دور بيئة التعلّم الصفية في ارتباط الطلبة المراهقين بالمجتمع المدرسي

أحمد العلوان*

Doi: //10.47015/18.3.6

تاريخ تسلم البحث: 2020/11/29 تاريخ قبوله: 2021/2/21

ملخص: بحثت هذه الدراسة في دور بيئة التعلم الصفية كمتنبىء بارتباط الطلبة المراهقين بمجتمعهم المدرسي لدى عينة مكونة من (746) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في محافظة العاصمة/ الأردن، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام مقياس ارتباط الطلبة بالمدرسة، ومقياس بيئة التعلم الصفية. وأظهرت النتائج أن مستوى ارتباط الطلبة بالمدرسة كان متوسطًا. كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للإناث على مقياس الارتباط بالمدرسة أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، مع عدم وجود فروق في مستوى الارتباط بالمدرسة تعزى لمتغير الصف الدراسي. وبالمثل، فقد أظهر تحليل الانحدار أن بيئة التعلّم الصفية أسهمت بشكلٍ دالٍ إحصائيًا في التنبؤ بارتباط الطلبة بمجتمعهم المدرسي.

(**الكلمات المفتاحية**: بيئة التعلم الصفية، الارتباط المدرسي، الطلبة المراهقون)

مقدمة: تعدّ بيئة التعلّم الصفية من أهم العوامل المؤثرة في تعلّم الطلبة؛ إذ إن إدراك الطلبة لبيئتهم الصفية يفسر مقدارًا كبيرًا من التباين في تعلمهم. لذا يرى شابير(Schaper, 2008) أن الغرفة الصفية كفيلة بتزويد الطلبة بالعديد من الخبرات، وتوفر كل الإمكانات والوسائل والسبل التي من شأنها إيجاد مناخ وبيئة تعليمية مناسبة لتحسين سير العملية التعليمية. ويرى التربويون أن الطلبة يقضون بشكل متزايد غالبية وقتهم في الغرفة الصفية (Meyer, Wardrop, Hastings & Linn, 1993)، ويقدر الباحثون أن الطالب يقضي حوالي (15000) ساعة في السنوات الست الأولى في التعليم المدرسي (Byrne, Hattie & Fraser, 1986)، وبالتالي تعدّ نوعية الحياة الموجودة في غرفة التدريس ذات أهمية كبيرة للطلبة.

بالإضافة إلى ذلك، تؤدي البيئة الصفية دورًا بارزًا في تنمية الجوانب المعرفية والانفعالية والأكاديمية لدى الطلبة، التي تعتمد بدورها على طبيعة العلاقة المتبادلة بين كل من المعلم والطالب من ناحية، وبين الطلبة أنفسهم من ناحية اخرى، وهو ما ينعكس على سلوك الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي. ويؤدي المعلم دورًا هاما في تعزيز بيئة التعلم الصفية؛ إذ إن بيئة التعلم الاجتماعية وإدراك الطلبة لمعلميهم ورفاقهم عوامل أساسية في تشكيل التعلّم الفعال كما هو الحال بالنسبة لارتباط وتعلّم الطلبة Davis, (2003; Cornelius-White, 2007).

فعندما يقدم المعلم الدعم لطلبته، ويسهل علاقة الطلبة مع بعضهم البعض في الغرفة الصفية، فإن ذلك يؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلبة (Sakiz, Pape & Woolfolk, 2012). لذا تتضمن بيئة التعلم الصفية بعدين من دعم المعلم، هما: الدعم الانفعالي، والدعم الأكاديمي. ويشير الدعم الانفعالي إلى إدراك الطلبة أن المعلم يعتنى بهم ويحبهم كأشخاص؛ في حين يشير الدعم الأكاديمي إلى إدراك الطلبة أن معلمهم

* الجامعة الهاشمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

The Role of Classroom Learning Environment to Adolescent Students' Belonging in the School Community

Ahmad Al-Alwan, *Hashemit University,Jordan.*

Abstract: This study investigated the role of classroom learning environment as a predictor for adolescent students' belonging to their school community among a sample of 746 eighth- ninth- and tenth- grade basic-stage male and female students enrolled in second Amman Directorate of Education, Jordan, who were chosen by a cluster random sampling method. To achieve the goals of the study, students' school belonging and classroom learning environment scales were used. The results of the study showed that the level of students' school belonging was moderate. The results also showed that the mean of female students was higher than the mean of male students on the school-belonging scale. Also, there were no differences in the level of school belonging due to classroom variable. Likewise, regression analysis indicated that classroom learning environment contributed significantly to the prediction of adolescent students' belonging to their school community.

(**Keywords**: Classroom Learning Environment, Adolescent Students, School Belonging)

يعتني ويهتم بكيفية تعلمهم ويساعدهم ليتعلموا (Johnson & Johnson, 2003).

فعندما يدرك الطلبة أن معلميهم داعمون لهم بشكل إيجابي، فإن هؤلاء الطلبة سيرتبطون مع معلميهم بعلاقات طيبة، وبالتالي فإنهم يكونون أكثرارتباطًا بمدرستهم ويحققون تحصيلًا أكاديميًا أفضل McNeely & (Falci, 2004). وعندما يدرك الطلبة أن معلميهم داعمون لهم، فإنهم يستجيبون لتوقعاتهم ويميلون إلى الارتباط بشكل أفضل بالأنشطة المعتمدة على الغرفة الصفية (Classroom-related Activities). ووفقا لبعض الباحثين، فإن الارتباط الصفي (Classroom Belonging) يمكن تحديده بشكل إجرائي بنوعية إنخراط الطلبة مع رفاقهم ومعلميهم (Ladd and Dinella, 2009).

ويرى البعض أن علاقة الطلبة التي تبنى مع المعلمين لا تخدم كمؤشر فقط، إنما هي أساس للارتباط الصفي (Marks, 2000; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009).

وتشير الدراسات إلى أن إدراك الطلبة لبيئتهم الصفية يؤثر بشكل كبير في علاقتهم مع أقرانهم وأدائهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحو المواد الأكاديمية (Goh & Fraser, 1998; Baek & Choi, 2002)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Dorman, 2001)، والمشاركة في الأنشطة الصفية (Kunkul, 2008). وقد أشاردورمان (Dorman, 2001) إلى أن معظم التباين في نواتج التعلم يفسر بدرجة إدارك الطلبة لبيئتهم الصفية. لذا، فإن تأثيرات البيئة الصفية في نواتج التعلم تتشكل نتيجة عدة مكونات، منها: أنظمة الغرفة الصفية، ووضوحها، وكيفية تحديدها (Fraser, 1998)، ومعاملة المعلم العادلة لطلبته، وما إذا كان تركيزه في الغرفة الصفية على التنافس، أوالتعاون (Dorman, 2001)، والطرق والتقنيات المستخدمة في العملية التعليمية (Kurt et al., 2013)، ومدى انخراط الطلبة في عملية صنع القرار في الغرفة الصفية (Mesa, 2012)

بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة ذوي الارتباط المتدني بالأنشطة الأكاديمية المدرسية قد يؤدي بهم ذلك إلى الفشل المدرسي وعدم النجاح على المدى القريب وعدم النجاح في الحياة بشكل عام على المدى البعيد ويسبب لهم مشكلات التسرب المدرسي، والبطالة. وعلى النقيض من ذلك، يؤدي الارتباط بالمجتمع المدرسي دورًا مهمًا في النجاح الأكاديمي، ومنع الفشل المدرسي وتعزيز الكفايات الأكاديمية لدى الطلبة (Eccles & Roeser, 2011). ويعدّ الارتباط النشط (Active Belonging) في المدرسة ذا أهمية كبيرة لتعلّم الطلبة ونجاحهم الأكاديمي؛ إذ يشير الأدب السابق إلى أن الطلبة الأكثر ارتباطًا في المدرسة يحققون أداءً أكاديميًا أفضل (Csikzentmihaly & Schneider, 2000; Wang, Willett & Eccles, 2011)؛ فالطلبة الذين يحضرون إلى الغرفة الصفية بشكل منتظم، ويركزون على التعلّم، ويطيعون القواعد الصفية، يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل (Wang & Holcombe, 2010). وعلى العكس، يقود تدني الارتباط الصفي إلى عدة نتائج سلبية للطلبة؛ تحصيل أكاديمي متدنٍ، وإنهماك في السلوكات المنبوذة، وزيادة في خطر التسرب من المدرسة (Finn & Rock, 1997). وقد أكد تقرير المعهد الطبي، ومركز البحث الدولي (National Research Council and Institute of Medicine 2004) أن 30%-50% من طلبة المدرسة الأساسية غير مرتبطين بمدارسهم وغير مندمجين فيها. لذلك فإن الجهود المدرسية يجب أن تتوجه للتركيز على زيادة ارتباط الطلبة بمجتمعهم المدرسي. فقد حدد الباحثون العديد من العوامل التي تعزز الارتباط، وتعدّ بيئة التعلّم الصفية Environment Classroom من أهم هذه العوامل؛ إذ تسعى النظم التعليمية إلى خلق بيئات تعليمية تعزز فرص التعلّم والابداع لدى الطلبة، وتنمي قدراتهم وامكاناتهم بالقدر الذي يمكنهم من التعامل بإيجابية مع مختلف المواقف التي تواجههم في أثناء مسيرتهم التعليمية. ويعدّ الصف الدراسي وحدة منظمة ومركزية لمعظم المدارس، ونقطة الالتقاء بين الطلبة والمعلمين، وتحدث فيه عمليات التعلم والتدريس (Asiyai, 2014). ويساعد تنظيم بيئة التعلم في إتاحة الفرصة للطلبة لقضاء أكبر قدر ممكن من الوقت مرتبطين بالأنشطة التي تؤدي إلى التعلم (Schaper, 2008).

ويعدّ ارتباط الطلبة بالأنشطة الصفية واحدًا من النواتج المهمة للبيئة الصفية الناجحة؛ فعندما يرتبط الطلبة بالأنشطة الصفية، فإنهم يشعرون بالسرور وألفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية، ويضعون أهدافًا عالية لأنفسهم، ويتطوعون للقيام بالأنشطة التعليمية. علاوة على ذلك، بيّنت الدراسات السابقة أن الارتباط الصفي يحسن التحصيل الأكاديمي، ومعدلات إكمال التعليم المدرسي العالي، ويزيد من إدراك الطلبة للارتباط بمدرستهم، والمواقف الاجتماعية الأخرى (Lee, 2014: Pearson, Muller & Wilkinson, 2007).

ووفقًا لفريدركس وبلومنفيلد وباريس (Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004) فإن الارتباط بالمدرسة مفهوم مكون من ثلاثة أبعاد: السلوكي Behavioral، والانفعالي Emotional، والمعرفي Cognitive. ويشير الارتباط السلوكي Behavioral Belonging إلى الأفعال والممارسات التي يوجهها الطلبة نحو المدرسة والتعلم؛ إذ تتضمن بعض الأفعال الإيجابية (كالحضور إلى الغرفة الصفية، وإتمام الواجبات الصفية)، والانخراط في التعلم والمهمات الأكاديمية (كمضاعفة الجهود والتركيز)، والمشاركة في الأنشطة الإضافية (المسابقات الرياضية). ويشير الارتباط الانفعالي Emotional Belonging إلى ردود أفعال الطلبة العاطفية، ومشاعرهم، وميولهم، واتجاهاتهم نحو المدرسة، وإدراكهم لقيمة وأهمية التعليم، وأهمية المدرسة بشكل خاص في مساعدة الطلبة للوصول إلى أهدافهم (Watt, 2004). ويشير الارتباط المعرفي Cognitive Belonging إلى توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والانخراط بأقصى جهودهم في عملية التعلم، ووضعهم أهدافًا متمركزة حول المهمة (DeBacker & Nelson, 2000). ويرى دوجان (Dogan, 2015) أن مقدار الوقت، والجهد الذي يستغرقه الطلبة في الأنشطة التربوية الهادفة (مقدار ووقت الدراسة، والبحث مع المدرسين) يرتبط ارتباطًا قويًا مع النواتج التعلم الإيجابية (التحصيل الأكاديمي، وإتقان الموضوعات الدراسية). لذا، يعرّف كيوه (Kuh, 2009) الارتباط المدرسي بأنه يمثل مقدار وقت وجهد الطالب للمشاركة في الأنشطة التعليمية التي ترتبط تجريبيًا مع نواتج تعلم مرغوبة تقدمها المؤسسات التعليمية للطلبة للمشاركة فيها.

يُعدّ ارتباط الطلبة Students' Belonging واحدًا من أفضل المتنبئات بالتحصيل الأكاديمي (Fredricks, Blumenfield & Paris, 2004). ويرى كليم وكونيل (Klem & Konnell, 2004) أن 44% من طلبة المدارس الأساسية و75% من طلبة المدارس المتوسطة الذين أظهروا درجات عالية من الارتباط المدرسي حققوا مستويات عالية من التحصيل

الأكاديمي، كما أن نقص الارتباط المدرسي يرتبط بالعديد من النواتج السلبية، كالتسرب، والجنوح (Kuh, 2009). كذلك فإن الطلبة الأكثر تفاعلاً في الغرفة الصفية والذين يشاركون في المناقشات الصفية ويحضرون لدروسهم يظهرون نجاحًا أكاديميًا، وتطورًا في مهارات التفكير الناقد (Pascarella & Terenzini, 2005). لذا فإن الطلبة يبقون مرتبطين، ويعملون جيدًا في المدرسة، ويطورون علاقات إيجابية مع أقرانهم ويشعرون بإيجابية تجاه أنفسهم ومستقبلهم إذا كانوا يشعرون بالأمن والعناية من قبل الآخرين في المدرسة، ويؤدي المعلمون دورًا مهمًا في تشكيل البيئة الصفية، فعندما يشعر المعلمون بالثقة في قدراتهم كتربويين، فإنه سيكون لديهم تأثيرًا كبير على ارتباط الطلبة بمدرستهم واندماجهم فيها. فدعم المعلم متنبىء مهم بالارتباط المعرفي والإنفعالي (Lee, 2014). وقد أشارت دراسة اورد وروسيم (Oord & Rossem, 2002) إلى أن بيئة التعلم الصفية تفسر ما نسبته (10.3%) من تحصيل الطلبة الأكاديمي.

من استعراض الأدب السابق، تتضح أهمية البيئة الصفية في ارتباط الطلبة بمدرستهم. فقد أجرى سيمونز- مورتون وكرومب وهايني وسايلور (Simon-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999) دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الارتباط بالمدرسة والمشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن في إحدى مدارس ميريلاند تكونت من (4668) طالبًا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الارتباط بالمدرسة والتكيف المدرسي، ووجود علاقة سلبية بين الارتباط بالمدرسة ومشكلات الطلبة السلوكية.

وأجرى سميردون (Smerdon, 2002) دراسة بهدف معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الارتباط بالمدرسة، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت حوالي (11000) طالبٍ وطالبة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ارتباط الإناث بمدارسهن أعلى من مستوى ارتباط الذكور بمدارسهم.

وقام بروك وفيشر وريتشاردز وبول (Brok, Fisher, Rickards and Bull, 2005)) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة إدراك طلبة كاليفورنيا لبيئتهم التعليمية الصفية. تمّ جمع البيانات من 655 طالبًا وطالبة من 11 مدرسة من المدارس ذات المرحلة المتوسطة في كاليفورنيا. وتمّ جمع البيانات باستخدام مقياس "ما الذي يحدث في غرفة الصف؟" WIHIC المطوّر من قبل فيشرFisher. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن إدراك الطلبة لبيئتهم التعليمية الصفية كان إيجابيًا، وأن إدراك الطالبًا ت كان أكثر إيجابية من إدراك الذكور.

وأجرى تيلي وكاكيروجلو وبروك (Telli, Cakirouglu & Bork, 2006) دراسة هدفت إلى فحص إدراك طلبة المرحلة الثانوية لبيئة صفهم التعليمية، واتجاهاتهم نحو الأحياء. تكونت عينة الدراسة من 1983 طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع من 57 مدرسة ثانوية في مدينتين رئيستين في تركيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد الدراسة يدركون بيئتهم الصفية بشكل إيجابي.

وأجرى دورمان وأدامز (Dorman and Adams, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين إدراك الطلبة لبيئتهم التعلميّة الصفية وكفائتهم الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية البريطانية والأسترالية. تكونت عينة الدراسة من (2651) طالبًا وطالبة من طلبة الرياضيات في المدارس الثانوية البريطانية والأسترالية أجابوا عن مقياسين تمّ تطويرهما لغرض الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين إدراك الطلبة لبيئتهم التعلمية الصفية وكفاءتهم الأكاديمية.

وفي دراسة قام بها أوبدناكير وميناريت (Opdenakker and Minnaert, 2011) كان الهدف هو الكشف عن العلاقة بين خصائص بيئة التعلم الصفية والانهماك الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 777 طالبًا وطالبة من طلبة الصف السادس من 41 غرفة صفية من 36 مدرسة أساسية حكومية وخاصة في Netherlands. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 12% من التباين في الانهماك المدرسي بين الطلبة يعود إلى البيئة التعليمية. كذلك بينت الدراسة أن من خصائص بيئة التعلم الصفية الفعّالة المدرس، والتدريس الجيد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين تحصيل الطلبة الأكاديمي وإدراكهم لبيئة التعلّم الصفية.

وقام ريتا وجوليتا (Rita & Jolita, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر العوامل المدرسية على ارتباط الطلبة بالمدرسة. تكونت عينة الدراسة من (4618) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس المهنية في مدينة ليثوانيا Lithuania ممن تتراوح أعمارهم من 15 إلى 17 سنة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن عوامل البيئة الصفية: المعلمين والأصدقاء والوالدين أسهمت بشكل إيجابي في دعم ارتباط الطلبة بمدرستهم.

وتمّ إجراء دراسة من قبل سابنا ورفاقه (Sapna et al., 2014) هدفت إلى معرفة دور تصميم بيئة التعلم الصفية في تحصيل الطلبة. وقد أظهرت الدراسة أن بيئة التعلم الصفية ممثلة في أبعاد كالشعور بالأمن، والدفء، والخصائص الفيزيائية للغرفة الصفية ذات تأثير إيجابي في تحصيل الطلبة، وأن للبيئة الصفية الإيجابية تأثيرًا إيجابيًا ايضًا في ارتباط الطلبة بمدرستهم.

وأجرى جوكسو (Goksu, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراك طلبة المرحلة الدراسية العليا في المدارس التركية لبيئة التعلم الصفية في تعليم اللغة الإنجليزية في ضوء متغيري الجنس، والصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 166 طالبًا وطالبة. وقد

أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراكات الطلبة لبيئة التعلم الصفية كانت ايجابية. وأشارت النتائج أيضًا إلى اختلاف هذه الإدراكات باختلاف متغير الجنس، وعدم اختلافها وفقًا لمتغير الصف الدراسي.

وقام دوجان (Dogan, 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم مدى تأثير الارتباط الأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية كمتنبئات بالتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (578) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الارتباط المعرفي قد تنبأ بالأداء الأكاديمي، بينما لم يتنبأ الارتباط العاطفي والارتباط السلوكي بالأداء الأكاديمي.

وأجرى أبوغزال (Abu Ghazal, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف متغيري الجنس، والفئة العمرية. تكونت عينة الدراسة من 506 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من ارتباط الطلبة بمدرستهم، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الارتباط تعزى للجنس، ولكن كشفت عن وجود فروق في مستوى الارتباط بالمدرسة تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الفئة (12-14) سنة.

وقام كاربوديوان وتشونج (Karpudewan & Chong, 2017) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر بيئة التعلم الصفية في تعلّم العلوم. تكونت عينة الدراسة من 272 طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية الواقعة في شمال ماليزيا، تمّ اختيارهم بطريقة قصدية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تعلّم العلوم يرتبط ارتباطاً إيجابيا بالبيئة الصفية الإيجابية.

مما سبق، يتضح أن هناك ندرة في الأبحاث التي درست العلاقة بين متغيري البيئة الاجتماعية وارتباط الطلبة بالمدرسة؛ إذ إن بعض الدراسات السابقة بحثت في متغير الارتباط بالمدرسة كدراسة (Abu Ghazal, 2016; Dogan, 2015; Rita & Jolita, 2012; Smerdon, 2002)، وهناك مجموعة من الدراسات بحثت في متغير البيئة الصفية، كدراسات (Karpudewan & Chong, 2017; Goksu, 2015; Dorman & Adams, 2007). وبالتالي لم يتمّ العثور على دراسة بحثت في العلاقة بين المتغيرين معًا. لذا فإن هذه الدراسة بحثت في العلاقة ين المتغيرين معًا، وهو ما سيوفر فهمًا عميقًا لدور المعلمين والبيئة الصفية في ارتباط الطلبة في الغرفة الصفية. وإن فحص هذه العلاقة مهم للمرشدين المدرسيين الذين يعملون في المدارس الأساسية الذين قد يواجهون معلمين غير فاعلين في إيجاد بيئة تعلم صفية ناجحة. لذلك، فهناك حاجة إلى إجراء دراسات تغطي البيئات التربوية التي تساهم في تحقيق نواتج ايجابية تتعلق بارتباط الطلبة بالمدرسة.

مشكلة الدراسة

ثمة اتفاق لدى التربويين والباحثين على أن الطلبة غيرالمرتبطين بصفوفهم تزداد سلوكاتهم غيرالسوية، ويتناقص تحصيلهم الأكاديمي (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). لذا، فإن التحدي الرئيس الذي يواجة المختصين يكمن في إيجاد مستويات عالية من ارتباط الطلبة بالتعلّم المدرسي؛ فالطلبة غير المرتبطين بالتعلم المدرسي يميلون إلى التسرب وارتكاب المخألفات السلوكية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تبلغ نسبة تسرب الطلبة 7.9% (National Center for Educational Statistics, 2010). وتشير الأبحاث أن ما نسبته 25%-60% من الطلبة الأمريكيين غير مرتبطين بتعليمهم المدرسي (Klem & Connell, 2004). لذلك من المهم للتربويين وصناع القرار أن يعملوا على زيادة ارتباط الطلبة والتقليل من عدم الارتباط. كذلك تشير الدراسات إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة تزداد لديهم معدلات عدم ارتباطهم وتدني دافعيتهم، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة للفشل الأكاديمي والتسرب المدرسي (Eccles, Lord & Midgley, 1991). ونظرًا لأهمية ارتباط الطلبة في مدارسهم بتكيفهم وتحصيلهم المدرسي، فإن ذلك يتطلب العمل على تحسين بيئة التعلّم الصفية؛ إذ إن بيئة التعلّم الصفية تشكل عاملاً داعمًا ومهمًا لتعلّم الطلبة وارتباطهم بمدارسهم. لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن دور بيئة التعلّم الصفية في ارتباط الطلبة المراهقين بمجتمعهم المدرسي. وبالتحديد، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. *ما مستوى الارتباط بالمدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الجامعة/ محافظة العاصمة؟*
2. *هل يختلف مستوى الارتباط بالمدرسة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الجامعة/ محافظة العاصمة باختلاف متغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما؟*
3. *هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعاده من جهة وتقديراتهم على فقرات مقياس الارتباط بالمدرسة ككل؟*

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لموضوعين مهمين لهما أثر حاسم في العملية التعليمية-التعلمية، وهما: الارتباط المدرسي، وبيئة الصف الاجتماعية. فللدراسة أهمية نظرية، وأخرى عملية، وتتجلى الأهمية النظرية لها في تسليطها الضوء على مفهوم الارتباط المدرسي وأبعاده المتعددة، إضافة إلى بيئة الصف الاجتماعية وأبعادها المختلفة. كذلك ستمكّن هذه الدراسة من معرفة العلاقة بين الارتباط المدرسي وكل من متغيري الصف

والجنس وبيئة الصف الاجتماعية. أما الأهمية العملية فتتجلى في ما تقدمه الدراسة من نتائج يمكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية-التعلمية من مديرين ومعلمين واولياء امور؛ إذ ستبين لهم نتائج الدراسة أيًا من أبعاد بيئة الصف الاجتماعية تحسّن من درجة ارتباط الطلبة المدرسي أكثر من غيرها. كذلك ستوجه هذه الدراسة الأنظار لتهيئة البيئات التعليمية المناسبة التي تساعد الطلبة على تعزيز ارتباطهم بصفوفهم ومدارسهم. وهي أيضًا مهمة للتربويين وصناع القرار ومديري المدارس من أجل إدراك أهمية تعزيزكفاءة المعلم في تطوير معرفة ومهارات ضرورية تساعد في إيجاد بيئة تعلّم صفية اجتماعية داعمة لطلبتهم. علاوة على ذلك، فإن فهم أبعاد بيئة الصف الاجتماعية التي تؤثر في ارتباط الطلبة سيسمح للأخصائيين المدرسيين بتعليم المعلمين الممارسات التي تعزز بيئة الصف الاجتماعية. وإن مثل هذه المعرفة يمكن أن تؤدي إلى تنفيذ سياسات مدرسية تسهل تطوير بيئة إيجابية وتقلل أعداد الطلبة غير المرتبطين وغير المندمجين.

مصطلحات الدراسة

البيئة الصفية: مجموعة من الممارسات والسلوكات التدريسية والاجتماعية والنفسية التي يقوم بها المعلم والطلبة في الغرفة الصفية، وتتفاعل مع بعضها لتشكل المناخ الصفي السائد (Aldridge, Laugksch, Seopa & Fraser, 2006; Dorman, 2003; Aldridge & Fraser, 2000). وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس بيئة الصف الاجتماعية المعدّ لهذا الغرض.

الارتباط المدرسي: مقدار الطاقة والزمن والمصادر التعليمية المستخدمة من قبل الطلبة لتحسين العملية التعليمية التعلمية (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010). وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الارتباط المدرسي المعدّ لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر إجراء هذه الدراسة على عينة مكونة من 746 طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019. كذلك تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها؛ إذ تمّ إجراء اختبار الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس بيئة التعلّم الصفية على عينة مكونة من 75 طالبًا وطالبة، وهذه تعتبر عينة صغيرة نسبيًا.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الثلاثة العليا في المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (740) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ إذ تمّ اختيار 6 مدارس من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة بالطريقة العشوائية، بواقع 3 مدارس للذكور و3 مدارس للإناث. ثم تمّ اختيار شعبة واحدة بطريقة عشوائية من كل صف من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من كل مدرسة من هذه المدارس. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي

الصف		الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
الثامن	العدد	121	125	246
التاسع	العدد	118	120	238
العاشر	العدد	128	134	262
المجموع	العدد	367	379	746

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الارتباط المدرسي

بهدف الكشف عن مستوى الارتباط المدرسي، تمّ استخدام مقياس ارتباط الطالب Student Belonging Instrument (SBI) المطوّر من قبل (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010) تكوّن المقياس بصورته الأولية من 33 فقرة، موزعة على بعدين رئيسين هما: الارتباط المعرفي Cognitive Belonging وتكون من 14 فقرة، موزعة على بعدين فرعيين، هما: التحكم والارتباط بالعمل المدرسي Control and Relevance with School Work ويضم (9) فقرات، والأهداف والطموحات المستقبلية Future Aspirations and Goals ويضم (5) فقرات، والارتباط النفسي Psychological Belonging وتكوّن من 19 فقرة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، هي: علاقات المعلم-الطالب Teacher-Student Relationships ويضم (9) فقرات، ودعم الأصدقاء للتعلّم Peer Support for Learning ويضم (6) فقرات، ودعم العائلة للتعلمFamily Support for Learning ويضم (4) فقرات.

صدق مقياس الارتباط المدرسي: قام بيتس وزملاوه (Betts et al., 2010) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع تدوير مائل للمحاور (Varimax

Rotation). وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود عاملين أساسيين فسرا ما نسبته (74%) من التباين الكلي.

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية، تمّ عرضه - على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية، بعد ترجمته من الإنجليزية إلى العربية من قبل الباحث؛ للتأكد من دقة الترجمة ووضوحها، ثم تمّ إجراء بعض التعديلات الطفيفة على ترجمة بعض الفقرات. وبعد ذلك، تمّ عرض المقياس على سبعة من المحكين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الأبعاد الفرعية لقياس ارتباط الطلبة بمدرستهم، ومدى انتماء كل فقرة لبعدها، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتمّ حذف أي فقرة من المقياس أو إضافة أي فقرة جديدة إلى المقياس. وبناء عليه، فقد بقي عدد فقرات المقياس (33) فقرة.

ثبات مقياس الارتباط المدرسي: قام بيتس وآخرون (Betts et al., 2010) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفاCronbach Alpha. وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.87) لبعد الارتباط النفسي، و(0.85) لبعد الارتباط المعرفي.

وفي الدراسة الحالية، تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاستقرار (الاختبار –اعادة الاختبار)، حيث تمّ تطبيق المقياس على عينة مكونة من (75) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد اسبوعين تمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وتمّ حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق؛ إذ بلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (0.86)، وبلغ (0.83) لبعد الارتباط النفسي، و(0.84) لبعد الارتباط المعرفي. كذلك تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخراج معامل كرونباخ ألفا، وبلغ (0.89) لبعد الارتباط النفسي، و(0.90) لبعد الارتباط المعرفي، و(0.91) للمقياس ككل. ويوضح الجدول 2 قيم معاملات الاتساق الداخلي والاستقرار لمقياس الارتباط المدرسي.

الجدول (2)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعاملات الإستقرار لمقياس الارتباط المدرسي.

البعد	معامل الاستقرار	معامل الاتساق الدخلي
الارتباط المعرفي	0.84	0.90
التحكم والارتباط بالعمل المدرسي	0.81	0.87
الأهداف والطموحات المستقبلية	0.78	0.86
الارتباط النفسي	0.83	0.89
علاقات المعلم-الطالب	0.79	0.88
دعم الأقران للتعلم	0.80	0.87
دعم العائلة للتعلم	0.77	0.89
المقياس ككل	0.86	0.91

كذلك تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة، ومعامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس من جهة اخرى، كما يتضح من الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الارتباط المدرسي مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الارتباط النفسي			الارتباط المعرفي		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
1	0.54	0.52	20	0.74	0.70
2	0.61	0.59	21	0.68	0.66
3	0.59	0.58	22	0.71	0.67
4	0.72	0.71	23	0.59	0.57
5	0.67	0.64	24	0.63	0.62

الارتباط النفسي			الارتباط المعرفي		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
6	0.66	0.65	25	0.60	0.60
7	0.58	0.55	26	0.70	0.68
8	0.71	0.70	27	0.57	0.55
9	0.68	0.66	28	0.75	0.72
10	0.64	0.61	29	0.67	0.63
11	0.68	0.65	30	0.56	0.55
12	0.70	0.69	31	0.68	0.65
13	0.57	0.55	32	0.72	0.70
14	0.74	0.73	33	0.65	0.61
15	0.60	0.59			
16	0.58	0.56			
17	0.63	0.60			
18	0.65	0.64			
19	0.70	0.69			

تصحيح المقياس

تكون مقياس الارتباط المدرسي من (33) فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية وبعدين رئيسين، ويطلب من المفحوص وضع إشارة (√) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتواها مع ما يراه مناسبًا، أما طريقة الإجابة على المقياس، فتتم على مقياس ذي تدريج رباعي على النحو الآتي: موافق بدرجة كبيرة واعطيت الدرجة (4)، وموافق وأعطيت الدرجة (3)، وغير موافق وأعطيت الدرجة (2)، وغيرموافق بدرجة كبيرة وأعطيت الدرجة (1). ولأغراض تفسير الدرجات، تعدّ الدرجة منخفضة إذا تراوحت بين (1-1.99)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (2-2.99)، ومرتفعة إذا تراوحت بين (3-4) درجات.

ثانيًا: مقياس بيئة التعلّم الصفية

بهدف الكشف عن بيئة التعلّم الصفية، تمّ تطوير هذا المقياس اعتمادًا على بعض المقاييس المطوّرة من قبل بعض الباحثين (Aldridge, Laugksch, Seopa & Fraser, 2006; Dorman, 2003; Aldridge & Fraser, 2000). تكوّن المقياس بصورته الأولية من 56 فقرة موزعة على سبعة أبعاد فرعية، وهذه الأبعاد هي:

1. الصداقة بين الطلبة Student Cohesiveness: ويقصد بها تعامل الطلبة مع بعضهم كأصدقاء يدعم كل منهم الآخر.
2. دعم المعلم Teacher Support: ويقصد به دعم المعلم ومساعدته للطلبة واهتمامه بهم، وكونه صديقًا لهم.
3. الاندماج Involvement: ويقصد به أن يبدي الطلبة الاستعداد للمشاركة في المناقشات الصفية وأن يستمتعوا في الغرفة الصفية.
4. التعاون Cooperation: ويقصد به تعاون الطلبة مع بعضهم البعض في أثناء الأنشطة الصفية.
5. العدالة Equity: ويشير هذا البعد إلى تعامل المعلم مع الطلبة بشكل متساوٍ؛ كتوزيع الأسئلة وفرص المناقشة الصفية والجوائز
6. المسؤولية عن التعلم Responsibility for Own Learning: ويشير هذا البعد إلى الدرجة التي يدرك بها الطلبة أنفسهم بأنهم قادرون على تغيير عملية تعلمهم ومدفوعون من خلال التغذية الراجعة المستمرة.
7. المفاضلة Differentiation: ويشير هذا البعد إلى الدرجة التي يعامل بها المعلم الطلبة بشكل مختلف حسب قدراتهم ومعدل استعدادهم وتعلمهم.

وللتحقق من صدق المقياس، تمّ عرضه على سبعة من المحكين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الأبعاد الفرعية لقياس بيئة التعلم الصفية، ومدى انتماء كل فقرة لبعدها، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتمّ حذف أي فقرة من المقياس أو إضافة أي فقرة جديدة إلى المقياس. وبناءً عليه، فقد بقي عدد فقرات المقياس (56) فقرة.

كذلك تمّ التحقق من صدق بناء مقياس بيئة التعلّم الصفية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت 75 طالبًا وطالبة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي من خلال طريقة المكونات الاساسية (Principle Component Analysis)، ومن ثم تدوير العوامل باستخدام طريقة التدوير المائل (Varimax Rotation). وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود سبعة عوامل فسرت ما نسبته (83%) من التباين الكلي. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر لمقياس بيئة التعلم الصفية

العامل	القيمة	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر الكلي %
الأول	9.15	15.07	15.07
الثاني	8.07	14.20	29.27
الثالث	7.76	12.31	41.58
الرابع	7.55	12.04	53.62
الخامس	6.13	10.34	63.96
السادس	5.99	10.24	74.20
السابع	5.63	9.10	83.30

يتبين من الجدول (4) أن العامل الأول فسّر ما نسبته (15.07%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني ما نسبته (14.20%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث ما نسبته (12.31%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الرابع ما نسبته (12.04%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الخامس ما نسبته (10.34%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل السادس ما نسبته (10.24%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل السابع ما نسبته (9.10%) من التباين الكلي المفسر. وقد اختيرت الفقرات إعتمادًا على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا يقل ذلك عن 30%. وقد أظهرت نتائج التحليل أن الفقرات ذوات الأرقام (-21-15-8-5-1 30-41-33) تشبعت على العامل الأول (الصداقة بين الطلبة)، وكانت قيم تشبعاتها (0.44-0.57-0.36-0.51-0.43-0.61-0.39-0.41-.) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (-10-4 7-28-38-35-45-51) تشبعت على العامل الثاني (دعم المعلم) وترواحت قيم تشبعاته (0.48 -0.34 -0.39-0.42-0.40-0.53-0.031-.0.40) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (-50-11-2 53-19-32-47 -40) تشبعت على العامل الثالث (الاندماج) وترواحت قيم تشبعاتها (-0.49-0.35-0.40-0.49 -0.52-0.37-0.33-0.36) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (-39-54 9-6-12 -42-22-43) تشبعت على العامل الرابع (التعاون) وكانت قيم تشبعاتها (-0.39-0.47-0.55-0.47 -0.63-0.53-0.32-0.035.) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (-3 -44-55-34 13-29-37-24) تشبعت على العامل الخامس (العدالة)، وكانت قيم تشبعاتها (0.44-0.52-0.58-0.56-0.37 -0.51--0.60-0.40) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (-25-27-46-36 56-49 -18-16) تشبعت على العامل السادس (المسؤولية حول التعلم)، كانت قيم تشبعاتها (0.50-0.41-0.44-0.54-0.61-0.32-0.49-0.51) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (31-26-23-20-17-48-14-52) تشبعت على العامل السابع (المفاضلة)، وكانت قيم تشبعاتها (0.49-0.53-0.47-0.36-0.54-0.40-0.35-0.50) على التوالي.

اما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل؛ إذ جرى تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (75) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة. ويبين الجدول (5) قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس بيئة التعلم الصفية وللمقياس ككل.

الجدول (5)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس بيئة التعلم الصفية وللمقياس ككل.

البعد	قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الصداقة بين الطلبة	0.82
دعم المعلم	0.85
التعاون	0.80
الانهماك	0.81
العدالة	0.79
المسوؤلية حول التعلم	0.89
المفاضلة	0.86
المقياس ككل	0.93

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس بيئة التعلم الصفية بلغت (0.82) لبعد الصداقة بين الطلبة، و(0.85) لبعد دعم المعلم،و(0.80) لبعد التعاون، و(0.81) لبعد الانهماك، و(0.79) لبعد العدالة، و(0.89) لبعد المسؤولية حول التعلم، و(0.86) لبعد المفاضلة، وبلغ معامل

الثبات للمقياس ككل (0.93)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الدراسة

تكون مقياس بيئة التعلم الصفية من (56) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، ويطلب من المفحوص وضع اشارة (√) أمام كل فقرة؛ لبيان مدى تطابق محتواها مع ما يراه مناسبًا، علمًا بأن الاختيارات كانت وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: دائمًا وأعطيت الدرجة (5)، وغالبًا وأعطيت الدرجة (4)، وأحيانًا وأعطيت الدرجة (3)، ونادرًا وأعطيت الدرجة (2)، وأبدًا وأعطيت الدرجة (1). ولتحديد مستوى تقديرات أفراد العينة على فقرات المقياس وعلى كل بعد من أبعاده، تمّ اعتماد المعيار الإحصائي الآتي وفقًا للمتوسطات الحسابية: (1-2.33) مستوى متدنٍ، و(2.34-3.67) مستوى متوسط، و(3.68-5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

تمّ إجراء هذه الدراسة وفقًا للمراحل الآتية:

1. تطوير وإعداد أداتي الدراسة بشكلهما النهائي، بعد استخراج دلالات صدقهما وثباتهما.
2. توزيع اداتي الدراسة على أفراد الدراسة خلال الفترة الواقعة بين 2019/12/15 و 2020/1/16، وذلك خلال الصفوف الدراسية. واستغرق تطبيق الأداتين 45 دقيقة تقريبًا للطالب الواحد، بعد أن تمّ توضيح اهداف الدراسة للطلبة، والتأكيد على سرية المعلومات وعدم استخدامها إلا لغايات البحث العلمي فقط.
3. جمع اداتي الدراسة، وتحليل البيانات من قبل الباحث نفسه باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول للدراسة. وللإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات. أما للإجابة عن السؤال الثالث، فقد تمّ استخدام تحليل الانحدار المتعدد Step-wise Multiple Regression

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على**:** *"ما مستوى الارتباط بالمدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الجامعة/ محافظة العاصمة"؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الارتباط المدرسي، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الارتباط المدرسي ككل وعلى بعديه

النمط	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
الارتباط المعرفي	2.83	0.75	متوسط
الارتباط النفسي	2.77	0.65	متوسط
الارتباط المدرسي	2.80	0.59	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى الارتباط بالمدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الجامعة/ محافظة العاصمة (متوسط)؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.80). كذلك يتبين من الجدول أن مستوى الارتباط المعرفي (متوسط)، وبلغ متوسطه الحسابي (2.83)، وأن مستوى الارتباط النفسي (متوسط)، وبلغ متوسطه الحسابي (2.77). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتباط أفراد الدراسة بمدرستهم جاء بمستوى متوسط في ضوء المرحلة النمائية التي يمربها أفراد العينة (طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذين تتراوح أعمارهم (14-16 سنة)، وهي مرحلة المراهقة وما تتميز به من خصائص؛ بمعنى أن هذه المرحلة العمرية تميل إلى التمرد على الأنظمة والتعليمات المدرسية، وارتكاب المشكلات والمخالفات السلوكية، والابتعاد عن الجو المدرسي بما يتطلبه من انتظام والتزام. ويواجه الطلبة في هذه المرحلة مشكلات في التكيف، لذا جاء ارتباطهم بمستوى متوسط. علاوة على ذلك، لم يكن ارتباطهم بمستوى ضعيف؛ نظرًا لأهمية هذه المرحلة الدراسية للطلبة، حيث يترتب على نتيجة هذه الصفوف توزيع الطلبة على فروع التعليم المختلفة، وهو ما يجعل الطلبة يمتازون بالارتباط النسبي بمدرستهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الوعي الثقافي لدى الأسرة الأردنية التي تحرص على رعاية أبنائها وضرورة التزامهم بتعلمهم وعدم التغيب عن الدوام المدرسي، ومتابعة الغالبية العظمى من أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس، قد تكون عوامل مساعدة في ارتباط الطلبة ببيئتهم المدرسية.

ويعدّ حصول بعد الارتباط المعرفي على المرتبة الأولى بمستوى متوسط مؤشرًا على أن الجانب الأكاديمي هو الهدف الرئيسي لدى الطلبة، وخاصة في هذه المرحلة العمرية؛ فالدرجات والتحصيل والتوزيع على فروع التعليم تشكل دافعًا لدى الطلبة يجعلهم يحرصون على الارتباط بمدرستهم ومعلميهم والالتزام بفصولهم الدراسية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو غزال (Abu Ghazal, 2016) التي أشارت إلى ان مستوى ارتباط الطلبة بمدرستهم كان متوسطًا. بالإضافة إلى ذلك، أكد تقرير المعهد الطبي ومركز البحث الدولي National Research Council and Institute of Medicine (2004) أن 30%-

50% من طلبة المدرسة الأساسية غير مرتبطين بمدارسهم وغير مندمجين فيها؛ بمعنى أن مستوى الارتباط متوسط تقريبًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: *"هل يختلف مستوى الارتباط بالمدرسة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الجامعة/ محافظة العاصمة باختلاف متغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الارتباط المدرسي وفقًا لمتغيري الدراسة: الجنس والصف الدراسي، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الارتباط بالمدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي

المتغير	المستوى	الارتباط المعرفي		الارتباط النفسي		الارتباط المدرسي	
		م*	ع**	م*	ع**	م*	ع**
الجنس	ذكور	2.71	0.66	2.68	0.70	2.69	0.69
	اناث	2.94	0.61	2.86	0.73	2.92	0.58
الصف	الثامن	2.81	0.70	2.68	0.71	2.75	0.67
	التاسع	2.83	0.72	2.77	0.68	2.82	0.65
	العاشر	2.84	0.68	2.87	0.72	2.85	0.64

* م: تشير إلى المتوسط الحسابي.

**: تشير إلى الانحراف المعياري.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الارتباط المدرسي ككل وعلى بعديه أيضًا تبعًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي. ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية. تم استخدام تحليل التباين المتعدد ثنائي المتغيرات (Two-way Manova)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي في الارتباط المدرسي

مصدر التباين	الارتباط المدرسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس هوتلنج = 0.100 ح = 0.001	المعرفي	36.56	1	6.56	24.29	0.00
	النفسي	31.32	1	11.32	33.33	0.00
الصف الدراسي ويلكس = 0.004 ح = 0.56	المعرفي	7.08	2	3.54	13.11	0.61
	النفسي	9.65	2	4.82	14.60	0.65
الخطأ	المعرفي	201.26	733	0.27		
	النفسي	243.05	733	0.33		
الكلي المصحح	المعرفي		739			
	النفسي		739			

يتبين من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى الارتباط المعرفي والنفسي يعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف للارتباط المعرفي (24.29)، في حين بلغت قيمة ف للارتباط النفسي (33.33)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) يتبين أن مستوى الارتباط المعرفي والنفسي لصالح الاناث؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للارتباط المعرفي لدى الطالبًا ت (2.94) وهو أعلى منه لدى الطلاب الذكور الذي بلغ (2.71). وقد بلغ المتوسط الحسابي للارتباط النفسي لدى الطالبات (2.86) وهو أعلى منه لدى الطلاب الذكور الذي بلغ (2.68). ويتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الارتباط المدرسي ببعديه المعرفي والنفسي تعزى لمتغير الصف الدراسي؛ إذ كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير الفروق في مستوى الارتباط المدرسي التي تعزى لمتغير الجنس، والتي جاءت لصالح الطالبًات، بأن الطالبات أكثر التزامًا وحرصاً على التعلم والمثابرة وأكثر سعيًا للحصول على التحصيل والدرجات من الطلاب الذكور، كما أن الطالبات عادة يكرسنّ جهودهن نحو الانشطة والمهمات التعليمية اكثر من الطلاب الذكور. ويتبين ايضًا من خلال ملاحظات الباحث الصفية والسجلات الرسمية أن نسبة الغياب لدى الطلاب الذكور أعلى منها لدى الطالبًات، وهو ما يعزز تفسير هذه النتيجة بأن مستوى الارتباط المدرسي لدى الطالبات أعلى منه لدى الطلاب الذكور، كما أن مستوى التنافس والحرص على تحصيل الدرجات لدى الإناث أعلى منه لدى الطلاب الذكور، ويمكن تفسير سبب وجود مستوى من الارتباط بالمدرسة لدى الطالبات أعلى منه لدى الطلاب الذكور بسبب توقعات المجتمع السائدة المتمثلة في أن الطالبات أكثر ارتباطًا بمدارسهن والتزامًا بالأنظمة والتعليمات المدرسية. ويفسر ذلك أيضًا في ضوء التقاليد الاجتماعية السائدة في أن الطالبات يجب أن يبقين في اليوم المدرسي داخل المدرسة ولا يغادرن المدرسة إلا إلى البيت، وذلك بعكس الطلاب الذكور الذين يمكن ان يغادروا بعد منتصف اليوم الدراسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي (Goksu, 2015; Brok, Fisher, Rickards & Bull, 2005) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى الارتباط المدرسي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الارتباط المدرسي تعزى إلى الصف الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اهتمامات وأهداف الطلبة في هذه الصفوف متقاربة؛ إذ إن جميع الطلبة في هذه الصفوف يرتبطون بمدرستهم وفصولهم بالمستوى نفسه وبالآلية نفسها وبالهدف نفسه. بالاضافة إلى ذلك، فإن البيئة الاجتماعية للطلبة هي نفسها وجميعهم يسكنون في لواء الجامعة (محافظة العاصمة)، وبالتالي فهم متشابهون إلى حد كبير في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والميول والاهتمامات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Gosku, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى ارتباط الطلبة بمدارسهم تعزى للصف الدراسي.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث، والذي نص على: *"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة التعلّم الصفية ككل وكل بعد من أبعاده من جهة وتقديراتهم على فقرات مقياس الارتباط المدرسي ككل؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة التعلّم الصفية وأبعاده من جهة، ودرجاتهم على فقرات مقياس الارتباط المدرسي ككل وبعديه الفرعيين من جهة اخرى. والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

قيم معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الارتباط المدرسي وعلى بعديه وتقديراتهم على فقرات مقياس بيئة التعلم الصفية وأبعاده

الابعاد	الصداقة	دعم المعلم	التعاون	الانهماك	العدالة	المسؤولية حول التعلم	المفاضلة	بيئة التعلم الصفية ككل
المعرفي	0.31	0.46	0.37	0.43	0.33	0.30	0.38	0.44
الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
النفسي	0.36	0.42	0.35	0.39	0.36	0.28	0.36	0.42
الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الارتباط المدرسي	0.33	0.40	0.36	0.39	0.35	0.29	0.37	0.48
الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس بيئة التعلّم الصفية وكل بعد من أبعاده وبين تقديراتهم على مقياس الارتباط المدرسي ككل وعلى بعديه؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين مقياس بيئة التعلّم الصفية ومقياس الارتباط المدرسي (0.48)، كما بلغ معامل الارتباط بين مقياس بيئة التعلّم الصفية والبعد المعرفي للارتباط المدرسي (0.44)، كما بلغ معامل الارتباط بين مقياس بيئة التعلم الصفية والبعد النفسي للارتباط المدرسي (0.42). ولمعرفة أي بعد من أبعاد بيئة التعلّم الصفية له أثر ذو دلالة إحصائية في ارتباط الطلبة بمجتمعهم المدرسي، تمّ إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج. ويبين الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

الجدول (10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأثر أبعاد بيئة التعلّم الصفية على الارتباط المدرسي

المتنبأ به	المتنبأت	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد R^2	التغير في R^2	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الارتباط المدرسي	دعم المعلم	0.46	0.211	0.210	0.251	4.876	0.00
	الانهماك	0.51	0.260	0.050	0.213	4.436	0.00
	التعاون	0.54	0.302	0.042	0.182	3.901	0.00
	العدالة	0.58	0.336	0.034	0.134	3.421	0.01
	الصداقة	0.60	0.348	0.012	0.106	3.36	0.01

يتبين من الجدول (10) أن خمسة أبعاد فقط من أبعاد بيئة التعلم الصفية لها اثر دال إحصائياً في الارتباط المدرسي، وقد فسرت معًا ما نسبته (34.8%) من التباين في الارتباط المدرسي ككل. وجاء بعد (دعم المعلم) في المرتبة الأولى وفسر ما نسبته (21%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي، ثم جاء بعد الانهماك وفما نسبته (5%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي، ثم جاء بعد التعاون وفسر ما نسبته (4.2%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي، ثم جاء بعد العدالة وفسر ما نسبته (3.4%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي، وأخيرًا جاء بعد الصداقة بين الطلبة وفسر ما نسبته (1.2%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي.

يتضح مما سبق أن البيئة الصفية ترتبط إيجابيًا بارتباط الطلبة بمجتمعهم المدرسي؛ بمعنى أن البيئة الصفية وما تحويه من عناصر ومكونات تشكل محفزات لدى الطلبة وتقود إلى حالة من الرضا والأمان لدى الطلبة، وهذا يعزز مفهوم أنسنة التعلم لدى الطلبة. وقد ساهم بعد دعم المعلم وحده في تفسير (21%) من التباين الكلي في الارتباط المدرسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلم يعدّ النموذج والقدوة لدى الطلبة، ويشكل عاملاً محفزًا ومثيرًا لدافعية الطلبة نحو التعلم ونحو مدرستهم بشكل عام، كما أن دعم المعلم لطلبته يولد نوعًا من العلاقات الاجتماعية التي تشكل أساس البيئة الصفية، وهذه العلاقات تعدّ الأساس لتدعيم الثقة بالنفس لدى الطلبة، وهو ما ينعكس ايجابًا على الطلبة ويزيد من حماسهم وتعلقهم وارتباطهم بمدرستهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بأن دعم المعلم المتمثل باهتمامه بطلبته والاستماع إليهم وتعزيزهم يزيد من إحساسهم بأهميتهم ووجودهم، وهو ما يجعلهم أكثر انتماءً لمدرستهم وارتباطًا بها. وقد ساهم بعد الانهماك بـ (5%)؛ إذ يستمع الطلبة لبعضهم البعض، ويناقشون الأفكار معا، ويأخذون باقتراحات

بعضهم، وهو ما يجعلهم منهمكين في فصولهم الدراسية، وبالتالي اكثر ارتباطًا بها وبمدرستهم نتيجة وجود بيئة تعليمية صفية معززة لهم. وساهم بعد التعاون بـ (4.2%) ومن تفسير التباين. ويمكن تفسير هذه النتيجة ايضًا بأن البيئة الصفية تشجع الطلبة على التعاون والتشارك في أداء الواجبات الصفية وتبادل المصادر والخبرات فيما بينهم، وتعزز لديهم العمل كفريق، وتقلل من فرص التنافس الفردي وتعزز فرص التعاون والتنافس الجماعي، وهذه هي الفلسفة التي تنادي بها التربية الحديثة. وجميع هذه الممارسات يسعي إليها الطلبة وتعدّ محببة لديهم، وهو ما يجعلهم اكثر ارتباطًا بمجتمعهم المدرسي. كما ساهم بعد العدالة بـ (3.4%) من تفسير التباين، فبيئة التعلم الصفية الناجحة تعزز العدالة لدى الطلبة؛ إذ يشعر الطلبة بالعدالة في توزيع المهام والواجبات والدرجات فيما بينهم، ويحصلون جميعًا على الاهتمام والمساعدة نفسها من قبل المعلم والزملاء، وهو ما يجعلهم أكثر نتماءً وارتباطًا ببيئتهم المدرسية. وأخيرًا، ساهم بعد الصداقة بين الطلبة بـ (1.2%) من تفسير التباين الكلي في الارتباط المدرسي؛ فالبئة الصفية الناجحة تولد الصداقة بين الطلبة، فتسود اجواء المحبة بين الطلبة، ويشعرون بقربهم بعضهم من بعض، وتسود المودة بينهم. وهذا يزيد من ارتباطهم بمدرستهم. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه شابير (Schaper, 2008) من أن بيئة التعلم الصفية تساهم في إتاحة الفرصة للطلبة لقضاء أكبر قدر مكن من الوقت مرتبطين في الأنشطة التي تؤدي إلى التعلم. كذلك تشير الدراسات إلى أن إدراك الطلبة لبيئتهم الصفية يؤثر بشكل كبير في علاقتهم مع أقرانهم وأدائهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحو المواد الأكاديمية (Goh & Fraser, 1998; Baek & Choi ,2002)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Dorman, 2001)، ومشاركتهم في الأنشطة الصفية (Kunkul, 2008).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كاربوديوان وتشونج (Karpudewan & Chong, 2017) التي أشارت إلى وجود علاقة بين بيئة التعلم الصفية والتعلّم بشكل خاص. كذلك تتفق مع نتائج دراسة سابنا ورفاقه ودراسة ريتا وجوليتا (Sapna et al., 2014; Rita & Jolita, 2012) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة بين بيئة التعلم الصفية وارتباط الطلبة بمدرستهم وتحصيلهم الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بـ:

1. تنمية مستوى الارتباط بالمدرسة خاصة لدى الطلاب الذكور، من خلال تفعيل دور المرشدين التربويين في المدارس ومعلمي الصفوف الدراسية لمشاركة الطلبة في الانشطة المدرسية.
2. الحرص على تنمية بيئة تعلّم صفية آمنة لدى الطلبة؛ لما لها من دور في تعزيز مستوى الارتباط لدى الطلبة بمدرستهم وفصولهم الدراسية.
3. ضرورة اهتمام المعلمين بالطلبة وتقديم الدعم لهم، سيما أن نتائج هذه الدراسة كشفت أن دعم المعلم المتمثل باهتمامه بطلبته والاستماع إليهم وتعزيزهم يشكل أساس البيئة الصفية، وهذا يزيد من إحساسهم بأهميتهم ووجودهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر ارتباطا بمدرستهم.

References

Abu Ghazal, M. (2016). School connectedness among adolescent students according to gender and age group. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 12(3), 321-334.

Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student-engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44,427-445.

Arisoy, N. (2007). *Examining 8th grade student' perceptions of learning environment of science classrooms in relation to motivational beliefs and attitudes*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Turkey.

Asiyai, R. (2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48(4), 716-726.

Atbas, E. (2004). *The effects of students' entering characteristics and classroom-environment experiences on their language learning outcomes in an EFL setting in Turkey*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Turkey.

Baek, S. & Choi, H. (2002).The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. Asia-Pacific *Education Review*, 3(1), 125-135.

Bilge, F., Dost, M. & Cetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high-school students: Study habits, self-efficacy beliefs and academic success. *Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5),1721-1727.

Brok, P., Fisher., D., Rickards, T. & Bull, E. (2006). Californian science students' perception of their classroom learning environment. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3-25.

Byrne, D., Hattie, J. & Fraser, B. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 10-18.

Cornelius-White, J. (2007). Learner–centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

Csikzentmihaly, M. & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.

Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student- teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

De Backer, T. & Nelson, R. (2000). Variations on an expectancy value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94

Dogan, U. (2015). Students' engagement, academic self-efficacy and academic motivation as predictors of academic performance. *International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man*, 20(3), 553-561.

Dorman, J. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-255.

Eccles, J. & Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.

Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk of school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2),221-234.

Fraser, B. (2000). Twenty thousand hours: Editor's' introduction. *Learning Environments Research*, 4, 1-5.

Fredericks, J., Bumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept and state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59.

Goh, S. & Fraser, B. (1998). Teacher interpersonal behavior, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.

Goksu, A. (2015). High-school students' perceptions of classrooms learning environments in an EFL context. *Review of European Studies*, 51, 72-89.

Johnson., D. & Johnson, R. (2003). *Students motivation in co-operative groups: Social interdependence theory.* In book: Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups. Publisher: Routledgem Editors: Flamer, Gillies, R. & Ashman.

Karpudewan, M. & Chong, M. (2017).The effects of classroom learning environment and laboratory learning environment on the attitude toward learning science in the 21st - century science lessons. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 25-45.

Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 47(7), 262-273.

Kuh, G. (2009). What we're learning about students engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24-32.

Kunkul, T. (2008). *The analysis of the relationship between students' participation level of classroom activities and classroom atmosphere*. Master Thesis, Cukurova University, Institute of Social Sciences, Adana, Turkey.

Kurt, H., Ekici., G., Gokmen, A., Aktas, M. & Aksu, O. (2013). The effect of learning styles on secondary-education students' perception of classroom environment of biology laboratory: (Kolb learning- style model sample). *Turkish Studies*, 8(6), 157-177.

Ladd, G. & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early-school engagement: Prediction of children's achievement trajectories from first grade to eight grade? *Journal of Educational Psychology*, 101,190-206.

Learner, R., Learner, J., Almerigi., J., Theokas, C., Phelps, E. & Gestcsdotiri, S. (2005). Positive youth development: Participation in community youth developmental programs and community contribution of fifth – grade adolescence: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, (1), 17-71.

Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it myth or reality? *Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.

Marks, H. (2000). Students engagement in instructional activity: Patterns in the elementary-, middle- and high-school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.

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 support. *Journal of School Health*, 47(7), 284-292.

Mesa, V. (2012). Achievement goal orientation of community-college mathematics students and the misalignment of instructor perceptions. *Community College Review*, 40(1), 46-76.

Meyer, l., Wardrop, J., Hasting, C. & Linn, R.(1993). How entering ability and instructional settings influence kindergarteners' reading performance. *Journal of Educational Research*, 68, 142-160.

National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high-school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academic Press.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). How college addectsStudents : A third decade of research, *Student Affairs and Development*, 2(6), 848-863.

Pearson, J., Muller, C. & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same–sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.

Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology,* 45(40), 958-972.

Rita, D. & Jolita, S. (2015). Influence of school factors on students' sense of belonging of school. *The New Educational Review*, 15(4), 210-220.

Sakiz, G., Pape., S. & Woolfolk, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter of middle-school students in mathematics classroom?. *Journal of School Psychology*, 50(2). 235-255.

Sapna, C., Sianna, A., Victoria, C. & Andrew, M. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Education*, 4(1),1-12.

Schaper, E. (2008). *The impact of middle-school students' perceptions of the classroom learning environment on achievement in mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, USA.

Simons- Morton, B., Crump, A., Haynic. & Saylor, K. (1999). Student-school belonging and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, 99-107.

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

Telli, S., Cakirouglu, J. & Bork, P. (2006). Turkish secondary-education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitudes towards biology. In: D. L. Fisher & M.S.Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environment : World Views,* (pp.517-542). Singapore: World Scientific.

Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

Watt, H. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values and task perception according to gender and domain in 7th – through 11th - Grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations and interest: Definition, development and relation to achieving outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-30.

Woolley, M. & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55, 93-104.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.* 2nd Edition, Mahwah, NJ: Elbarum.