشرف لكل طالب، وتزويد الطلبة ببرامج التلمذة (Mentorship)، وتشكيل فرق تعلمية أو تربوية متعددة التخصصات (Multidisciplinary)، وتشكيل بيئات تعلم صغيرة العدد، وتزويد الطلبة بنفس محتوى المنهاج، ووضع معايير أكاديمية مرتفعة لجميع الطلبة، وتشجيعهم على المشاركة بمشاريع خدمة المجتمع، وزيادة وقت الحصة الدراسية واليوم المدرسي أو/و السنة الدراسية، وتوفير فرص للطلبة المخفقين للالتحاق بزملائهم (Monahan et al., 2010).

ويبدو أن لمتغيري الجنس والفئة العمرية دوراً في الارتباط بالمدرسة، فقد أجرى تشيونغ (Cheung, 2004) دراسة كان من أهدافها مقارنة مستوى الانتماء للمدرسة بين طلبة الصف السادس في هونغ كونغ وشنجهاي. تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبة تم اختيارهم من أربع مدارس. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين الانتماء للمدرسة ومشاعر الرفض، وأن مستوى الانتماء للمدرسة لدى طلبة شنجهاي مرتفع مقارنة بطلبة

هونج كونج. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى الانتماء للمدرسة تعزى لمتغير الجنس، فيما كشفت عن فروق دالة في مستوى الانتماء للمدرسة تعزى لمكان المدرسة، وعدم وجود أثر دال للتفاعل بين الجنس ومكان السكن.

وأجرى سميردون (Smerdon, 2002) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الارتباط بالمدرسة. تكونت عينة الدراسة من (11807) طالبًا وطالبة تم أخذهم من البيانات الواردة في الدراسة الطولية للتربية المحلية التي أجريت عام 1988، وتناولت الطلبة في الصف الثامن، ثم تتبعهم في الصف العاشر. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائيًا في مستوى الانتماء للمدرسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وللتحقق من العلاقة بين الارتباط بالمدرسة، والمشكلات السلوكية في ضوء متغير الفئة العمرية أجرى سيمونز- مورتون وكرومب وهايني وسايلور (Simons-Morton, Crump, Haynie, & Saylor. 1999) دراسة على عينة تكونت من (4668) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس والسابع والثامن في إحدى المدارس في ولاية ميرلاند، كشفت نتائجها عن علاقة موجبة دالة بين الارتباط بالمدرسة والتكيف المدرسي، وعلاقة سالبة دالة بين الارتباط بالمدرسة والمشكلات السلوكية. وأن مستوى المشكلات السلوكية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وأعلى لدى طلبة الصف الثامن منه لدى طلبة الصف السادس والسابع. كما كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وأعلى لدى طلبة الصف السادس منه لدى طلبة الصف السابع والثامن، وأعلى لدى طلبة الصف السابع منه لدى طلبة الصف الثامن.

وللتحقق من المسار النمائي للارتباط بالمدرسة، ومدى تأثره بمتغير الجنس، أجرى أولسنر وليبولد وجرينبري (Oelsner, Lippold, & Greenbery, 2011) دراسة على عينة تكونت من (2902) مراهقين منهم 1476 إناثاً و1426 ذكوراً من طلبة الصف السادس والسابع والثامن، كشفت نتائجها عن أن الارتباط بالمدرسة يتناقص من الصف السادس وحتى الثامن. وأن نمو الارتباط بالمدرسة يختلف بناءً على الفروق الداخلية. كما كشفت النتائج عن أن مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وأن الارتباط بالمدرسة يتناقص لدى الذكور بشكل أكبر مع مرور الوقت مقارنة بالإناث.

وأجرى سانجز وكولون وإسبارزا (Sanchez, Colon, & Esparza, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من دور الانتماء إلى المدرسة والنوع الاجتماعي في النواتج الأكاديمية (المعدل الفصلي والتغيب عن المدرسة، والدافعية، والجهد المبذول في الدراسة، والطموحات الأكاديمية والتوقعات) لدى المراهقين اللاتينيين والمدنيين المسجلين في مساقات اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (143) مراهقاً من طلبة الصف الثاني عشر (74 إناثاً، 69 ذكراً) في مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى النواتج الأكاديمية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، وتتضمن توقع النجاح والقيمة الداخلية للنجاح والجهد الأكاديمي والطموحات الأكاديمية والتوقعات التربوية. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة بين الجنسين في مستوى الانتماء للمدرسة، ولم يرتبط الانتماء للمدرسة بعلاقة دالة بالمعدل الفصلي، وكذلك عدم وجود علاقة دالة بين الإحساس بالانتماء والدافعية (توقع النجاح وقيمته) لدى الذكور، بينما وجدت علاقة موجبة دالة لدى الإناث. وقد تنبأ الانتماء للمدرسة وبشكل دال إحصائياً بالنواتج الأكاديمية (الدافعية، والجهد الأكاديمي، والتغيب عن المدرسة).

وأجرت باباكاني (Babakhani, 2013) دراسة كان من بين أهدافها التحقق من الفروق بين الجنسين في مستوى الانتماء للمدرسة. تكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة طهران. كشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في مكونات الإحساس بالانتماء للمدرسة، إذ كان مستوى الانتماء لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، في حين كان مستوى التقبل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

يلاحظ من خلال التأمل في الدراسات السابقة ونتائجها، ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع الارتباط بالمدرسة. كما يلاحظ التناقض الواضح في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من الفروق بين الجنسين في مستوى الارتباط بالمدرسة، إذ لم تكشف دراسة سانجز ورفاقه (Sanchez et al., 2005)، ودراسة تشيونغ (Cheung, 2004) عن فروق دالة بين الجنسين في مستوى الانتماء للمدرسة، في حين كشفت نتائج دراسة باباكاني (Babakhani, 2013) عن أن مستوى الانتماء للمدرسة أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، وأن مستوى التقبل لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. بينما كشفت نتائج دراسة سميردون (Smerdon, 2002)، ونتائج دراسة سيمونز -مورتون ورفاقه (Simons – Morton et al., 1999)، ونتائج دراسة أولسنر ورفاقه (Olsner et al., 2011) عن فروق في مستوى الارتباط بالمدرسة لصالح الإناث.

علاوة على كل ما سبق، لم تحاول الدراسات السابقة التحقق من المسار النمائي للارتباط بالمدرسة في صفوف المدرسة الثانوية، إذ تناولت دراسة سانجز ورفاقه (Sanchez et al., 2005) طلبة الصف الثاني عشر فقط، وتناولت دراسة سميردون (Smerdon, 2002) طلبة الصف الثامن. أما دراسة سيمونز - مورتون ورفاقه (Simons- Morton et al., 1999)، ودراسة أولسنر ورفاقه (Oelsner et al., 2011) فقد تناولتا طلبة صفوف السادس والسابع والثامن، وتناولت دراسة تشيونغ (Cheung, 2004) طلبة الصف السادس والسابع والثامن.

مشكلة الدراسة

للارتباط بالمدرسة دور مهم في تكيف الطلبة وتعلمهم ونجاحهم المستقبلي؛ لذا لا بُد من معرفة العوامل المؤثرة به لكي

نتمكن من فهمه، وهذا بدوره يمثل خطوة أولية للتحكم به وتنميته مستقبلاً، ولعل من أبرز هذه العوامل جنس الطالب وفئته العمرية. وقد تبين من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق ندرة الدراسات التي تناولت الارتباط بالمدرسة على الصعيدين المحلي والعربي، والتناقض الواضح في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في مستوى الارتباط بالمدرسة، علاوة على عدم وضوح المسار النمائي للارتباط بالمدرسة. وتظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تسلط الضوء على ظاهرة الارتباط بالمدرسة من حيث التعرف إلى مدى شيوعها وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، لعلها تساهم في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التالين:

1- ما مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية لدى الطلبة المراهقين؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغيري الجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية (عملية) على حد سواء، إذ تتجلى الأهمية النظرية في كونها الدراسة الأولى التي تناولت موضوع الارتباط بالمدرسة على الصعيدين المحلي والعربي على حد سواء، وعليه فإن هذه الدراسة ستفتح المجال لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول موضوع الارتباط بالمدرسة، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في العملية التربوية والتكيف النفسي، فقد أكدت نتائج الدراسات الدور الرئيس للارتباط بالمدرسة في التكيف النفسي والأكاديمي والسعادة النفسية والتحصيل الدراسي والنمو الإيجابي والصحة العقلية لدى الطلبة المراهقين (Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000; Resnick et al., 1997).

وتبرز الأهمية العملية للدراسة من الأداة التي تم تطويرها، إذ تم تطوير أداة لقياس الارتباط بالمدرسة تتيح للباحثين إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية تقع خارج أهداف الدراسة الحالية، كما يمكن استخدام هذه الأداة من قبل المرشدين النفسيين والمعلمين في المدارس؛ للتعرف إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات أكاديمية وتكيفية بشكل عام، وبمعنى آخر تقييم الواقع الاجتماعي والأكاديمي للطلبة المراهقين؛ مما قد يترتب عليه تصميم برامج وقائية أو علاجية أو تنموية تستهدف الارتقاء بالارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين.

كما ستسهم نتائج الدراسة في توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية- التعلمية، وأولئك المهتمين بتنمية الارتباط بالمدرسة إلى الفئة العمرية والنوع الاجتماعي التي تستهدفها برامجهم التدريبية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الارتباط بالمدرسة: علاقات عاطفية يشكلها الطالب مع معلميه وزملائه، وشعوره بالرضا والأمن في مدرسته، ومستوى توظيفه لقدراته الأكاديمية، واعتقاده بأهمية النجاح المدرسي، ومدى اندماجه بالأنشطة اللامنهجية في مدرسته (Maddox & Prinz, 2003). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الارتباط بالمدرسة الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة الذي يتكون من الأبعاد الفرعية التالية:

- **التعلق بالمدرسة:** مدى حب الطالب للمدرسة، وشعوره بالرضا والعدل والأمن فيها. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بهذا البعد.
- **التعلق بالزملاء:** إحساس الطالب بأن زملاءه مهتمون به، ويقدمون له الدعم الانفعالي والأكاديمي الذي يحتاجه. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بهذا البعد.
- **التعلق بالمعلم:** إحساس الطالب بأن معلميه مهتمون به، ويقدمون له تعليماً جيداً ويدعمونه. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بهذا البعد.
- **الاندماج المدرسي:** مشاركة الطالب السلوكية في نشاطات لامنهجية متعددة في المدرسة، وانهماكه في السلوكات المدرسية الضرورية للنجاح. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بهذا البعد.
- **الالتزام:** اعتقاد الطالب بأن المدرسة والعلامات المدرسية مهمان ولهما قيمة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بهذا البعد.
- **الفئة العمرية:** ويقصد بها مرحلة المراهقة الفرعية، حيث تقسم إلى فئتين عمريتين، هما الفئة العمرية (12- 14)، وتقع ضمن مرحلة المراهقة المبكرة، والفئة العمرية (15-17)، وتقع ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة (Berk, 1999). وتقاس إجرائياً بالصفوف الدراسية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2014/2013، علاوة على ذلك تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين ممن تتراوح أعمارهم بين 12-17 سنة (من الصف السادس وحتى الصف الحادي عشر)، في منطقة لواء بني كنانة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013. وتكونت عينة الدراسة من (506) طلبة (265 طالبة، 241 طالبًا) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية، وإجراء عملية السحب العشوائي من هذه المدارس، حيث تم اختيار ثلاث مدارس من مدارس الذكور، وثلاث مدارس من مدارس الإناث، كما تم اختيار الصفوف والشعب عشوائياً بحيث كانت وحدة الاختيار هي الصفوف وليس الطلبة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية

	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	241	47.6
	أنثى	265	52.4
الفئة العمرية	12- 14	260	51.4
	15- 17	246	48.6
المجموع	506	506	100.0

أداة الدراسة

استخدم في الدراسة مقياس الارتباط بالمدرسة، تم تطويره بعد الاطلاع على عدد من المقاييس ذات الصلة بالارتباط بالمدرسة، وهي: (Goodenow, 1993b; Lohmeier & Lee 2011; Hagbory, 1994; Libbey, 2004).

وتجدر الإشارة إلى أن تطوير المقياس تم استناداً إلى تصور مادوكس وبرنز (Maddox & Prinz, 2003) للارتباط بالمدرسة الذي يتكون من خمسة أبعاد، هي: (التعلق بالمعلم، والتعلق بالزملاء، والتعلق بالمدرسة، والالتزام، والاندماج المدرسي).

وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (32) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: التعلق بالمعلمين/المعلمات، ويتكون من (7) عبارات "والتعلق بالزملاء/الزميلات، ويتكون من (9) عبارات. والالتزام بالمدرسة، ويتكون من (5) عبارات، والتعلق بالمدرسة ويتكون من (6) عبارات، والاندماج المدرسي، ويتكون من (5) عبارات.

صدق المقياس

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (10) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء العبارة للبعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوح العبارات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة. ووفقاً لآراء المحكمين لم يتم حذف أي من عبارات المقياس، إذ اقتصرت ملاحظاتهم على إجراء تعديلات بسيطة تتعلق بالصياغة اللغوية.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية، بحيث تم ضمان تمثيل أفراد العينة لمتغير الصف والجنس دون الالتزام بالنسب، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة مع البعد الذي تنتمي له والمقياس ككل، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات الأداة مع البعد الذي تنتمي له والمقياس ككل

رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالمقياس	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالمقياس
	بعد التعلق بالمعلم			**بعد التعلق بالزملاء**	
1	**0.620	**0.315	1	**0.425	**0.301
2	**0.669	**0.433	2	**0.526	**0.367
3	**0.477	**0.367	3	**0.572	**0.317
4	**0.672	**0.434	4	**0.544	**0.331
5	**0.734	**0.457	5	**0.537	**0.333
6	**0.566	**0.480	6	**0.565	**0.402
7	**0.287	**0.315	7	**0.579	**0.420
	البعد ككل	**0.698**	8	**0.470	**0.289
	بعد الالتزام		9	**0.388	**0.186
1	**0.627	**0.304		**البعد ككل**	**0.632**
2	**0.558	**0.373		**بعد التعلق بالمدرسة**	
3	**0.612	**0.338	1	**0.656	**0.455
4	**0.650	**0.380	2	**0.672	**0.537

رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالمقياس	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالمقياس
5	**0.677	**0.301	3	**0.684	**0.561
بعد الالتزام ككل		**0.522**	4	**0.712	**0.511
بعد الاندماج			5	**0.614	**0.474
1	**0.726	**0.509	6	**0.550	**0.495
2	**0.757	**0.515	**البعد ككل**		**0.771**
3	**0.709	**0.317	4	**0.662	**0.607
			5	**0.779	**0.485
			بعد الاندماج ككل		**0.659**

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالمعلمين تراوحت بين (0.287- 0.734) مع بعدها، وبين (0.315- 0.480) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالزملاء تراوحت بين (0.388- 0.579) مع بعدها، وبين (0.186- 0.420) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد الالتزام تراوحت بين (0.558- 0.677) مع بعدها، وبين (0.304- 0.380) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات بعد التعلق بالمدرسة تراوحت بين (0.550- 0.712) مع بعدها، وبين (0.455- 0.561) مع الكلي للأداة، وتراوحت معاملات ارتباط بعد الاندماج بين (0.662- 0.779) مع بعدها، وبين (0.317- 0.607) مع الكلي للأداة.

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة.

		التعلق بالمعلم	التعلق بالزملاء	الالتزام	التعلق بالمدرسة	الاندماج
التعلق بالمعلم	Pearson Correlation	1	.214(**)	.173(**)	.446(**)	.453(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000
	N	506	506	506	506	506
التعلق بالزملاء	Pearson Correlation	.214(**)	1	.358(**)	.303(**)	.419(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.001
	N	506	506	506	506	506
الالتزام	Pearson Correlation	.173(**)	.358(**)	1	.361(**)	.174(*)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.020
	N	506	506	506	506	506
التعلق بالمدرسة	Pearson Correlation	.446(**)	.303(**)	.361(**)	1	.405(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000
	N	506	506	506	506	506
الاندماج	Pearson Correlation	.453(**)	.419(**)	.174(*)	.405(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.020	.000	.
	N	506	506	506	506	506

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يظهر الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة تراوحت بين (0.174 – 0.453)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود ارتباط بين مجالات المقياس، وأن هذه المجالات تنتمي الى المقياس نفسه.

ثبات المقياس

تم إيجاد معامل ثبات المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا بعد تطبيقه على مجموعة من الطلبة من خارج أفراد عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.83)، ولبعد التعلق بالمعلمين/ المعلمات (0.78)، ولبعد التعلق بالزملاء/الزميلات (0.75)، ولبعد الالتزام بالمدرسة (0.72)،

ولبعد التعلق بالمدرسة (0.80)، ولبعد الاندماج المدرسي (0.81)، وهي مؤشرات عالية للثبات.

ولمعرفة مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين، تم تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الارتباط بالمدرسة ككل، وعلى أبعاده الفرعية إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار التالي:

(أعلى درجة على المقياس – أدنى درجة على المقياس)/ عدد المستويات = (5-1) / 3 = 1.33. وبناءً على ذلك، تم تقسيم مستويات الارتباط بالمدرسة على النحو التالي:

(1.00-2.33) مستوى ضعيف، (2.34- 3.67) مستوى متوسط، (3.68- 5.00) مستوى مرتفع.

إجراءات التطبيق

تمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1- توزيع أداة الدراسة على الطلبة داخل الغرفة الصفية، وتوضيح التعليمات الخاصة بها، إذ تم توضيح أهداف الدراسة وأهميتها، وما سيترتب عليها من نتائج إيجابية ستسهم في فهم واقع الطلبة الاجتماعي والأكاديمي.
2- تم التأكيد على طوعية المشاركة والسرية في التعامل مع المعلومات التي يقدمها الطلبة، إذ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .
3- تمت قراءة التعليمات الخاصة بمقياس الارتباط بالمدرسة بعد تقديم تعريف مختصر له، وقد تراوحت مدة تطبيق المقياس بين (10-12) دقيقة.
4- بعد التأكد من إكمال جميع الطلبة الإجابة عن مقياس الارتباط بالمدرسة، تم استبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر الصف أو الجنس، وقد بلغ عددها (20) استبانة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (506).

متغيرات الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، وتضمنت المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير الرئيس: الارتباط بالمدرسة.

ثانياً: المتغيرات التصنيفية أ- الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى) ب- الفئة العمرية، ولها فئتان، الفئة الأولى (12-14)، والفئة الثانية (15-17).

المعالجة الإحصائية

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن سؤاليها، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين المتعدد للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية، كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الارتباط بالمدرسة ككل وأبعاده الفرعية

الارتباط بالمدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
التعلق بالمعلم	3.89	.630	مرتفعة
التعلق بالزملاء	4.02	.575	مرتفعة
الالتزام	4.62	.514	مرتفعة
التعلق بالمدرسة	4.01	.695	مرتفعة
الاندماج	3.54	.930	متوسطة
الكلي	4.02	.440	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة التقدير الكلية لمقياس الارتباط بالمدرسة كانت مرتفعة، وبمتوسط حسابي 4.03، وكذلك جاءت أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وفقا للترتيب التالي: بعد الالتزام في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.62، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه بعد التعلق بالزملاء بمتوسط حسابي 4.02، وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم جاء بعد التعلق بالمدرسة بمتوسط حسابي 4.01، وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم بعد التعلق بالمعلم بمتوسط حسابي 3.90، وبدرجة تقدير مرتفعة، وأخيرا بعد الاندماج بمتوسط حسابي 3.54، وبدرجة تقدير متوسطة.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الارتباط بالمدرسة الكلي وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الارتباط بالمدرسة الكلي وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية

الجنس	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
ذكر	14-12	4.06	.464610	127
	17 - 15	23.9	0.39328	114
	الكلي	3.9	028.0	241
أنثى	14-12	4.12	.445060	133
	17 - 15	3.9	2930.40	132
	الكلي	4.03	027.0	265
الكلي	14-12	4.09	.454880	260
	17 - 15	33.9	0878.40	246
	الكلي	4.0177	.447380	506

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالأداء الكلي على مقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية تم إجراء تحليل التباين الثنائي على الأداء الكلي لمقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي على الأداء الكلي لمقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	.206	1	.206	1.099	.295
الفئة العمرية	3.298	1	3.298	17.563	.000
الجنس* الفئة العمرية	.056	1	.056	.298	.585
الخطأ	94.262	502	.188		
الكلي	8274.983	506			
المجموع المصحح	97.839	505			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بالأداء الكلي لمقياس الارتباط بالمدرسة تعزى لمتغير الجنس. وكذلك يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بالأداء الكلي لمقياس الارتباط بالمدرسة تعزى للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية. فيما يتبين من الجدول (6) وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بالأداء الكلي لمقياس الارتباط بالمدرسة تعزى لمتغير الفئة العمرية. وبالرجوع إلى الجدول (4) يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح الفئة العمرية (12-14).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

أبعاد الارتباط بالمدرسة	الجنس	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
التعلق بالمعلم	ذكر	14-12	4.074	.54735	127
		17 - 15	3.817	.54639	114
		الكلي	3.952	.56072	241
	أنثى	14-12	4.012	.59436	133
		17 - 15	3.686	.73321	132
		الكلي	3.850	.68570	265
	الكلي	14-12	4.042	.57161	260
		17 - 15	3.746	.65531	246
		الكلي	3.898	.63075	506

أبعاد الارتباط بالمدرسة	الجنس	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
التعلق بالزملاء	ذكر	12-14	3.936	.60463	127
		15 - 17	3.886	.53142	114
		الكلي	3.912	.57055	241
	أنثى	12-14	4.075	.61035	133
		15 - 17	4.186	.50281	132
		الكلي	4.130	.56111	265
	الكلي	12-14	4.007	.61038	260
		15 - 17	4.047	.53669	246
		الكلي	4.026	.57552	506
الالتزام	ذكر	12-14	4.518	.59594	127
		15 - 17	4.582	.51426	114
		الكلي	4.548	.55858	241
	أنثى	12-14	4.640	.54091	133
		15 - 17	4.737	.35823	132
		الكلي	4.689	.46081	265
	الكلي	12-14	4.580	.57066	260
		15 - 17	4.665	.44342	246
		الكلي	4.622	.51403	506
التعلق بالمدرسة	ذكر	12-14	4.034	.70693	127
		15 - 17	3.809	.65992	114
		الكلي	3.928	.69291	241
	أنثى	12-14	4.233	.67614	133
		15 - 17	3.935	.67547	132
		الكلي	4.084	.69085	265
	الكلي	12-14	4.136	.69712	260
		15 - 17	3.876	.66989	246
		الكلي	4.010	.69555	506
الاندماج	ذكر	12-14	3.850	.78193	127
		15 - 17	3.610	.85883	114
		الكلي	3.736	.82624	241
	أنثى	12-14	3.697	.86151	133
		15 - 17	3.036	.99397	132
		الكلي	3.368	.98545	265
	الكلي	12-14	3.772	.82556	260
		15 - 17	3.302	.97507	246
		الكلي	3.543	.93063	506

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة ناتجة عن اختلاف فئتي متغير الجنس ومستويي متغير الفئة العمرية. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد على أداء افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار هوتلنغ للكشف عن أثر متغيري الجنس والفئة العمرية على أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	.141	14.040(a)	5.000	498.000	.000
الفئة العمرية	Hotelling's Trace	.131	13.094(a)	5.000	498.000	.000
الجنس* الفئة العمرية	Hotelling's Trace	.025	2.444(a)	5.000	498.000	.033

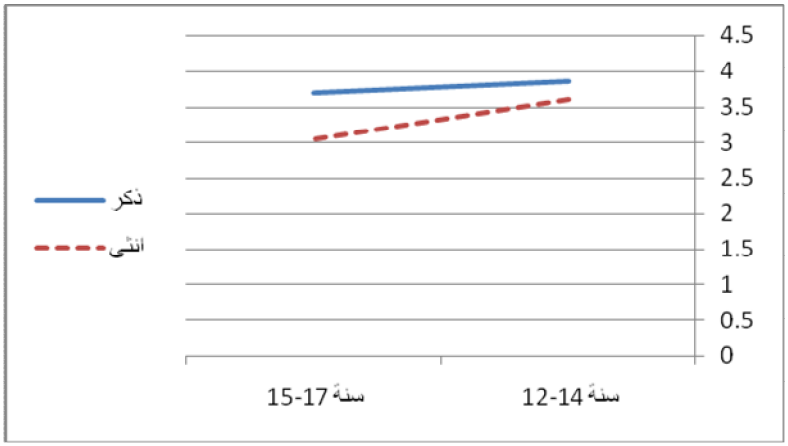
يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لكل من متغيرات الجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينهما على أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة مجتمعة. ولبيان أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة المتأثرة بمتغيرات الجنس والفئة العمرية والتفاعل بينهما، تم إجراء تحليل التباين الثنائي على أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة كل على حدة، وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول9: نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق في أبعاد مقياس الارتباط بالمدرسة وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	التعلق بالمعلم	1.140	1	1.140	3.036	.082
	التعلق بالزملاء	5.969	1	5.969	18.698	.000
	الالتزام	2.418	1	2.418	9.333	.002
	التعلق بالمدرسة	3.350	1	3.350	7.240	.007
	الاندماج	16.082	1	16.082	20.819	.000
الفئة العمرية	التعلق بالمعلم	10.894	1	10.894	29.007	.000
	التعلق بالزملاء	.152	1	.152	.477	.490
	الالتزام	.841	1	.841	3.248	.072
	التعلق بالمدرسة	8.768	1	8.768	18.948	.000
	الاندماج	26.838	1	26.838	34.743	.000
الجنس* الفئة العمرية	التعلق بالمعلم	.152	1	.152	.406	.524
	التعلق بالزملاء	.825	1	.825	2.585	.109
	الالتزام	.034	1	.034	.132	.717
	التعلق بالمدرسة	.166	1	.166	.360	.549
	الاندماج	5.598	1	5.598	7.246	.007
الخطأ	التعلق بالمعلم	188.541	502	.376		
	التعلق بالزملاء	160.268	502	.319		
	الالتزام	130.065	502	.259		
	التعلق بالمدرسة	232.295	502	.463		
	الاندماج	387.780	502	.772		
المجموع المصحح	التعلق بالمعلم	200.912	505			
	التعلق بالزملاء	167.266	505			
	الالتزام	133.432	505			
	التعلق بالمدرسة	244.315	505			
	الاندماج	437.366	505			

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين ببعد الاندماج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في أبعاد التعلق بالزملاء، والالتزام، والتعلق بالمدرسة، (بالرجوع إلى الجدول 6). كما يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية الخاصة بأبعاد التعلق بالمعلم والتعلق بالمدرسة والاندماج لصالح الفئة العمرية (12-14). كما يتضح من الجدول (9) أيضا وجود أثر دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية على بعد الاندماج، ويبين الشكل (1) أثر التفاعل بين الجنس والفئة العمرية على هذا البعد.



شكل 1: رسم بياني يوضح تفاعل متغيري الجنس والفئة العمرية على بعد الاندماج المدرسي.

يُلاحظ من الشكل (1) وجود فروق في بعد الاندماج المدرسي بين الذكور والإناث، وبين الفئة العمرية (12-14)، والفئة العمرية (15-17) لصالح الطلبة الذكور في الفئة العمرية (12-14).

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من الارتباط بالمدرسة على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده الفرعية باستثناء بعد الاندماج، إذ جاء بمستوى متوسط، كما كشفت عن فروق دالة في مستوى الارتباط بالمدرسة ككل تعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة العمرية (12-14 سنة). ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين الجنس والفئة العمرية.

وفيما يتعلق بالمستوى المرتفع للارتباط بالمدرسة الكلي وأبعاده الفرعية، يمكن القول بناءً على هذه النتيجة إن طلبة المرحلة الثانوية في لواء بني كنانة يحبون معلميهم وزملاءهم، ومتعلقون بمدارسهم، ومنهمكون بأعمالهم المدرسية، ويشعرون بأهمية الدراسة، ويثمنون عالياً إنجازهم الأكاديمي، ويعتقدون بأهمية النجاح الأكاديمي لحياتهم الجامعية المستقبلية. ويدلل ذلك المستوى أيضاً على درجة مرتفعة من اندماج الطلبة في أندية المدرسة ونشاطاتها اللامنهجية.

ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى العوامل المؤثرة في الارتباط بالمدرسة، إذ أكد الإطار النظري السابق على دور كل من البيئة المدرسية، وإدارة الصف، والعوامل الأسرية في الارتقاء بشعور الطالب بالارتباط بالمدرسة (Monahan et al., 2010; McNeely et al., 2002, Eccles et al., 1993). وعليه يمكن القول إن المدارس في لواء بني كنانة توفر بيئة مدرسية إيجابية من حيث المعايير الأكاديمية المرتفعة، والبيئة المدرسية الآمنة الخالية من الخطر والتهديد، التي قد تقي الطالب من الشعور بعدم الأمن المادي والعاطفي، وتمتاز هذه المدارس بالعلاقات الإيجابية بين الطلبة والمدرسين التي تستند على الاحترام المتبادل، وتوفير فرص للمشاركة في نشاطات المدرسة اللامنهجية. وكذلك يمكن القول أيضاً إن الأسر في لواء بني كنانة تثمن التعلم، وتهتم بالإنجاز الأكاديمي لأبنائها وتشجعه. ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات على البيئة المحلية والعربية تبحث في دور العوامل الأسرية والمدرسية على حد سواء في الارتقاء بشعور الطلبة بالارتباط بالمدرسة.

وفيما يخص الفروق في مستوى الارتباط بالمدرسة الكلي التي كانت لصالح الفئة العمرية (12-14) مقارنة بالفئة العمرية (15-17)، فإن هذه النتيجة تقدم دليلاً على وجود مسار نمائي خاص بالارتباط بالمدرسة، فعلى ما يبدو أن الارتباط بالمدرسة يضعف كلما تقدم الطالب في العمر. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة إكسلس ورفاقه (Eccles et al., 1993) التي أشارت إلى أن الارتباط بالمدرسة يبدأ عموماً بالانحدار والتراجع لدى طلبة المدارس المتوسطة. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة سيمونز-مورتون ورفاقه (Simons- Morton et al., 1999) التي كشفت عن أن مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى طلبة الصف السادس مقارنة بطلبة الصف السابع والثامن، وأعلى لدى طلبة الصف السابع مقارنة بطلبة الصف الثامن. وقد يُعزى هذا التراجع إلى التغيرات المعرفية التي تحدث في مرحلة المراهقة كالقدرة على التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والمثالية (Rice & Dolgin, 2005). وعليه يمكن القول إن القدرة على التفكير التأملي تمكن المراهقين من تقييم بيئتهم المدرسية بشكل أكثر دقة وموضوعية، كما أن قدرتهم على التمييز بين الواقع والممكن تمكنهم من ملاحظة الفرق بين ما هو عليه عالمهم الاجتماعي، وبما يجب أن يكون عليه، وهذا

بالطبع يسمح لهم بتشكيل صورة مثالية للبيئة المدرسية وللمعلمين والزملاء، التي قد يترتب عليها تراجع في ارتباطهم بمدارسهم. ومن جهة أخرى يبدو منطقياً أن يكون مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى الفئة العمرية (12-14) مقارنة بالفئة العمرية (15-17)، سيما أنه من المعقول أن تقل حاجة الطالب المراهق إلى دعم ومساندة المعلمين والرفاق كلما تقدم بالعمر مقارنة بالطلبة الأصغر عمراً الذين تنقصهم المهارات اللازمة للتكيف النفسي عموماً والأكاديمي خصوصاً.

وفيما يخص الفروق في بعد الاندماج التي كانت لصالح الذكور، فيمكن ردها إلى الصورة النمطية الجندرية (Gender Stereotype) المتعلقة بنشاطات الذكور والإناث، بالإضافة إلى مقدار القيود المفروضة على نشاطاتهم، إذ يبدو أن البيئة الاجتماعية تعزز اندماج ومشاركة الطلبة الذكور في الأندية الرياضية والأنشطة اللامنهجية أكثر مما تفعل مع الإناث انسجاماً مع الصورة النمطية الجندرية المتعلقة بالنشاطات المناسبة لكلا الجنسين.

أما الفروق في أبعاد التعلق بالزملاء والالتزام والتعلق بالمدرسة، فقد كانت لصالح الإناث. ويمكن تفسير الفروق في بعد التعلق بالزملاء، إذا نظرنا إلى الفروق بين الجنسين في طبيعة الصداقة، وخصائص الصديق المفضل، ونوعية الصداقة بشكل عام، فالإناث يركزن في صداقاتهن على القرب العاطفي أكثر من الأولاد، وتُعتبر صداقاتهَن أكثر عمقاً وحميمية (Berk, 1999). علاوة على ذلك تتوجه البنات إلى الصديقات للحصول على الدعم العاطفي أكثر مما يفعل الأولاد (Rice & Dolgin, 2005). كما تتضمن الصداقات لدى الإناث مناقشات حول مشاكل شخصية وانفعالات أكثر مما لدى الذكور، بينما يقيم الذكور صداقاتهم استناداً إلى الاهتمامات المشتركة والفائدة المرجوة من الصداقة (Golombok & Fivush, 1995). ومن جهة أخرى يبدو أن تقدير الذات لدى الإناث من وجهة نظر جيلجان (Gilligan, 1993) مرتبط على نحو وثيق بالعلاقات مع الآخرين، في حين يرتبط لدى الذكور بالمنافسة لتحقيق إنجازات فردية. وبناءً على ما سبق يبدو منطقياً أن تشعر الطالبات المراهقات بمستويات أعلى من التعلق بالزميلات مقارنة بالطلاب الذكور.

وفيما يتعلق بالفروق في بعد الالتزام التي كانت لصالح الإناث، فإنها تدلل على أن الإناث يثمن عالياً التعلم المدرسي؛ بغية دخول الجامعة، والحصول على مهنة في المستقبل، وهذا قد يكون مرده إلى المساواة التي طرأت على البيئة الأردنية من حيث تكافؤ فرص التعليم والعمل الذي يتطلب شهادة جامعية. كما قد يعزى زيادة اهتمام الأسرة الأردنية بتعليم الإناث؛ بهدف تحسين الأوضاع الاقتصادية، وزيادة فرص اختيار شريك الحياة، إذ يبدو في الوقت الحاضر أن حصول الإناث على الشهادة الجامعية متطلب أساسي لاختيار الذكور لهن كشريكات حياة. أما الذكور فيبدو أن أمامهم خيارات مهنية واسعة قد لا تتطلب بالضرورة حصولهم على الشهادة الجامعية. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى رغبة الإناث في التحرر من القيود المفروضة على نشاطاتهن الاجتماعية في الأسرة، مما يزيد من جاذبية الدراسة الجامعية لديهن. كما أن هذه الرغبة في التحرر من القيود الاجتماعية قد تكون نفسها السبب الذي يكمن وراء تعلق الإناث بمدارسهنّ أكثر من الذكور، إذ كشفت الدراسة الحالية عن فروق دالة في مستوى التعلق بالمدرسة لصالح الإناث، مما يعني أنهن يشعرن بالراحة في المدرسة، ويشعرن بالفخر لانتمائهن لها، ويستمتعن بحياتهن المدرسية، ولا يتغيبن عنها مقارنة بالذكور. وعليه يمكن القول إن المدرسة قد تعد المتنفس الوحيد للبنات لممارسة نشاطاتهن خارج البيت مقارنة بالذكور الذين يحظون بفرص أكثر للاستقلالية، وممارسة نشاطاتهم وهواياتهم خارج أوقات الدوام الرسمي في المدرسة.

أما الفروق في أبعاد التعلق بالمعلم والتعلق بالمدرسة والاندماج، فقد كانت لصالح الفئة العمرية (12-14)، وهذا يعني أن طلبة الفئة العمرية (12-14) يشعرون باهتمام معلميهم ودعمهم والقرب منهم، ويطلبون مساعدتهم أكثر مما هو الحال لدى الفئة العمرية (15-17). ومن جهة أخرى، قد يكون مقدار الرعاية والاهتمام الذي يتوقعه طلبة الفئة العمرية (15-17) أكبر مما يمنحهم إياه معلموهم مقارنة بالفئة العمرية (12-14)، وقد يكون من السهل على المعلمين التعامل مع طلبة الفئة العمرية (12-14) مقارنة بالفئة العمرية (15-17)، وبالتالي يسهل على المعلمين ضبط سلوكهم؛ مما ينعكس إيجاباً على العلاقة القائمة بنيهم.

علاوة على ذلك قد يكون لطلبة الفئة العمرية (15-17) حاجات انفعالية واجتماعية خاصة لا يشبعها المعلمون بدرجة كافية، فهم يتوقعون من معلميهم التفهم والنزول إلى عالمهم الوجداني أكثر من طلبة الفئة العمرية (12-14) الذين قد يتوقعون من مدرسيهم الكفاءة العلمية. ومن هنا تظهر الحاجة إلى إجراء دراسات تبحث في خصائص المعلم الفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية، وفيما إذا كانت هذه الخصائص تختلف باختلاف المرحلة العمرية (مراهقة مبكرة، مراهقة متوسطة، مراهقة متأخرة).

كما يمكن القول إن طلبة الفئة العمرية (15-17) قد يمتازون بسمات تعمل على توتر علاقتهم بمدرسيهم التي تنتج بالطبع عن التغيرات الملحوظة في نموهم المعرفي والاجتماعي، مثل الرغبة الزائدة بالاستقلالية، وتوكيد الذات، والجرأة والتحدي. علاوة على ذلك يقل اهتمام طلبة الفئة العمرية (15-17) بآراء الآخرين بهم مقارنة بالفئة العمرية (12-14) الذين يهتمون بدرجة عالية بآراء الآخرين بهم (Harter, 2006). وقد يترتب على ذلك ظهور علاقة إيجابية مع معلميهم مقارنة بالفئة العمرية (15-17).

أما الفروق في بعد الاندماج، فيمكن ردها إلى كون الفئة العمرية (12-14) تمثل فعلياً مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتاز عموماً بتدني تقدير الذات، وعليه قد تكون مشاركتهم بالأنشطة والأندية الرياضية سنداً قوياً يحسن من تقديرهم لذواتهم من خلال حصولهم على اهتمام الآخرين واحترامهم، مقارنة بالفئة العمرية

(15-17) التي تمثل مرحلة المراهقة الوسطى، والتي يتحسن فيها تقدير المراهقين لذواتهم، ويقل اهتمامهم بآراء الآخرين بهم (Harter, 2006).

أما الفروق في بُعد التعلق بالمدرسة فهي نتيجة منطقية تترتب على النتيجتين المتعلقتين ببعدي التعلق بالمعلم والاندماج، فعلى الأرجح أن يتعلق الطالب الذي ينتمي للفئة العمرية (12-14) بمدرسته (الاشتياق لها والفخر بالانتماء لها والاستمتاع بنشاطاتها)، في حال كانت علاقاته بمدرسيه جيدة، وتوفر له المدرسة فرص جيدة للمشاركة في نشاطاتها اللامنهجية، وتعزز اندماجه فيها.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الجنس والفئة العمرية، فقد كانت الفروق دالة في بُعد الاندماج لصالح الذكور في الفئة العمرية (12-14). ويمكن رده مرة أخرى إلى مقدار القيود الكبيرة المفروضة على نشاطات الإناث مقارنة بالذكور والمتأصلة في الصور النمطية الجندرية، علاوة على ذلك فإن الإناث موجهات نحو الداخل وتطوير علاقات الرعاية والاهتمام بالآخرين، بينما يتوجه الذكور نحو الخارج ويهتمون بمنافسة الآخرين (Golombok & Fivush, 1995) التي قد يجدون في المشاركة بالأندية الرياضية فرصاً جيدة لممارسة هذه المنافسة.

ومن جهة أخرى تمثل الفئة العمرية (12-14) فعلياً مرحلة المراهقة المبكرة، التي يصل فيها تقدير الذات إلى أدنى مستوياته مقارنة بالفئة العمرية (15-17) (Harter, 2006). كما أن التغيرات البيولوجية السريعة التي تشهدها مرحلة المراهقة المبكرة تزيد من الاهتمام بصورة الجسد ومظهره. وعند المقارنة بين الجنسين، فإن الإناث أكثر ميلاً لأن يمتلكن تصورات سلبية عن أجسادهن مقارنة بالذكور (Harter, 2006)، كما أن الإناث يصلن إلى مرحلة البلوغ قبل الذكور عموماً (Berk, 1999)؛ مما قد يزيد من التصورات السلبية عن أجسادهن التي قد تؤدي تباعاً إلى عزوف الإناث عن الاشتراك في الفرق والأندية الرياضية.

كما أن تقدير الذات لدى الذكور يُبنى على القدرة والقوة الجسمية، وليس على المظهر الجسمي، كما هو لدى الإناث، وخصوصاً في مرحلة المراهقة المبكرة مقارنة بالمراهقة المتوسطة والمتأخرة (Woolfolk & Perry, 2012).

وبناءً على كل مما ذكر سابقاً، يبدو منطقياً أن تكون الفروق في بُعد الاندماج لصالح الطلبة الذكور في الفئة العمرية (12- 14) مقارنة بالفئة العمرية (15- 17).

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها نتائج الدراسة يوصى بما يأتي:

1- ضرورة تصميم برامج تنموية أو وقائية تعمل على الارتقاء بالارتباط بالمدرسة لدى طلبة الفئة العمرية (15-17)، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن فروق في مستوى الارتباط بالمدرسة لصالح الفئة العمرية (12-14).

2- تشجيع الطالبات الإناث على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، سيما أن نتائج الدراسة أظهرت فروقاً دالة في مستوى بعد الاندماج لصالح الطلبة الذكور.

3- زيادة وعي الطلبة الذكور بأهمية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء، وتبصرهم بدور التعلم في نجاحهم المستقبلي، وتوفير بيئة مدرسية آمنة تعمل على زيادة رغبتهم بالذهاب إلى المدرسة والتعلق بها، إذ كشفت نتائج الدراسة عن فروق في أبعاد التعلق بالزملاء، والالتزام، والتعلق بالمدرسة لصالح الطالبات الإناث.

4- زيادة وعي المعلمين بالحاجات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية للطلبة المراهقين والمسار النمائي للتعلق بالمعلم، خصوصاً لدى طلبة الفئة العمرية 15-17، إذ كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى الارتباط بالمعلم لصالح الفئة العمرية 12-14.

المراجع

Babakhani, N. (2013). Perception of class and sense of school belonging and self regulated learning: A causal model. *Social and Behavioral Sciences,116*, 1477-1482.

Berk, L. (1999). *Development Through the Lifespan. Boston*, Allyn and Bacon.

Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Brookmeyer, K.; Fanti, K. & Henrich, C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Aodolescent Psychology,35.*504-514.

Catalano, R. & Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D.Hawkins (Ed.)*, Delinquency and Crime: Current Theories* (pp.149-197). New York: Cambridge University Press.

Centers for Disease Control and Prevention.(2009). *School Connectdness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth.* Retrived from: Http://www.cdc.gov/Healthy.Youth/adolescenthealth/pdf/connestedness.pdf.

Cheung, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong student psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review5*, 34-38.

Eccles, J.; Midgley, C.; Wigfield, A.; Buchanan, C.; Reuman, D.; Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage – environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *The American Psychologist, 48*, 90-101.

Eccles, J. (2004). School, academic, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 125-153), Hoboken, NJ:Willey.

Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Harvard University Press, Cambridge.

Golombok, S. & Fivush, R. (1995). *Gender Development*. Cambridge University Press.

Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *J. Early Adolesc. 12.* 21-43.

Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the School, 30*.79-90.

Goodenow, C. & Grady, K. (1993).The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban addescent students. *J.EXP.Educ,62,60-71.*

Hagbory, W. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psycho Eeducational Assessment, 12,*312-323.

Harter, S. (2006). The shelf, In W. Damon & R. lemer (Eds) *Social, Emotional and Personality Development.* (6th ed., pp 646-718). New York, NY: Wiley.

Hawkins, J.; Catalano, R. & Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance- abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*, 64- 105.

Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, Connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74.* 274-283.

Lohmeier, J. & Lee, S. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. An *International Journal on Theory and Practice,17*.85-95.

Maddox, S. & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptulization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6,*31-49.

McNeely, C.; Nonnemaker, J. & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72.*138-146.

McNeely, C. & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A Comparison of social belonging and teacher suppor*t. Journal of Social Health, 74*,284-292.

Monahan, K.; Osterle, S. & Hawkins, J. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: The case for prevention. *The Prevention Research, 17.*3-6.

Oelsner, J.; Lippold, M. & Greenbery, M. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence, 31*,463-487.

Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*. 323-367.

Resnick, M.; Bearman, P.; Blum, R.; Bauman, K.; Harris, K. & Jones, J. (1997). Protecting adolescents from harm. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 278*, 823- 832.

Rice, F. & Dolgin, K. (2005). *The Adolescent Development Relationships, and Culture*. Boston, Pearson: Allyn and Bacon.

Sanchez, B.; Colon, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 619- 628.

Simons-Morton, B.; Crump, A.; Haynie, D. & Saylor, K. (1999). Studet–school bonding and adolescent broblem behavior. *Health Education Research, 14*.99-107.

Smerdon, B. (2002). Students perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education, 75*.287-305.

Woolfolk, A. & Perry, N. (2012). *Child and Adolescent Development*.