نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الإعدادية

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلي التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة النسخة المنقحة School Attitude Assessment Survey –Revised (SAAS– R) ، والتحقق من البنية العاملية لهذا المقياس ، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من إمكانية المقياس للتمييز بين المتأخرين دراسياً ، والعاديين ، والمتفوقين دراسياً ، كما حاولت الدراسة التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد المقياس (الاتجاه نحو المعلم و الاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف والدافعية و مفهوم الذات الأكاديمى) و الإنجاز الأكاديمى ، وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينها وذلك استناداً إلي أسس معرفية، والتحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائى سببى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف و الدافعية و مفهوم الذات الأكاديمى) والمتغير التابع (الإنجاز الأكاديمى) لدى عينة الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٣٤٤) طالباً وطالبةً بالمرحلة الإعدادية ، ،وتكونت العينة الأساسية من (٣٩٢) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الإنجاز الأكاديمى فى الأبعاد الخمسة لصالح المرتفعين مما يشير ذلك إلى أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين فى الإنجاز الأكاديمى ، كما توصلت الدراسة من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام تحليل المسار ببرنامج Amos 20 إلى نموذج سببى يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة وذلك بعد اختبار عدة نماذج بنائية ، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات فى الإنجاز الأكاديمى ، وأسهم هذا النموذج فى تفسير (٣٤%) من التباين الكلى للإنجاز الأكاديمى .

الكلمات المفتاحية:

الاتجاه نحو المعلم – الاتجاه نحو المدرسة – قيمة الهدف – الدافعية – مفهوم الذات الأكاديمى – الإنجاز الأكاديمى – نمذجة العلاقات السببية .

نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الإعدادية

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة الدراسة :

يعد الإنجاز الأكاديمي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي وذلك للوقوف علي أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه ، لكونه أبرز نتائج العملية التربوية والمقياس الأساسي للحكم علي نتائج هذه العملية ، وتحديد مستويات الطلاب الأكاديمية.

وتعتبر دراسة وفهم وتقييم العوامل المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي في مرحلة المراهقة من الدراسات المهمة، وأشارت العديد من الدراسات الي أن هناك العديد من العوامل المنبئة بالإنجاز الأكاديمي وأن هناك العديد من العوامل النفسية والمعرفية التي تؤدى دوراً مهماً في الإنجاز مثل الانتباه والمثابرة واستخدام الاستراتيجية والمرونة ومهارات الدراسة ، وهذه المتغيرات والسمات تتفاعل مع القدرة والكفاءة في تحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع. (Diperna ,2006)

لذا يتأثر الإنجاز الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي تسهم في تفسيره بنسب مختلفة، فقد يرتبط بعوامل تدور حول المتعلم وبيئة التعلم، لذلك فإن هناك دراسات عديدة درست العلاقة بين المتغيرات ذات الصلة بالإنجاز وقدرتها علي التنبؤ به.

ومن المتغيرات المهمةالتي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب مفهوم الذات الأكاديمى والتى تشير إلى مدركات الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية ومعتقداتهم عن إنجازهم الاكاديمي (Bouchey & Harter ,2005).

كما أشارت دراسة Bacon (2011) إلي وجود علاقة ارتباطية دالة قوية بين مدركات الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية والأداء الفعلي لهم ، وهذا يعني أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات قوية نحو قدراتهم لديهم أداء أكاديمي أعلي.

ومن المتغيرات التى اهتم الباحثون أيضاً بدراستها اتجاهات الطلاب والتى تؤدى دوراً مهماً في التعلم والإنجاز الأكاديمي سواء ذلك كان بالتأثير الإيجابي أو السلبي وهذا يعني أن اتجاهات الطلاب قد تكون العامل الجوهري خلف نجاحهم أو فشلهم في المادة Sweeting 2011, (p.7)

و أشارت دراسة Gbore & Daramola (2013) إلي أن اتجاهات الطلاب نحو المعلم تنبئ بالأداء الاكاديمي لدي الطلاب في مادة العلوم لدي طلاب المرحلة الثانوية.

كما توصلت دراسة Susandi & Khaerudin (2007) ودراسة Needham, Crosnoe & Muller (2004) إلي أن اتجاهات المتعلمين نحو معلمي اللغة الانجليزية، وأن العلاقات كما يدركها الطلاب مع المعلمين لديها القدرة على التنبؤ بالدافعية والإنجاز الأكاديمي وذلك لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

بالإضافة إلى ذلك أشارت دراسة Geddes, Murrell, & Bauguss (2010) إلي تأثير الاتجاهات نحو المدرسة فى التعلم والأداء الأكاديمى ، وأشارت الدراسة إلي أن الاتجاهات نحو المدرسة تنبأت بالأداء الأكاديمي وأوصت بالتدخل في حالات الطلاب الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمواد الدراسية والبيئة المدرسية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة AKey (2006) ودراسة Wei & Williams, (2004) والتى أشارت إلي أن هناك ارتباط إيجابي بين الاتجاهات نحو المدرسة ومشاعر الانتماء بالمدرسة والتعلم أو الإنجاز الأكاديمي.

من ناحية أخرى تعتبر قيمة المهمة أو قيمة الهدف من متغيرات الدافعية المهمة التي ترتبط بالإنجاز، فأشارت العديد من الدراسات إلي أن توقعات الفرد للنجاح وقيمة الهدف وقيمة الإنجاز الأكاديمي تتنبأ بالعديد من المخرجات الأكاديمية مثل الأداء الأكاديمي والمثابرة واختيار الأنشطة التي يقوم بها فإعطاء قيمة للمهمة والهدف من قبل الطالب تتنبأ بالقرارات التي يتخذها والمثابرة في الأنشطة المختلفة والانخراط فيها مثل دراسة Wigfield & Cambria (2010) ودراسة Cole, Bergin, & Whittaker (2008) ودراسة Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz (2008)

واتسقت هذه النتائج مع نتائج دراسة Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin (2004) ودراسة Stevens, Wang, Olivarez & Hamman (2007) ، والتى أشارت العديد إلي دور قيمة الهدف والمهمة في الإنجاز الأكاديمى في مجالات خاصة مثل الرياضيات واللغة بشكل مستقل وأثرها في الطموحات الاكاديمية .

علاوة على ذلك فإن الدافعية منبئ دال بالإنجاز الأكاديمي وتساعد الدافعية الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التى تساعد الطلاب علي الإنجاز في المدرسة كما أن الطلاب الذين لديهم دافعية كافية يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي ويقومون بتنظيم معرفتهم وجهودهم، والطلاب المتأخرين دراسياً ينقصهم الدافعية ومهارات التنظيم الذاتي.(Groot, 1990, p. 33 (Pintrich& De

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي درست العلاقة بين هذه المتغيرات والإنجاز الأكاديمي إلا أنها لم تدرس العلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها البعض ، ولم تتناول الدراسات شكل الارتباط بين هذه المتغيرات وبعضها البعض في قدرتها علي التنبؤ بالإنجاز

الأكاديمي، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها علي الإنجاز الاكاديمي واقتصرت علي دراسة كل متغير بشكل منفصل ،و لكن ربما أن هذه المتغيرات تكون مرتبطة ببعضها البعض وتؤدى دوراً متكاملاً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

مشكلة الدراسة :-

ومن ثم فإن الدراسات السابقة تناولت المتغيرات بشكل منفصل ودراسة كل متغير على حدة مع الإنجاز الأكاديمى وأشارت أنها ترتبط ارتباطاً مباشراً مع الإنجاز الأكاديمي ، علما بأنه قد يكون هناك متغيراً وسيطاً بين متغير آخر والإنجاز الأكاديمى ، لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات المعرفية والوجدانية والدافعية، لذا تحاول الباحثة دارسة وعمل تقييم متكامل للاتجاهات نحو المدرسة والدافعية المنبئة بالأداء الأكاديمي وذلك من خلال مقياس (SAAS-R) والذي يساعد علي التقييم الشامل لهذه المتغيرات، واختبار نموذج افتراضي للعلاقات بين هذه المتغيرات والعلاقات السببية لهذه المتغيرات وذلك لدي طلاب المدارس بالمرحلة الإعدادية وذلك باستخدام تحليل المسار ببرنامج Amos 20 ، من خلال وضع نموذج مفترض يتضمن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

تساؤلات الدراسة :-

وفى ضوء الدراسات السابقة التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدرسة والإنجاز الأكاديمى تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى :-

هل يمكن أن تتطابق بيانات النموذج المقترح الذى يصف العلاقة بين (الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى) والإنجاز الأكاديمى مع بيانات عينة طلاب المرحلة الإعدادية ؟

وهذا مما دفع الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى لدى عينة الدراسة ؟
٢. هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف والدافعية و مفهوم الذات الأكاديمى) لدى عينة الدراسة؟
٣. هل توجد فروق بين مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الإنجاز الأكاديمى فى متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف و الدافعية و مفهوم الذات الأكاديمى) لدى عينة الدراسة ؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو

المعلم ولاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف و الدافعية ومفهوم الذات الأكاديمى) والمتغير التابع (الإنجاز الأكاديمى) لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى:

١. اختبار العلاقات بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى.
٢. التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى فى الإنجاز الأكاديمى . وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينها استناداً إلي أسس معرفية.
٣. اختبار عدة نماذج افتراضية للعلاقات بين هذه المتغيرات والعلاقات السببية بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى وذلك لدي طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام تحليل المسار ببرنامج Amos 20 ، وبالتالي التوصل إلي نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات المهمة فى الإنجاز الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:-

١. التحقق من أداة يمكن من خلالها التمييز بين المتأخرين والمتفوقين دراسياً ، ويتيح إمكانية الكشف عن الطلاب المتأخرين دراسيا والعوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي.
٢. إمداد المعلمين وعلماء النفس بأداة تمكن من تحديد وتشخيص المراهقين المتأخرين دراسيا ، وقياس بعض المتغيرات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي.
٣. يمكن استخدام المقياس كجزء من التقييم أو مراقبة التطور للطلاب المتأخرين دراسيا وتحديد من يحتاجون للتدخل.
٤. يعد الإنجاز الأكاديمي أحد النواتج المهمة للعملية التعليمية وبالتالي يعطي أهمية خاصة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في ظل متغيرات مهمة وهي الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى، ودراسة مدى أهمية هذه المتغيرات المعرفية والوجدانية وشكل العلاقات بين هذه المتغيرات وفهم أفضل للمتغيرات المنبئة بالإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب.
٥. فهم المتغيرات المعرفية والوجدانية يساعد ويسهم فى تفسير التفوق والتأخر الدراسى لدى طلاب المدارس.

٦. قد تفيد نتائج البحث فى إعداد دورات تدريبية وبرامج تهدف إلى تنمية بعض المتغيرات المعرفية مثل الدافعية وقيمة الهدف والوجدانية مثل تحسين الاتجاهات نحو المعلم والمدرسة ومايتبعه من تحسين فى الإنجاز الأكاديمى.

مصطلحات الدراسة :

١- مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept

اتجاهات ومشاعر ومدركات الفرد نحو قدراته الأكاديمية والمعرفية أو وجهة نظر الفرد نحو قدراته الأكاديمية من حيث قدرته علي التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية مقارنة بالآخرين.

٢- الاتجاه نحو المعلم:- Attitudes toward Teacher

يشير الاتجاه نحو المعلم إلي مشاعر الطلاب الإيجابية أو السلبية المرتبطة بالمعلم .

٣- الاتجاه نحو المدرسة:- Attitudes toward School

يشير الاتجاه نحو المدرسة إلي مشاعر الطلاب الإيجابية أو السلبية المرتبطة بالمدرسة وخبرات المدرسة ويقاس الاتجاه نحو المدرسة بدرجة الانخراط أو الاندماج المعرفي داخل المدرسة والولاء تجاه الأهداف الأكاديمية.

٤- قيمة الهدف Aim Value

تشير قيمة الهدف إلي إدراك الطالب لأهمية وفائدة المهمة، أو هى أهمية وفائدة المهمة كما يدركها الطلاب.

٥- الدافعية :- Motivation

تشير الدافعية إلي الأفكار والمشاعر والأفعال التي توجه الفرد نحو تنفيذ الهدف وتعتمد ذلك علي المهارات التنظيمية والمثابرة.

٦- الإنجاز الاكاديمي:Academic Achievement

الإنجاز الذي حققه الطالب في المواد الدراسية ككل مقدراً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي .

الإطار النظرى والدراسات السابقة :-

أولا : - مفهوم الذات الأكاديمي Academic self concept

يعرف Montgomery (2003) مفهوم الذات الأكاديمية إلي أنها درجة تقبل الشخص النفسية واحترامه لها والقيام بالمسئوليات المنوطة بها ومواجهة التحديات الحياتية بدافعية.

وهى عبارة عن الرؤيا التي ينظر بها الفرد الي نفسه من حيث قدرته علي التحصيل وأداء الواجبات الاكاديمية بالمقارنة مع الأخرين ، أو أنها نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية ، واحترامه لذاته ولكفايته ،وقدراته الأكاديمية.(Rinn, 2012)

ويشير Bacon (2011) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمى هى اتجاهات ومشاعر ومدركات الفرد نحو قدراته الأكاديمية والمعرفية أو وجهة نظر الفرد نحو قدراته الأكاديمية مقارنة بالأخرين.

وتشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين لديهم ثقة في مهاراتهم لديهم قدرة علي الاندماج والانخراط في العديد من الأنشطة لذلك فإن مدركات الطلاب عن مهاراتهم و قدراتهم يؤثر فى أنواع الأنشطة التي يختارونها ، وقدرتهم علي تحدي ذواتهم والمثابرة في إنهاء الأنشطة. (Ames, 1990)

ويتضمن مفهوم الذات الأكاديمي تقييم قدرات الفرد الأكاديمية المدركة ومعتقدات الفرد حول كفاءته الأكاديمية، وأشارت العديد من الدراسات إلي أن مفهوم الذات الأكاديمي منبيء دال بالإنجاز الأكاديمي ، حيث ترتبط مفهوم الذات الايجابية بالإنجاز الأكاديمي ، وأن المتأخرين دراسياً غالباً ما يظهرون مفهوم ذات منخفض أو مدركات منخفضة عن الذات. (Marsh,Chessor,Craven& Roche 1995).

كما أن الطلاب الذين لديهم ثقة في قدراتهم ، يستطيعون الاندماج في أنشطة عديدة ، كما أن معتقداتهم حول هذه المهارات تؤثر في نوعية الأنشطة التي يختارونها ، ومثابرتهم في إتمام هذه الأنشطة. (Ames, 1990).

ويشير Lerner (2000) إلي أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً لديهم انطباع سلبي عن الذات ، فهم يتبنون نظرة سلبية تمس أنفسهم وشعورهم بالفشل والإحباط بما يؤدي إلي انخفاض مستوي تقدير الذات لديهم.

لذا هدفت الدراسة Ritchotte, Suhr, Alfurayh, & Graefe (2015) إلي المقارنة بين الطلاب الموهوبين والطلاب المتفوقين دراسياً في مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام مقياس SAAS وذلك لدي ٣٠ طالباً بالولايات المتحدة ووجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين .

وفى ذات السياق هدفت دراسة Bacon (2011) إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدي ١٠١ طالب أمريكي من المراهقين، وأشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية دالة قوية بين مدركات الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية والأداء الفعلي لهم ،وهذا يعني أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات قوية نحو قدراتهم لديهم أداء أكاديمي أعلي.

كما أشارت دراسة إبراهيم محمد عيسي (٢٠٠٦) إلي وجود علاقة بين أبعاد مفهوم الذات و التحصيل الاكاديمي لدي ٧٢٠ تلميذاً من مدارس الأربد بالأردن، وكانت معاملات الارتباط بينهما دالة إحصائياً.

كما توصلت دراسة أسامة البطانية ، ومأمون غوانمة (٢٠٠٥) إلي إن مستوي فهم الذات الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضا مقارنة بالعاديين وذلك لدي طلاب المرحلة الأساسية في محافظة اربد بالاردن.

فى حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة Stringer, & Heath (2008) والتى هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدي ١٠٠ طالب بالمدرسة و ذلك في القراءة والحساب، وأشارت الدراسة إلي عدم وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمي فى الإنجاز الأكاديمي.

ويستخلص من هذه النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمى قد يؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى، وقد يكون هناك مسار إيجابى من مفهوم الذات الأكاديمى إلى قيمة الهدف لدى عينة الدراسة .

ثانياً :- الاتجاه نحو المعلم:

إن شخصية المعلم قد تؤثر فى إنجاز الطلاب فهناك بعض الطلاب المتأخرين دراسيًا يكرهون السلطة ويظهرون العداء للنماذج المختلفة لهذه السلطة متمثلة في المعلم ، وهناك ارتباط بين الاتجاهات نحو المعلم ودرجات الطلاب فى الدافعية والتنظيم الذات. – Peters, Grager (Loidle & supplee, 2000)

ويشير .Geddes et al. (2010) إلى دور المعلم لتكوين اتجاهات إيجابية مع الطلاب

وذلك من خلال :

١- احترام وتقدير المعلمين للطلاب.
٢- مدح المعلم لقدرات الطلاب وتشجيعهم علي الإنجاز.
٣- تكوين توقعات ايجابية للمعلم عن أداء الطلاب.
٤- تشكيل سلوك الطلاب وتكوين الاتجاهات من خلال هذه التوقعات.
٥- تقديم تغذية راجعة ودعم لفظي ، نقد أقل وكل هذا يجعل الطالب يقترب من المعلم ويكون اتجاهات إيجابية نحو المعلم.

وأشارت دراسة (١٩٩٨)Marks إلي وجود تأثير مستقل للاتجاهات نحو المعلم علي الإنجاز الأكاديمي في اللغة والحساب ، وأشارت النتائج إلي أن الطلاب ذوي العلاقات السلبية مع المدرسين يحصلون علي درجات أقل ، وذلك لشعور الطلاب بالرضا والاقتناع بالمعلمين والشعور بالسعادة والاستمتاع بالتعلم.

ويشير (2007) Adodo أن من العوامل المهمة المنبئة بالإنجاز الأكاديمي لدي الطلاب هو المعلم وخاصة الاتجاهات نحو المعلم.

كما أشار (2003) Usman أن الاتجاهات السلبية نحو المعلم مسئولة عن ضعف الإنجاز الاكاديمي لدي الطلاب لأن الاتجاهات التى يكتسبها الطلاب من المعلم تؤثر بشكل ايجابي أو سلبي فى الأداء.

وأشارت دراسة (2013) Gbore & Daramola إلي أن اتجاهات الطلاب نحو المعلم تنبئ بالأداء الأكاديمي لدي الطلاب في مادة العلوم لدي طلاب المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة (2007) Susandi & Khaerudin إلي التعرف علي العلاقة بين اتجاهات المتعلمين نحو معلمي اللغة الانجليزية والدافعية والإنجاز الاكاديمي في اللغة ، وأشارت النتائج إلي قدرة اتجاهات الطلاب نحو المعلمين بالتنبؤ بالدافعية والإنجاز الأكاديمي وذلك لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

ويستخلص من هذه النتائج أن الاتجاه نحو المعلم قد يؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى.

ثالثاً:- الاتجاه نحو المدرسة:

يشير (2007) Jason& Hangauer إلي أن الاتجاهات نحو المدرسة هي مجموعة

من المعتقدات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي والمتمثلة إجرائيا في :

١. الانتماء للمدرسة المتمثلة في الاهتمام والفائدة والعناية والتأثر بالمدرسة.
٢. قيمة الهدف ودافعيتهم المتمثلة في درجة انخراط الطالب والاستجابة للمهام الأكاديمية.
٣. الرضا بالمدرسة والقناعة بها وتتمثل في درجة الاستمتاع بالمدرسة والتعلق بها.

ويشير Moody & Bearman (1998) إلى أن الاتجاه نحو المدرسة يظهر في ثلاثة أبعاد وهي درجة الاقتراب والارتباط مع الآخرين بالمدرسة، ودرجة الاستمتاع بالتواجد داخل المدرسة وحضور الحصص،ودرجة الشعور بأنه جزء من المدرسة والتفاعل بين المعلم والطالب.

وأشارت دراسة(2012) Stern إلي تأثير الاتجاهات نحو المدرسة علي إنجاز الطلاب والمخرجات الأكاديمية ، وأشارت الدراسة إلي وجود تأثير مستقل للاتجاهات نحو المدرسة متمثلة فى الرضا العام للطلاب عن المدرسة،ورضاهم عن الفرص التي تعطيها المدرسة لهم علي الإنجاز الأكاديمي في اللغة والحساب وإن الطلاب المتأخرين دراسيا يظهرون اتجاهات سلبية نحو المدرسة ولا يستمتعون بما يتعلمونه.

كما هدفت دراسة Geddes et al. (2010) إلي التعرف علي تأثير الاتجاهات نحو المدرسة فى التعلم والأداء الأكاديمى وذلك لدي الأطفال ، وأشارت الدراسة إلي أن الاتجاهات نحو المدرسة قد تنبأت بالأداء الأكاديمي وأوصت بالتدخل في حالات الطلاب الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمواد الدراسية والبيئة المدرسية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة AKey (2006) والتى أشارت إلي أن هناك ارتباط إيجابي بين الاتجاهات نحو المدرسة والتعلم أو الإنجاز الاكاديمي.

ويتسم الطلاب الذين لديهم توجه إيجابي تجاه المدرسة بالفاعلية الذاتية ، وإعطاء قيمة للإنجاز الأكاديمي ويحب الذهاب الي المدرسة ويحترم قواعد المدرسة ويعتقدون أن التعلم والنجاح الأكاديمي مرتبط بحياتهم ونجاحهم في المستقبل وأن منخفضي التحصيل لديهم اتجاهات وسلوكيات سلبية تجاه المدرسة مقارنة بالعاديين ، وغير قادرين علي تحقيق الأهداف الأكاديمية.(Stern, 2012)

وفى ذات السياق هدفت دراسة Candeias, Rebelo & Oliveira (2008) إلي التعرف علي العلاقة بين الاتجاه نحو المدرسة والتعلم والإنجاز الاكاديمي ، ومعتقدات الفرد الذاتية

والواقعية وذلك لدي عينة من طلاب المدارس ، وأشارت الدراسة إلي أهمية فهم الاتجاه نحو المدرسة والتعلم ،وَ كان الاتجاه نحو المدرسة أكثر العوامل المنبئة بالتعلم في النموذج.

ويستخلص من هذه النتائج أن الاتجاه نحو المدرسة قد يؤثر إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي.

رابعاً :- قيمة الهدف: Aim Value

تشير قيمة المهمة إلي أسباب الانخراط أو الاندماج في مهمة معينة وتشتمل علي أربعة أبعاد وهي قيمة الإنجاز attainment value والتي تشير إلي الأهمية الشخصية لأداء المهمة بشكل جيد ، والقيمة الداخلية intrinsic value والتي تشير إلي الاستمتاع التي يحصل عليه الفرد من خلال أداء مهمة أو نشاط معين أو حضوره مادة معينة ، و قيمة الفائدة utility value والتي تشير إلي أي مدى ترتبط المهمة بالأهداف الحالية والمستقبلية مثل الأهداف المهنية والطموحات الأكاديمية ، و أخيرا قيمة التكلفة Cost value والتي تعبر عن الجوانب السلبية في الانخراط في مهمة معينة مثل القلق ، والخوف من الفشل وكمية الجهد المبذول التي تحتاجه المهمة للنجاح فيها.(Eccles & Wigfield, 2002)

وأشارت العديد من الدراسات إلي دور قيمة الهدف والمهمة في الإنجاز في مجالات خاصة مثل الرياضيات واللغة بشكل مستقل وأثرها في الطموحات الأكاديمية والاختبارات مثل دراسة spinath et al. (2004) ودراسة stevens et al. (2007) .

بالاضافة إلي ذلك أشارت النتائج إلى أن الأداء المدرسي في اللغة والرياضيات تم التنبؤ به بشكل قوي من خلال قيمة المهمة وذلك لدي عينة من الطلاب تتراوح أعمارهم من ١١ – ١٤ سنة.

وأشارت نتائج الدراسات إلى إن قيمة الأهداف والإنجاز لدي الطلاب تؤثر في الدافعية والتنظيم الذاتي لأن الأهداف تؤثر في كيفية انخراط الطلاب في المهام والاندماج فيها وتنفيذها ، فعندما يقدر طالب مهمة ما فسيكون أكثر اندماجاً فيها ، ويبذل ما في جهد ويؤدي فيها أداءً جيداً.(Hidi & Harackiewicz 2000)

وأشار الباحثون إلي أهمية وتأثير قيمة الهدف في الإنجاز الأكاديمي والتنظيم الذاتي، فالطلاب الذين يعطون قيمة عالية للمهمة يستخدمون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية عميقة و يؤثر بدوره في الإنجاز الأكاديمي.

وفى هذا السياق هدفت دراسة Neuville, Frenay, & Bourgeois (2007) إلي التعرف علي العلاقة بين قيمة الهدف والتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة بقسم علم النفس وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد وأسفرت النتائج عن أن قيمة الهدف كانت أقوي منبئ بالأداء الأكاديمي، وعن وجود تأثير دال لقيمة الهدف في الأداء حيث ركز الطلاب الذين يرون أن المقرر ذات قيمة علي المعرفة وتحسين المهارات أكثر من الطلاب الأخرين.

وفى هذا الإطار هدفت دراسة Khezriazar, Lavasani, Malahmadi, & AMani (2010) إلي التعرف علي العلاقات بين الكفاءة الذاتية وقيمة الهدف وأهداف الإنجاز وأساليب التعلم من خلال تحليل المسار وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر لقيمة الهدف والمهمة علي أهداف الإنجاز الأكاديمي وتحقيقه ، وخاصة أهداف الاتقان والتعلم العميق.

كما هدفت دراسة Plante, O,keefe & Theoret (2012) إلي التحقق من العلاقات المفترضة بين كل من أهداف الانجاز وتوقع القيمة في التنبؤ بالإنجاز الإكاديمي واختبرت ٤ نماذج باستخدام Path models ، و أشارت النتائج إلي أن قيمة الهدف والمهمة تنبئ بشكل قوي بأهداف الاتقان ومن ثم فإنها ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر بالمخرجات الأكاديمية من خلال الارتباط بأهداف الإنجاز.

ويستخلص من هذه النتائج أن قيمة الهدف قد تؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى بشكل مباشر وغير مباشر لدى عينة الدراسة .

خامساً:- الدافعية:

إن الدافعية والتنظيم الذاتي منبئ دال بالإنجاز الأكاديمي، وتساعد الدافعية الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التى تساعد الطلاب علي الإنجاز في المدرسة كما أن الطلاب الذين لديهم دافعية كافية يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي وينظمون معرفتهم وجهودهم، والطلاب المتأخرين دراسيا ينقصهم الدافعية ومهارات التنظيم الذاتي. (Pintrich& De Groot, 1990)

ويتميز الطلاب ذوو الدافعية المرتفعة والتنظيم الذاتي بالقدرة علي المثابرة لتنفيذ المهام الأكاديمية وإتمام المهام بنجاح واتقان ، وعدم الشعور بالعجز ودائما ما يشعرون بأن العمل المدرسي سيساعدهم في تحقيق أهدافهم في المستقبل.

وفى ضوء نموذج توقع القيمة Expectancy – value model فإن دافعية الطلاب

من أجل التعلم تعتمد علي القيمة المعطاة للمهمة أو الهدف وهناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات وقيمة المهمة حيث إن الطالب الذي يعتقد أنه يستطيع أن ينفذ المهمة يجد أن فصله ومدرسته أكثر فائدة وأكثر استمتاعا بها وهذا ما أشارت إليه دراسة Seo & taherbhai (2009)

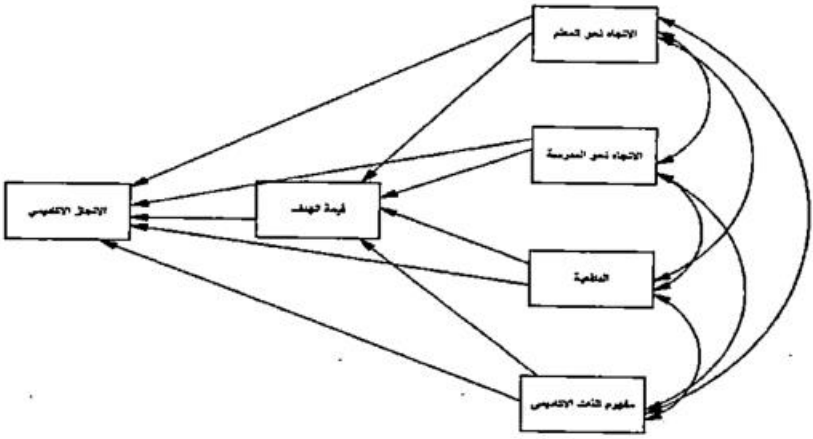
وأشارت دراسة Baslanti & McCoach (2006) ودراسة Baslanti (2008) ودراسة McCoach & Siegle,(2003) ودراسة Korpershoek (2016). إلى أن الدافعية من أكثر الأبعاد ارتباطاً بالأنجاز الأكاديمى ، وأن الطلاب الذين تنقصهم الدافعية لا يبذلون الجهد الكافي للحصول علي النجاح وليس لديهم الرغبة أو المثابرة في الدراسة.

كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة Schumm, & Bogner(2016) والتى أشارت إلى أن الدافعية تستثير سلوكيات معينة داخل الفصل مثل سؤال المعلم دائما عن أية معلومة ليفهمها والالتزام والمثابرة والتى تؤثر بشكل إيجابى فى الأداء الأكاديمى .

ويستخلص من هذه النتائج أن الدافعية قد تؤثر إيجابياً فى الإنجاز الأكاديمى بشكل مباشر وغير مباشر لدى عينة الدراسة .

نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة :-

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة صممت الباحثة نموذجاً نظرياً يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ،ومنطق هذا النموذج أن الإنجاز الأكاديمى كناتج للعملية التعليمية يعد متغيراً تابعاً فى النموذج البنائى ، وهناك متغيرات مستقلة وهى الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة ومفهوم الذات الأكاديمى والدافعية وقيمة الهدف تؤثر فيه بشكل مباشر عبر مسارات مباشرة ، وأن هناك تأثيرات غير مباشرة عبر متغير وسيط وهو قيمة الهدف ، حيث تؤثر هذه المتغيرات بشكل غير مباشر عن طريق مسار غير مباشر من خلال قيمة الهدف ، ويوضح شكل (١) النموذج النظرى للعلاقات بين متغيرات الدراسة.



شكل (١) النموذج النظرى للعلاقات السببية بين المتغيرات

فروض الدراسة :-

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه فى الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالى "-

١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والإنجاز الأكاديمى) لدى عينة الدراسة .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم و الاتجاه نحو المدرسة – وقيمة الهدف – والدافعية – ومفهوم الذات الأكاديمى) لدى عينة الدراسة .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الإنجاز الأكاديمى فى متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم – والاتجاه نحو المدرسة – وقيمة الهدف – والدافعية – ومفهوم الذات الأكاديمى) لدى عينة الدراسة .

٤. يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو المعلم – الاتجاه نحو المدرسة – قيمة الهدف – الدافعية – مفهوم الذات الأكاديمى) والمتغير التابع (الإنجاز الأكاديمى).

إجراءات الدراسة :

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً وتحليلاً للإجراءات المنهجية للدراسة من حيث

وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من أدوات الدراسة– العينة الأساسية) ، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً : منهج الدراسة :-

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى ، والذى يحاول التعرف على معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية (SEM) ويعتمد نموذج تحليل المسار بشكل أساسي علي تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية علي أسس منطقية والذي يحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

ثانياً : المشاركون فى الدراسة

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

تكونت عينة البحث من (١٣٤٤) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الإعدادية بمتوسط عمري قدره (١٤.١٥) سنة وبانحراف معيارى قدره (١.١٠) سنة.

ب- المشاركون فى العينة الاساسية :

اشتملت العينة الأساسية على (٣٩٢) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الإعدادية بمتوسط عمري قدره (١٤.٠٥) وبانحراف معيارى قدره (١.٣٠) ، ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة الأساسية .

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة الأساسية من الجنسين

البيان	المجموعات	العدد	النسبة المئوية
المستوى الأكاديمى	منخفض	١٠٣	% ٢٦.٢٨
	متوسط	٢٠٦	% ٥٢.٥٥
	مرتفع	٨٣	% ٢١.١٧
	الإجمالي	٣٩٢	% ١٠٠
النوع	ذكور	١٢٨	% ٣٢.٦٥
	إناث	٢٦٤	% ٦٧.٣٥
	الإجمالي	٣٩٢	% ١٠٠

ثالثاً : أدوات الدراسة :اشتملت الدراسة الحالية على المقياس الآتى :-

مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة النسخة المنقحة

School Attitude Assessment Survey -Revised (SAAS- R)

تعديل وتطوير(Mc Coach & Siegle, 2003b) (ترجمة وتعريب الباحثة)

وصف المقياس :-

يعتبر مقياس (SAAS – R) أداة جديدة لتقييم الاتجاهات والدافعية أعدها وطورها McCoach(2000), (2003) بجامعة Connecticute بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحديد وتشخيص المراهقين الذين يعانون من التأخر الدراسي .

واشتمل المقياس المبدئي علي أربعة عوامل مرتبطة بالتأخر الدراسي ويتكون من(٤٨) بنداً وهى مدركات الذات الأكاديمية وتتضمن معتقدات الفرد عن قدراته و مهاراته الأكاديمية والدافعية والاتجاه نحو المدرسة ، واتجاه الزملاء نحو المدرسة ، وتم تحسين المقياس وتم تطويره الي نسخة منقحة (SAAS- Revised) حيث تم حذف بعد (اتجاه الزملاء نحو المدرسة Peer attitudes toward school وتم إضافة بعدين جديدين الأول يقيس قيمة أهداف المدرسة لدي الطلاب Goal valuation والذى يشتمل علي الأهمية التي يعطيها الطالب للإنجاز الأكاديمي لتحقيق أهداف بعيدة المدي والثاني الاتجاه نحو المعلمين attitudes toward teachers.

وتم عمل دراسة استطلاعية علي المقياس المكون من(٤٨) بنداً علي(٩٤٢) طالباً وطالبة بمستويات مختلفة من الإنجاز الأكاديمي، وتم عمل تحليل عاملي توكيدي ، وقل عدد بنود المقياس إلي (٣٥) بنداً في النسخة النهائية، وأظهر التحليل العاملى(٥) مكونات ، ومن ثم تكونت النسخة النهائية للمقياس من (٧) بنود لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، و(٧) بنود لقياس الاتجاهات نحو المعلمين، و(٥) بنود لقياس الاتجاهات نحو المدرسة،و(٦) بنود لقياس قيمة الهدف،و(١٠) بنود لقياس الدافعية.

و قامت العديد من الدراسات بالتحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى على هذا المقياس لدى عينات مختلفة مثل دراسة Perez, Costa, & Corbi (2014) و أشارت الدراسة إلي تميز مقياس SAAS– R بخصائص سيكومترية جيدة لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية و أشار التحليل العاملي التوكيدي إلي تدعيم النموذج الخماسي Five Factor structure للمقياس،

وملاءمة المؤشرات للبيانات أو العينة الخاصة بالبحث.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة Suldo, Shaffer & SHaunesy (2008) ودارسة Mc Coach & siegle (2003, 2003a) ، ودراسة McCoach& siegle (2001) ودراسة Dedrick, Shaunessy-Dedrick, Suldo, & Ferron (2015) والتى دعم التحليل العاملي فيها النموذج الخماسي .

وتعارضت هذه النتائج مع دراسة McCoach (2000) والتى كشفت عن وجود أربعة عوامل فقط.

وترجمت الباحثة مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ، واعتمدت الباحثة أيضًا على الترجمة العكسية ورد الترجمة من العربية إلى الإنجليزية مرة ثانية من خلال متخصصين فى اللغة الإنجليزية ، ، ويتكون المقياس من(٣٥) بنداً فى صورته المبدئية المترجمة ، خماسى الليكرت تتراوح الاستجابات من (موافق بشدة- موافق - متردد- غير موافق - غير موافق بشدة) ، ويقيس خمسة أبعاد تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالى ، وهى :-

١. مفهوم الذات الأكاديمى(AS) Academic Self-Perception ويشمل (٧) بنود وأرقامها ٢، ٣، ٥، ١١، ١٣، ٢٠، ٢٢

٢. الاتجاه نحو المعلم(ATT) Attitudes toward teachers ويشمل (٧) بنود وأرقامها ١، ٩، ١٤، ١٦، ١٧، ٣١، ٣٤

٣. الاتجاه نحو المدرسة (ATS)Attitudes toward school ويشمل (٥) بند وأرقامها ٦ ، ٧، ١٢، ١٩، ٢٣

٤. قيمة الهدف Goal Valuation(GV) ويشمل (٦) بنود وأرقامها ١٥، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٢٩

٥. الدافعية Motivation(M) ويشمل (١٠) بنود وأرقامها ٤، ٨، ١٠، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥

تصحيح المقياس:-

يتكون مقياس من (٣٥) بنداً فى صورته المبدئية ، وكلها مفردات موجبة خماسى الليكرت يختار المفحوص فيما بين (موافق بشدة- موافق - متردد- غير موافق - غير موافق

بشدة)وتعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة ، و(٤) درجات للإجابة موافق ، و(٣) درجات للإجابة متردد ، و درجتين للإجابة غير موافق ، ودرجة واحدة للإجابة غير موافق بشدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس :-

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (١٣٤٤) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية .

صدق المقياس:-

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية :

صدق المحكمين :-

عرضت الباحثة المقياس فى صورته الأولية المترجمة على مجموعة من المحكمين تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس ووافق المحكمون عليها وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وعدلتها الباحثة فى ضوء الاقتراحات والتوجيهات التى قدمت من السادة المحكمين .

أولاً:- الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافى Explatory Factor Analysis

للتحقق من الصدق البنائي استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافى ، وطبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٣٤٤) طالباً وطالبةً ، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية ، وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن تم دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ، و تبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هى خمسة أبعاد ؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax للوقوف على التركيب العاملى للمهام ، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور خمسة أبعاد أو مكونات يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعاً للمحكات الثلاثة التالية :

١. العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١.٠٠ .
٢. محك التشبع الجوهري للبند ≤ ٠.٤ .
٣. محك جوهرية العامل ≤ ثلاثة تشبعات جوهرية .

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج خمسة عوامل تضمنت٥١% من حجم التباين الكلى فى درجات أفراد العينة ؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب ١١.٦٠٣% - ١٠.٧٩٨% - ١٠.٣٥٧% - ١٠.١٢٢% - ٨.٢٣٤%.

ويوضح جدول (٢) العوامل الخمسة التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل الخمسة وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل .

جدول(٢): قيم التشبعات على العوامل الخمسة لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بعد التدوير

رقم البند	العامل				
	1	2	3	4	5
1	0.684				
17	0.600				
5	0.588				
9	0.515				
8	0.488				
34	0.416				
19		0.681			
15		0.639			
23		0.621			
12		0.618			
14		0.581			
6		0.487			
7		0.400			
25			0.746		
32			0.563		
29			0.562		
28			0.495		
16			0.451		
18			0.418		
21			0.402		
2				0.706	
4				0.634	
26				0.527	
24				0.493	
27				0.482	
10				0.470	
3				0.413	
11				0.402	

رقم البند	العامل				
	1	2	3	4	5
22				0.400	
33					0.710
30					0.604
31					0.526

تابع جدول(٢): قيم التشبعات على العوامل الخمسة لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بعد التدوير

رقم البند	العامل				
	1	2	3	4	5
13					0.438
35					0.405
20					0.400
الجذر الكامن	4.061	3.779	3.625	3.543	2.882
نسبة التباين	11.603	10.798	10.357	10.122	8.234
التباين الكلى	11.603	22.401	32.757	42.879	51.113

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٦) بنود تراوحت تشبعاتها بين(٠.٦٨٤، ٠.٤١٦)، وكانت هذه التشبعات جوهرية ، و كانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا البعد تقيس بعد **الاتجاه نحو المعلم** ، وتشبع على العامل الثانى (٧) بنود تراوحت تشبعاتها بين(٠.٦٨١، ٠.٤٠٠) وكانت هذه التشبعات جوهرية ، وكانت هذه البنود تقيس بعد **الاتجاه نحو المدرسة** ، وتشبع العامل الثالث على (٧) بنود تراوحت تشبعاتها(٠.٧٤٦، ٠.٤٠٢) وكانت هذه التشبعات جوهرية ، وكانت هذه البنود تقيس بعد **قيمة الهدف** ، وتشبع على العامل الرابع (٩) بنود تراوحت تشبعاتها بين(٠.٧٠٦، ٠.٤٠٠) تقيس بعد **الدافعية** ، وتشبع على العامل الخامس(٦) بنود تراوحت تشبعاتها بين (٠.٧١٠، ٠.٤٠٠)تقيس بعد **مفهوم الذات الأكاديمى** ، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافى على صدق النموذج الخماسى .

ثانيا:-الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدى:Confirmatory Factor Analysis

وفى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى والتصور النظرى للمقياس فى الدراسة الحالية حسبت الباحثة الصدق البنائي للمقياس بالتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج

AMOS20 للتحقق من الصدق البنائى للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة عند عينة الدراسة .

جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ن=(١٣٤٤)

مؤشرات حسن المطابقة			قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
الاختبار الاحصائى X^2	X^2		2310	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
درجات الحرية df	Df		550	
مستوى دلالة كا٢	Sig.		0.29	
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية df	X^2/df	Chi-Squre/df	4.2	(٠ إلى ٥)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	Goodness of Fit Index	0.905	(٠ إلى ١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index	0.627	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	Normed Fit Index	0.933	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	Comparative Fit Index	0.95	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	Incremental Fit Index	0.920	(٠ إلى ١)
مؤشر توكر لويس	TLI	Tucker-Lewis Index	0.85	(٠ إلى ١)
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلى للعينة	RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation	0.053	(٠ إلى ٠.١)

يتضح من جدول (٣) أن النموذج المفترض للمقياس يطابق بيانات العينة المصرية ، ويشير إلى تشبع بنود المقياس على(٥)عوامل من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتى يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه فى ضوئها والتى تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٤.٢) فإذا كانت هذه القيمة أقل من(٥) تدل على قبول النموذج ، ولكن إذا كانت أقل من(٢) تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ، و مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل AGFI ، و مؤشر المطابقة المعياريNFI ، ومؤشر المطابقة المقارنCFI ، ومؤشر المطابقة التزايدىIFI ، ومؤشر توكر لويسTLI وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فى التحليل العاملى التوكيدى فإذا ساوت قيمته(٠.٠٥) فأقل دل ذلك على أن النموذج

يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين(٠.٠٠٥ ،٠.٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ،أما إذا زادت قيمت عن(٠.٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته فى البحث الحالى (٠.٠٥٣) وهو أقل من(٠.٠.١) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، وهو مايشير إلى الصدق البنائى للمقياس ، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملى على البيئة المصرية.(عزت عبد الحميد ، ١١٧،٢٠١٦)

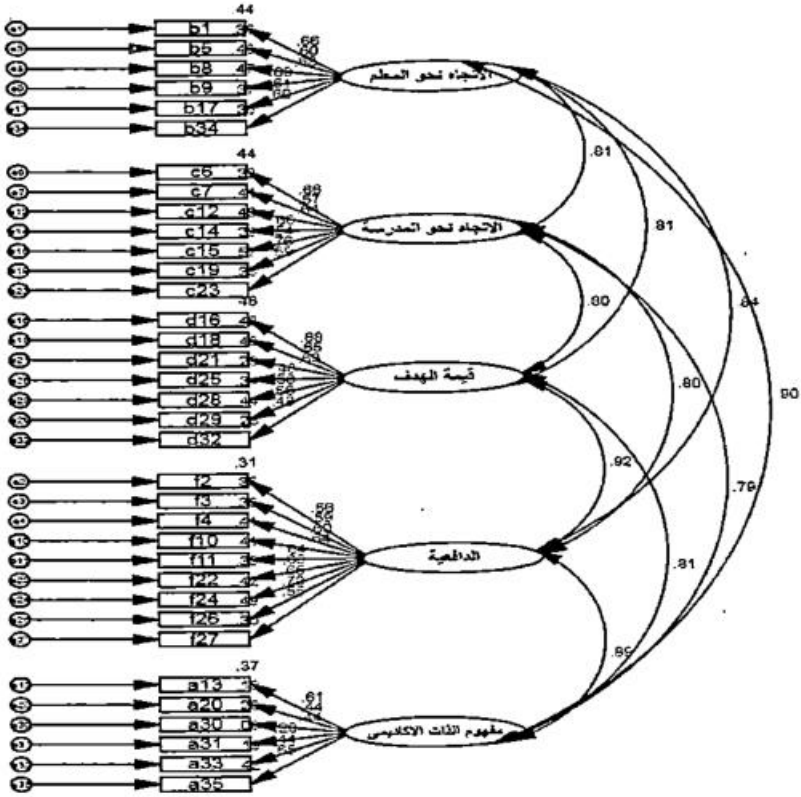
ويوضح جدول (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس تقييم الإتجاهات نحو المدرسة.

جدول (٤):تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة.

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو المعلم	٠.٨٠	٠.٠٣١	٠.٦٤	١٢.٣	٠.٠١
٢	الاتجاه نحو المدرسة	٠.٧٨	٠.٠٢٨	٠.٦٠	١١.٤	٠.٠١
٣	قيمة الهدف	٠.٧٤	٠.٠٢٦	٠.٥٤	١١.١٧	٠.٠١
٤	الدافعية	٠.٦٠	٠.٠٢٥	٠.٣٦	١٠.٥١	٠.٠١
٥	مفهوم الذات الأكاديمى	٠.٥٤	٠.٠١٨	٠.٢٤	٨.٩٠	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس.

والشكل التالى يوضح النموذج المفترض لتوجهات أهداف الإنجاز وتشبعات المكونات المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (٢) : النموذج المفترض للاتجاهات نحو المدرسة

الاتساق الداخلى للمقياس :-

حسبت الباحثة الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه ، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل ويتضح ذلك فى جدول (٥) ، (٦)

أولاً :معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ن=(١٣٤٤)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
١	الاتجاه نحو المعلم	0.843**
٢	الاتجاه نحو المدرسة	0.847**
٣	قيمة الهدف	0.855**
٤	الدافعية	0.901**
٥	مفهوم الذات الأكاديمى	0.776**

(٥) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (١٣٤٣) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهي (٠,٠٨٨) ، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,٠٥٥)

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة والدرجة الكلية للمقياس كلها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدقها وثباتها فى مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو مايجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس .

ثانياً :معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد تنتمى اليه المفردة

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه البنود في جدول (٦)

جدول (٦) :معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه البنود (١٣٤٤)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.731	6	0.691	16	0.703	2	0.654	13	0.634
5	0.691	7	0.642	18	0.684	3	0.633	20	0.587
8	0.714	12	0.710	21	0.698	4	0.684	30	0.662
9	0.740	14	0.706	25	0.617	10	0.655	31	0.511
17	0.729	15	0.613	28	0.646	11	0.693	33	0.641
34	0.666	19	0.802	29	0.730	22	0.628	35	0.612
		23	0.681	32	0.624	24	0.706		
						26	0.743		
						27	0.600		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (١٣٤٣) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهي (٠,٠٨٨) ، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٥٥)

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين بنود بعد الاتجاه نحو المعلم، و بنود بعد الاتجاه نحو المدرسة ،و بنود بعد قيمة الهدف،و بنود بعد الدافعية ،و بنود بعد مفهوم الذات الأكاديمى ، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد جيدة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

ثالثاً :معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية له:-

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بالدرجة الكلية للمقياس ، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (٧) :

جدول (٧): ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس (ن =١٣٤٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
1	**0.604	21	**0.611
2	**0.528	22	**0.609
3	**0.602	23	**0.547
4	**0.568	24	**0.630
5	**0.548	25	**0.411
6	**0.639	26	**0.655
7	**0.575	27	**0.561
8	**0.641	28	**0.577
9	**0.661	29	**0.620
10	**0.632	30	**0.444
11	**0.620	31	**0.295
12	**0.556	32	**0.475
13	**0.577	33	**0.418
14	**0.611	34	**0.588
15	**0.519	35	**0.648
16	**0.673		
17	**0.564		
18	**0.623		
19	**0.649		
20	**0.461		

يتضح من جدول (٧) أن جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة والدرجة الكلية تتراوح من(0.411إلى0.673) وهى دالة إحصائياً.

ثبات المقياس :-

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ، ولكل بعد من أبعاد المقياس على حده ، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً ، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده ، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد ، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس .

الثبات بألفا كرونباخ.

يوضح جدول (٨) قيم ألفا لثبات مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ككل بعد حذف كل بند من بنوده.

جدول (٨) :قيم معاملات ألفا للمقياس الكلي لتقييم الاتجاهات نحو المدرسة في حالة حذف كل بند من بنوده (ن = ١٣٤٤)

رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ	رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ
1	0.936	19	0.936
2	0.937	20	0.938
3	0.936	21	0.936
4	0.936	22	0.936
5	0.937	23	0.937
6	0.936	24	0.936
7	0.936	25	0.938
8	0.936	26	0.936
9	0.935	27	0.937
10	0.936	28	0.936
11	0.936	29	0.936
12	0.937	30	0.938
13	0.936	31	0.938
14	0.936	32	0.937
15	0.937	33	0.938
16	0.935	34	0.936
17	0.937	35	0.936
18	0.936	ألفا الكلية	0.938

يتضح من جدول (٨) أنه من خلال مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده ، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل،

كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وهذا ما يوضحه جدول (٩)

جدول (٩): قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس بألفا كرونباخ (ن = ١٣٤٤)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	العامل الأول: الاتجاه نحو المعلم	0.803
٢	العامل الثاني:الاتجاه نحو المدرسة	0.818
٣	العامل الثالث :قيمة الهدف	0.798
٤	العامل الرابع : الدافعية	0.842
٥	العامل الخامس : مفهوم الذات الأكاديمي	0.657
	المقياس ككل	0.938

يتضح من جدول (٩) أن جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة كلها مرتفعة وتتراوح قيم معامل ألفا للمقياس وأبعاده من(٠.٦٥٧إلى٠.٨٤٢)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات .

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة في حالة حذف كل بند من بنودها

جدول (١٠) :قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة في حالة حذف كل بند من بنودها (ن =١٣٤٤)

رقم البند	الاتجاه نحو المعلم	رقم البند	الاتجاه نحو المدرسة	رقم البند	قيمة الهدف	رقم البند	الدافعية	رقم البند	مفهوم الذات الأكاديمي
1	0.765	6	0.796	16	0.768	2	0.826	13	0.595
5	0.775	7	0.808	18	0.771	3	0.829	20	0.639
8	0.768	12	0.788	21	0.766	4	0.824	30	0.599
9	0.766	14	0.789	25	0.779	10	0.826	31	0.647
17	0.773	15	0.809	28	0.776	11	0.822	33	0.596
34	0.788	19	0.768	29	0.759	22	0.832	35	0.609
		23	0.795	32	0.781	24	0.821		
						26	0.815		
						27	0.835		
الفا الكلية للبعد	0.803		0.818		0.798		0.842		0.657

يتضح من جدول (١٠) أنه عند أخذ كل بعد فرعي على حده

يظهر أن جميع البنود متسقة داخلياً وأن حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد .

توزيع المفردات على أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة:-

يوضح جدول (١١) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية حيث تكون المقياس من ٣٥ بند في صورته النهائية موزعين على الخمسة أبعاد كما يلى :-

جدول (١١): توزيع المفردات على أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة فى صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	الاتجاه نحو المعلم	١-٥-٨-٩-١٧-٣٤
٢	الاتجاه نحو المدرسة	٦-٧-١٢-١٤-١٥-١٩-٢٣
٣	قيمة الهدف	١٦-١٨-٢١-٢٥-٢٨-٢٩-٣٢
٤	الدافعية	٢-٣-٤-١٠-١١-٢٢-٢٤-٢٦-٢٧
٥	مفهوم الذات الاكاديمى	١٣-٢٠-٣٠-٣١-٣٣-٣٥

رابعاً :- الأساليب الإحصائية للبيانات:-

الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة :-

رصدت الباحثة الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS تمهيداً لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة ، وتطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهى المتوسط والوسيط والانحراف المعياري، ومعاملي الالتواء والتفرطح وهذا ما يوضحه جدول (١٢) التالي :

جدول (١٢): الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة (ن =٣٩٢)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	الاتجاه نحو المعلم	الاتجاه نحو المدرسة	قيمة الهدف	الدافعية	مفهوم الذات الأكاديمى	الدرجة الكلية لتقييم الاتجاهات نحو المدرسة
المتوسط	٢٥.١٤	٢٩.٩٢	٣٠.٥٢	٣٨.٠٧	٢٤.٦٩	١٤٨.٣٣
الوسيط	٢٦.٠٠	٣١.٠٠	٣٢.٠٠	٣٩.٠٠	٢٥.٠٠	١٥٢.٠٠
الانحراف المعياري	٣.٦٢	٤.٣٧	٣.٧٦	٤.٧٦	٣.٢٤	١٦.٠٠
معامل الالتواء	٠.٩١-	١.٢٥-	١.٤٢-	٢.١٢-	٠.٥٦-	١.٢٨-
الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٢
معامل التفرطح	٠.٥١	١.٩٢	٢.٥٨	٢.٣٣	٠.١٢-	٢.٨
الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٢٥

يتضح من جدول (١٢) اقتراب توزيع درجات المتغيرات من الاعتدالية ، حيث إن معامل الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر ومحصور بين (±٣) ، كما أن معاملى الالتواء والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعاملي الالتواء والتفرطح ، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط . وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها :-

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على ما يلي : **توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم – والاتجاه نحو المدرسة – وقيمة الهدف – والدافعية – ومفهوم الذات الأكاديمى – والإنجاز الأكاديمى)**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وتم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، ويعرض الجدول التالي النتائج كما يلى :-

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ن =(٣٩٢)

المتغير	الاتجاه نحو المعلم	الاتجاه نحو المدرسة	قيمة الهدف	الدافعية	مفهوم الذات الأكاديمي	الدرجة الكلية لتقييم الاتجاهات نحو المدرسة	الإنجاز الأكاديمي
الاتجاه نحو المعلم	١						
الاتجاه نحو المدرسة	٠٠.٥٦٢	١					
قيمة الهدف	٠٠.٦٠٢	٠٠.٥٧٣	١				
الدافعية	٠٠.٦٠١	٠٠.٥٥٧	٠٠.٦٩٩	١			
مفهوم الذات الأكاديمي	٠٠.٥٠٨	٠٠.٥٠٤	٠٠.٤٥٣	٠٠.٥٥٩	١		
الدرجة الكلية لتقييم الاتجاهات نحو المدرسة	٠٠.٨٠٣	٠٠.٨٠٣	٠٠.٨٢٨	٠٠.٨٦٣	٠٠.٧٢٨	١	
الإنجاز الأكاديمي	٠٠.٤٧٤	٠٠.٤٦٤	٠٠.٥٠٣	٠٠.٤٣٨	٠٠.٤١٦	٠٠.٥٦٧	١

وأشارت النتائج إلي وجود ارتباط بين الاتجاهات نحو المدرسة والاتجاهات نحو المعلم والدافعية وقيمة الهدف ومفهوم الذات الأكاديمى والإنجاز الأكاديمى ، وهذه النتيجة منطقية لأن الطلاب الأكثر إيجابية نحو المدرسة والمعلم أكثر تقديراً لأهداف المدرسة ويبذلون جهداً أكبر لتحقيق هذه الأهداف بالإضافة إلي ذلك ، فإن الطلاب الأكثر دافعية لديهم القدرة علي تحسين مشاعرهم تجاه المدرسة والمعلم، كما أن الطالب الذى لديه مفهوم ذات إيجابية لديه دافعية وقيمة هدف إيجابى ويرتبط كل ذلك بالإنجاز الأكاديمى.

كما وجدت علاقة قوية بين كل من الدافعية وقيمة الهدف حيث إن قيمة الهدف مفتاح ومرشد للدافعية والتنظيم الذاتي ، بمعني آخر فإن الطلاب الذين يقدرون الأهداف الأكاديمية يصبحون أكثر استعداداً للإنجاز الأكاديمي ، وهذه الدافعية تدعم نمو مهارات التنظيم الذاتي لإنجاز الأهداف الأكاديمية ، وعندما يصبح الطلاب أقل تقديراً لأهداف المدرسة الأكاديمية ، يبذلون جهدا أقل لذلك فقد كان الفرق الكبير بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين هو الدافعية والتنظيم الذاتي ويؤثر ذلك بدوره فى الإنجاز الأكاديمى .

ثانياً: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها

ينص الفرض الثانى على ما يلـي:- **توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطات درجات الذكور والإناث فى متغيرات الدراسـة (الاتجـاه نحـو المعلـم – والاتجـاه**

نحو المدرسة – وقيمة الهدف – والدافعية – ومفهوم الذات الأكاديمى)

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، ويوضح جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) ، للمتغيرات المستقلة.

جدول (١٤): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة وأبعادها

م	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو المعلم	ذكور	١٢٨	٢٥.١٠	٣.٥٥	٠.١٢٨	غير دال
		إناث	٢٦٤	٢٥.١٥	٣.٦٧		
٢	الاتجاه نحو المدرسة	ذكور	١٢٨	٢٩.٦٧	٤.٩٤	٠.٧٨٥	غير دال
		إناث	٢٦٤	٣٠.٠٤	٤.٠٧		
٣	قيمة الهدف	ذكور	١٢٨	٣٠.٦٦	٣.٥٧	٠.٥٢٦	غير دال
		إناث	٢٦٤	٣٠.٤٥	٣.٨٥		
٤	الدافعية	ذكور	١٢٨	٣٨.٦٦	٤.٨٠	١.٧١٢	غير دال
		إناث	٢٦٤	٣٧.٧٨	٤.٧٢		
٥	مفهوم الذات الأكاديمى	ذكور	١٢٨	٢٤.٠٧	٣.٧٦	٢.٤٤٣	٠.٠١
		إناث	٢٦٤	٢٤.٩٩	٢.٩٢		
	المجموع الكلى لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة	ذكور	١٢٨	١٤٨.١٦	١٦.٣٤	٠.١٤٦	غير دال
		إناث	٢٦٤	١٤٨.٤٢	١٥.٨٦		

يتضح من جدول (١٤) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة ، إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح الإناث ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Abu-Hamour& Al – Hmouz (2013) ، والتى أشارت إلى أن البنات أكثر إيجابية فى مفهوم الذات الأكاديمى عن الأولاد ، إلا أنها تعارضت مع نفس الدراسة فى باقى النتائج حيث أشارت الدراسة إلى أن الأولاد أكثر من البنات في الدافعية ، كما تعارضت مع دراسة Tallent- Runnels , Olivarez, Lotven,Gray Walsh, & Irons, (1994) والتى أشارت إلى أن البنات أكثر من الأولاد في الدافعية.

كما تعارضت النتائج مع دراسة Candeias et al. (2008) والتى توصلت إلي وجود فروق بين الذكور والاناث في الاتجاهات نحو المدرسة ، حيث يميل البنات إلي الاتجاهات الإيجابية أكثر من الأولاد الذين يتميزون بقلة الدافعية والاتجاهات

السلبية نحو المدرسة، وأن البنات لديهم توقعات أكثر عن المستقبل وأكثر حماسة، في حين أن الأولاد أقل اندماجاً في الدراسة ويقلعون بسهولة وبسرعة عن تنفيذ المهام.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:-

ينص الفرض الثالث على ما يلي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الإنجاز الأكاديمى فى متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم – الاتجاه نحو المدرسة – قيمة الهدف – الدافعية – مفهوم الذات الأكاديمى) لدى عينة الدراسة** " .

وتم تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمى من خلال حصر درجات الطلاب عينة الدراسة من خلال الرجوع إلى كشوف درجاتهم فى العام الدراسي السابق وتم تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمى لهم ، وفق ما يلي :

- منخفض (من يحصل على أقل من ٦٠ % من المجموع الكلى للدرجات) .
- متوسط (من يحصل على ٦٠ % إلى أقل من ٨٠% من المجموع الكلى للدرجات) .
- مرتفع (من يحصل على ٨٠ % فأكثر من المجموع الكلى للدرجات)

واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه (One Way Anova) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه.

جدول (١٥):البيانات الوصفية لأبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة

تقييم الاتجاهات نحو المدرسة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الاتجاه نحو المعلم	منخفض	١٠٣	٢٢.٧٧	٤.٠٣
	متوسط	٢٠٦	٢٥.٤٦	٣.٢٣
	مرتفع	٨٣	٢٧.٢٧	٢.٠٨
	Total	٣٩٢	٢٥.١٤	٣.٦٢
الاتجاه نحو المدرسة	منخفض	١٠٣	٢٦.٦٩	٤.٩٣
	متوسط	٢٠٦	٣٠.٦٩	٣.٧٨
	مرتفع	٨٣	٣٢.٠٢	٢.٤٣
	Total	٣٩٢	٢٩.٩٢	٤.٣٧
قيمة الهدف	منخفض	١٠٣	٢٧.٥٣	٤.٥٩
	متوسط	٢٠٦	٣١.٢٣	٢.٩٠
	مرتفع	٨٣	٣٢.٤٦	١.٩٨
	Total	٣٩٢	٣٠.٥٢	٣.٧٦
الدافعية	منخفض	١٠٣	٣٤.٨٧	٦.٤٢
	متوسط	٢٠٦	٣٨.٧٦	٣.٤٧
	مرتفع	٨٣	٤٠.٣١	٢.٧٤
	Total	٣٩٢	٣٨.٠٧	٤.٧٦
مفهوم الذات الأكاديمى	منخفض	١٠٣	٢٢.٧٣	٣.٢٤
	متوسط	٢٠٦	٢٥.١٠	٣.١٢
	مرتفع	٨٣	٢٦.١١	٢.٣٠
	Total	٣٩٢	٢٤.٦٩	٣.٢٤
المجموع الكلى	منخفض	١٠٣	١٣٤.٥٩	١٨.٦١
	متوسط	٢٠٦	١٥١.٢٤	١٢.٢٩
	مرتفع	٨٣	١٥٨.١٧	٧.٤٩
	Total	٣٩٢	١٤٨.٣٣	١٦.٠٠

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق فى أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير ودلالته*
١	الاتجاه نحو المعلم	بين المجموعات	٩٧٦.٠٧	٢	٤٨٨.٠٣	٤٥.٦٤	٠.٠١	٠.١٨٦
		داخل المجموعات	٤١٥٩.٧٧	٣٨٩	١٠.٦٩			كبير
		المجموع	٥١٣٥.٨٣	٣٩١				
٢	الاتجاه نحو المدرسة	بين المجموعات	١٥٦٤.٤٢	٢	٧٨٢.٢١	٥١.٥٧	٠.٠١	٠.٢٠٥
		داخل المجموعات	٥٩٠٠.١٣	٣٨٩	١٥.١٧			كبير
		المجموع	٧٤٦٤.٥٥	٣٩١				
٣	قيمة الهدف	بين المجموعات	١٣٣٤.٧٩	٢	٦٦٧.٣٩	٦١.٨٩	٠.٠١	٠.٢٣٧
		داخل المجموعات	٤١٩٥.٠٥	٣٨٩	١٠.٧٨			كبير
		المجموع	٥٥٢٩.٨٤	٣٩١				
٤	الدافعية	بين المجموعات	١٥٦٧.٢٠	٢	٧٨٣.٦٠	٤١.٧٧	٠.٠١	٠.١٧٢
		داخل المجموعات	٧٢٩٧.٠٨	٣٨٩	١٨.٧٦			كبير
		المجموع	٨٨٦٤.٢٨	٣٩١				
٥	مفهوم الذات الأكاديمى	بين المجموعات	٥٩٨.٣٨	٢	٢٩٩.١٩	٣٣.٢٠	٠.٠١	٠.١٤١
		داخل المجموعات	٣٥٠٥.٢٧	٣٨٩	٩.٠١			كبير
		المجموع	٤١٠٣.٦٥	٣٩١				
	المجموع الكلى	بين المجموعات	٢٩٢٢٠.٨٥	٢	١٤٦١٠.٤٢	٨٠.١٩	٠.٠١	٠.٢٨٨
		داخل المجموعات	٧٠٨٧٢.٣٨	٣٨٩	١٨٢.١٩			كبير
		المجموع	١٠٠٠٩٣.٢٢	٣٩١				

يتضح من جدول (١٥)،(١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) فى أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة الخمسة بين منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الإنجاز الأكاديمى لصالح المرتفعين وذلك بحجم تأثير كبير ..

* دلالة حجم التأثير بمعادلة مربع أوميجا الاستدلالى فى ضوء محك كوهين (٠.٠١ تأثير ضئيل ، ٠.٠٦ تأثير معتدل ، ٠.١٤ تأثير كبير) ، وتم حساب معادلة مربع أوميجا الاستدلالى : ω^2 = ((F-1)*df) / ((F-1)*df+df))، حيث F قيمة (ف) ، df هى درجة الحرية بين المجموعات ، df-1 هى الخطأ (درجة الحرية للمجموع – ١) (محمد ابراهيم الشاردى، ٢٠١٢، ٣٨)

وأشارت النتائج إلي انخفاض الدرجات في كل أبعاد المقياس الخمسة لدي المتأخرين دراسيا ، وظهر أن الأبعاد تأثرت بالإنجاز حيث كان منخفضي الإنجاز منخفضي الدرجات علي كل بعد من أبعاد المقياس، و كان مرتفعي الإنجاز مرتفعي الدرجات. وهذا يدل علي أن المقياس قادر علي التمييز والتفرقة بين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين.دراسيا،

وللتحقق من اتجاهات الفروق وإجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات في مستويات الإنجاز الأكاديمى (منخفضين – متوسطين – مرتفعين) وتم استخدام اختبار شفيه (Scheffe test) ويتضح ذلك من جدول (١٧).

جدول (١٧): نتائج اختبار شفيه (Scheffe test) بين متوسطات أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة تبعا لمستويات الإنجاز الأكاديمى (منخفضين – متوسطين – مرتفعين)

م	الابعاد	مستوى الاداء	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
١	الاتجاه نحو المعلم	منخفض	٢٢.٧٧		٠٠٢.٦٩	٠٠٤.٥٠
		متوسط	٢٥.٤٦			٠٠١.٨٠
		مرتفع	٢٧.٢٧			
٢	الاتجاه نحو المدرسة	منخفض	٢٨.٦٩		٠٠٤.٠٠	٠٠٥.٣٣
		متوسط	٣٠.٦٩			٠٠١.٣٣
		مرتفع	٣٢.٠٢			
٣	قيمة الهدف	منخفض	٢٧.٥٣		٠٠٣.٦٧	٠٠٤.٩٢
		متوسط	٣١.٢٣			٠٠١.٢٢
		مرتفع	٣٢.٤٦			
٤	الدافعية	منخفض	٣٤.٨٧		٠٠٣.٨٨	٠٠٥.٤٤
		متوسط	٣٨.٧٦			٠٠١.٥٦
		مرتفع	٤٠.٣١			
٥	مفهوم الذات الأكاديمى	منخفض	٢٢.٧٣		٠٠٢.٣٧	٠٠٣.٣٨
		متوسط	٢٥.١٠			٠٠١.٠١
		مرتفع	٢٦.١١			
	المجموع الكلى	منخفض	١٣٤.٥٩		٠٠١٦.٦٥	٠٠٢٣.٥٨
		متوسط	١٥١.٢٤			٠٠٦.٩٣
		مرتفع	١٥٨.١٧			

** تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الإنجاز الأكاديمى فى أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة (الاتجاه

نحو المعلم – الاتجاه نحو المدرسة – قيمة الهدف – الدافعية – مفهوم الذات الأكاديمى) وذلك لصالح المرتفعين ثم المتوسطين .

وهذا يدل علي أن المتأخرين دراسيا لديهم مفهوم ذات أقل ، واتجاهات منخفضة وسلبية نحو المدرس والمدرسة، ودافعية منخفضة، وقيمة هدف منخفضة مقارنة بالمتفوقين دراسيا، حيث إن العديد من الطلاب يتأخرون دراسيا بسبب عدم وجود دافعية داخلية أو خارجية ، لذلك يجب الاهتمام بجعل الفصل ممتعة ومثيرة للدافعية.

واتفق ذلك مع نتائج دراسة Reis & McCoach (2000) التى أشارت إلى أن المتأخرين دراسيا لديهم تقدير ذات منخفض ومفهوم ذات منخفض واتجاهات سلبية نحو المدرسة ، ونقص السلوك موجه الهدف ، ويستخدمون استراتيجيات تنظيم ذاتي ضعيفة.

كما اتفقت النتائج مع دراسة Suldo, Shaffer & SHaunesy (2008) والتى أشارت إلي أن الطلاب منخفضي الإنجاز حصلوا علي درجات منخفضة علي أبعاد المقياس مقارنة بمتوسط ومرتفعي الإنجاز الاكاديمي.

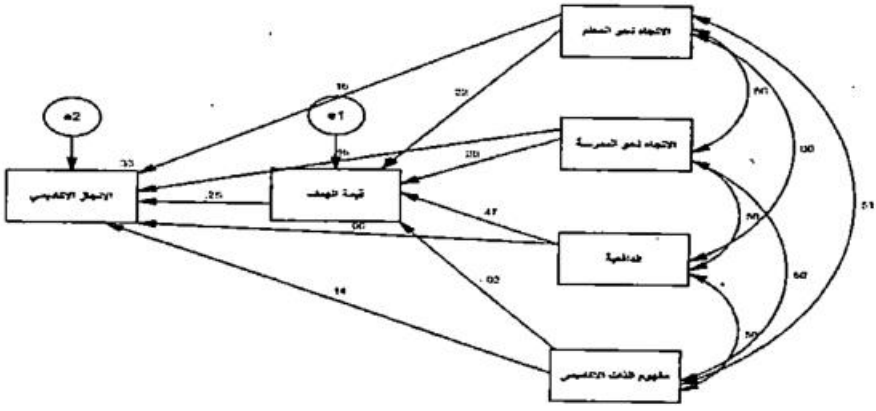
واتفقت هذه النتائج مع دراسة Baslanti & McCoach (2006) ودراسة (Reis & McCoach (2000 ودراسة McCoach & Siegle (2003) ودراسة Cakir (2014) حيث أشارت نتائج الدراسات إلي أن لطلاب المتأخرين قد أظهروا الشعور بالملل ووصف الدروس بالشيء غير الممتع وغير الجذاب، والاعتمادية علي أصدقائهم في عمل الواجب وفهم الدروس، وليس لديهم تواصل مع المعلم ، واتجاهاتهم سلبية نحو المعلم حيث يرون أنه لا يهتم بحضور طلابه ولا يرغب في التواصل معهم، وعدم الاستمتاع بالمقررات والشعور بصعوبتها، ومشاعرهم سلبية تجاه معلميهم ، ولديهم دافعية قليلة تجاه المقرر أو الامتحان،ولا يبذلون الجهد الكافي للحصول علي النجاح، وعدم الرغبة أو المثابرة في الدراسة.

رابعاً :- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

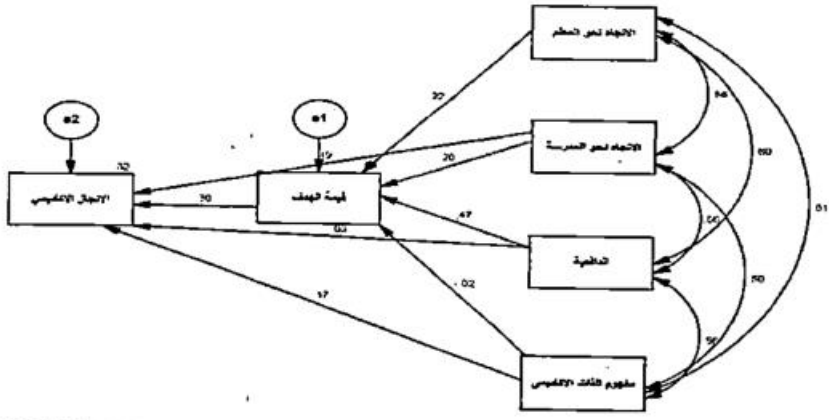
ينص الفرض الرابع على : " يمكن التوصل إلى نموذج بنائى سببى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو المعلم – الاتجاه نحو المدرسة – قيمة الهدف – الدافعية – مفهوم الذات الأكاديمى) والمتغير التابع (الإنجاز الأكاديمى) لدى عينة الدراسة" .

وللتحقق من هذا الفرض تم تنفيذ تحليل المسار path analysis باستخدام برنامج Amos(Amos statistical software package 20) وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling (SEM) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة فى النموذج المفترض.

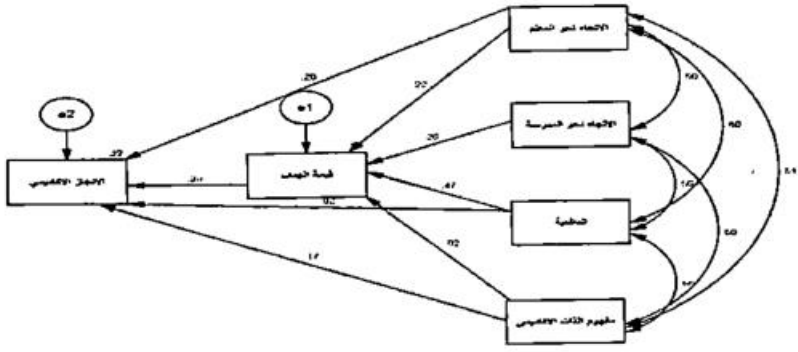
واختبرت الباحثة عدة نماذج بنائية للتوصل إلى أفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، ويوضح شكل (٣) وشكل (٤) وشكل (٥) وشكل (٦) النماذج التى تم اختبارها .



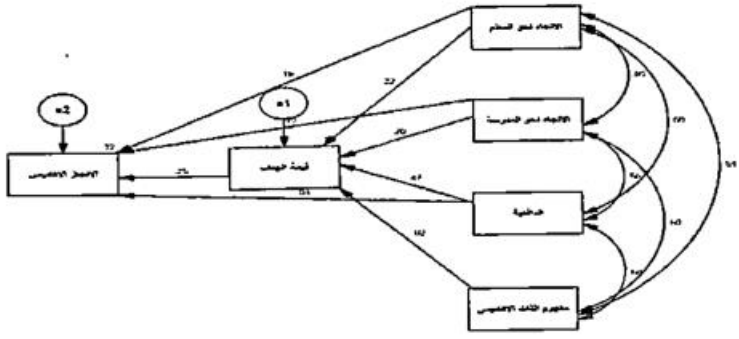
شكل (٣) النموذج البنائى الأول



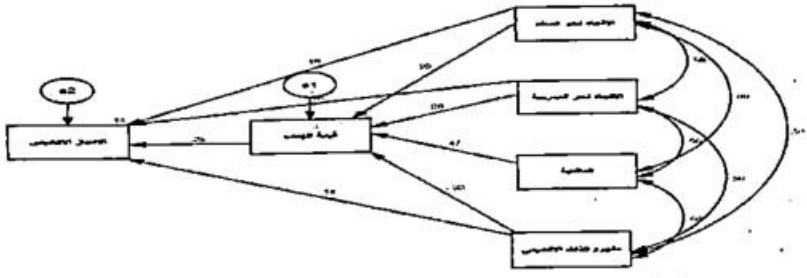
شكل (٤) النموذج البنائى الثانى



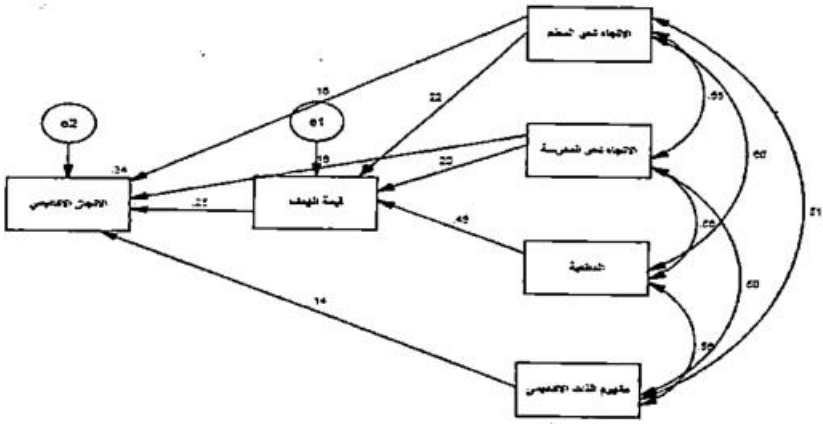
شكل (٥) النموذج البنائى الثالث



شكل(٦) النموذج البنائى الرابع



شكل (٧) النموذج البنائى الخامس



شكل (٨) النموذج النهائى المعبر عن البناء السببى لمتغيرات الدراسة

وتم حساب مؤشرات وجودة المطابقة والملاءمة الإحصائية بين النماذج المختلفة للعلاقات السببية بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة الدراسة، ويوضح جدول (١٧) مؤشرات وجودة المطابقة للنماذج الخمسة والنموذج النهائى .

جدول (١٨): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة والنماذج

التى تم اختبارها للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

النموذج	X^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
المدى المثالى للمؤشر	(٠ - ٥) (غير دالة)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(٠ - ٠,٠٨)
نموذج١	٩.١٢ (دالة)	١.٠٠٠	٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠	٠.٤
نموذج٢	٨.٠٥ (دالة)	٠.٩٩	٠.٨٦	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٠	٠.١٣
نموذج٣	٨.١٩ (دالة)	٠.٩٩	٠.٨٦	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩٠	٠.٨٩	٠.١٤
نموذج٤	٧ (دالة)	٠.٩٩	٠.٨٨	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩١	٠.١٢
نموذج٥	٠.٠٠٦ (غير دالة)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠١	١.٠١٤	٠.٠٠٠
نموذج ٦ النموذج النهائى	٠.١١٩ (غير دالة)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٠٠٠

يتضح من جدول(١٨) أن أفضل نموذج من بين النماذج التى تم اختبارها هو النموذج السادس النهائى وذلك من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة الإحصائية لهذه النماذج و

بيانات عينة الدراسة الحالية ، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائى علي أنها تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتى يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه فى ضوئها والتى تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٠.١١٩) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة أوالبيانات الواقعية ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ، و مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل AGFI ، و مؤشر المطابقة المعياريNFI ، ومؤشر المطابقة المقارنCFI ، مؤشر المطابقة التزايدىIFI ، مؤشر توكر لويسTLI وجميعها وصلت إلى الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فى التحليل العاملى التوكيدى فإذا ساوت قيمته ٠.٠٥ فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين ٠.٠٥ ،٠.٠٨ فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ،أما إذا زادت قيمت عن ٠.٠٨ فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته فى البحث الحالى ٠.٠٠٠ ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة ، ووجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية، وعلى النقيض من ذلك يتضح من جدول (١٧) أن النموذج (١) والنموذج(٢) والنموذج (٣) والنموذج (٤) تم رفضهما حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية دالة إحصائياً ، كما زادت قيمتها عن (٥) ، بالإضافة إلى أن قيمة RMSEA زادت عن ٠.٠٨، وبالرغم من أن النموذج (٥) يعد مقبولاً الا أن قيمة TLI ، IFI ، زادت بدرجة بسيطة عن (١) ، كما وجد مسار غير دال إحصائياً فى النموذج تم حذفه(من مفهوم الذات الأكاديمى إلى قيمة الهدف) ونتج عنه بعد الحذف النموذج النهائى.

وأسهم النموذج النهائى فى تفسير (٣٤%) من التباين الكلى للإنجاز الأكاديمى، ويوضح جدول (١٩) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات الدراسة للنموذج النهائى.

جدول (١٩): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية فى النموذج البنائي السببي النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

المستقل	المسار	التابع	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى
الاتجاه نحو المعلم	◄	قيمة الهدف	٠.٢١٥**	٠.٠٤٦	٤.٨٤**		٠.٢١٥**
الاتجاه نحو المدرسة	◄	قيمة الهدف	٠.١٩٥**	٠.٠٣٧	٤.٥٦**		٠.١٩٥**
الدافعية	◄	قيمة الهدف	٠.٤٦١**	٠.٠٣٥	١٠.٤١**		٠.٤٦١**
الاتجاه نحو المعلم	◄	الإنجاز الأكاديمى	٠.١٦٣*	٠.٢١٠	٢٠.٩٠**	٠.٠٥٤**	٠.٢١٧**
الاتجاه نحو المدرسة	◄	الإنجاز الأكاديمى	٠.١٥٩*	٠.١٧٠	٢.٨٩**	٠.٠٤٩**	٠.٢٠٨**
قيمة الهدف	◄	الإنجاز الأكاديمى	٠.٢٥١**	٠.٢٠١	٤.٤٩**		٠.٢٥١**
مفهوم الذات الأكاديمى	◄	الإنجاز الأكاديمى	٠.١٣٩*	٠.٢١٢	٢.٧٤**		٠.١٣٩**
الدافعية	◄	الإنجاز الأكاديمى				٠.١١٦**	٠.١١٦**

بناءً على نتائج تحليل المسار ومراجعة القيم المعيارية ، فقد ظهر مسارين غير دالين إحصائياً فى النموذج الخامس مما أدى الى حذفها وإعادة اختبار النموذج بعد حذف هذه المسارات غير الدالة إحصائياً، وكانت هذه المسارات من الدافعية للإنجاز الأكاديمى ، ومن مفهوم الذات الأكاديمى إلى قيمة الهدف، لكى نصل إلى النموذج النهائى الموضح فى شكل (٢) .

ويوضح جدول (١٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة وهى كالتالى :-

١. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المعلم فى قيمة الهدف حيث كان معامل المسار =(٠.٢١٥) وقيمة ت تساوى(٤.٨٤) وهى دالة إحصائياً.
٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المدرسة فى قيمة الهدف حيث كان معامل المسار = (٠.١٩٥) وقيمة ت تساوى (٤.٥٦) وهى دالة إحصائياً.
٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للدافعية فى قيمة الهدف حيث كان معامل المسار = (٠.٤٦١) وقيمة ت تساوى (١٠.٤١) وهى دالة إحصائياً.
٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المعلم فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار = (٠.١٦٣) وقيمة ت تساوى(٢٠.٩) وهى دالة إحصائياً، ووجود

تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً للاتجاه نحو المعلم فى الأنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار غير المباشر = (٠.٠٥٤) وذلك من خلال متغير وسيط وهو قيمة الهدف.

٥. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المدرسة فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار =(٠.١٥٩) وقيمة ت تساوى (٢.٨٩) وهى دالة إحصائياً، ووجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً للاتجاه نحو المدرسة فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار غير المباشر = (٠.٠٤٩) وذلك من خلال متغير وسيط وهو قيمة الهدف.

٦. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لقيمة الهدف فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار = (٠.٢٥١) وقيمة ت تساوى (٤.٤٩) وهى دالة إحصائياً.

٧. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لمفهوم الذات الأكاديمى فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار = (٠.١٣٩) وقيمة ت تساوى (٢.٧٤) وهى دالة إحصائياً.

٨. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للدافعية فى الإنجاز الأكاديمى حيث كان معامل المسار = (٠.١١٦) وذلك من خلال متغير وسيط وهو قيمة الهدف .

يتضح من النتائج السابقة وجود تأثير للاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة فى الإنجاز الأكاديمى بشكل مباشر وبشكل غير مباشر وذلك من خلال قيمة الهدف ، فكلما كانت العلاقة بين الطالب والمعلم علاقة إيجابية كلما ساعد ذلك الطالب على تقدير قيمة الهدف والمهمة والعمل الذى يقوم به ، وكلما كان هناك مشاعر انتماء وحب للمدرسة من قبل الطالب كلما زادت قيمة الأهداف والعمل والأنشطة التى يقوم بها الطلاب، فالطلاب الأكثر إيجابية نحو المدرسة والمعلم أكثر تقديراً لأهداف المدرسة ؛ وبالتالى يكون الجهد المبذول أكبر وبالتالى يؤثر ذلك فى الأنجاز الأكاديمى ، بمعنى آخر كلما كانت الاتجاهات نحو المعلم ونحو المدرسة إيجابية كلما زادت قيمة وتقدير الأهداف لدى الطلاب كلما زاد وتحسن الإنجاز الأكاديمى لديهم .

واتفقت هذه النتائج مع دراسة Geddes et al. (2010) ودراسة Abu Hilal , Abdel Fattah, Abdul Jabbar, & Marsh (2013) والتى أشارت إلي أن الاتجاهات نحو المدرسة والمعلم قد تنبأت بالأداء الأكاديمي، وأن لها تأثير مباشر وذلك لشعور الطلاب بالرضا والاقتناع بالمعلمين والشعور بالسعادة والاستمتاع بالتعلم، فتدعيم المعلم للطالب يؤثر في كل من الانخراط والاندماج وتقدير العمل وتوقع النجاح فى المستقبل .

وتتسق هذه النتائج مع ماتوصل اليه Al-Agili, Mamat, Abdullah, , &

Abdmaad (2013) من أن اتجاهات الطلاب لها تأثير مباشر علي الإنجاز الأكاديمي وذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية.

كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة .Putwain, Symes , & Remedios (2016) ، ودراسة Rahimi& Karkami (2015) من حيث تأثير الاتجاه نحو المعلم بشكل غير مباشر فى الإنجاز الأكاديمى ، حث أشارت من خلال تحليل المسار إلى أن مدح أو تهديد المعلم للطالب ترتبط بقيمة المهمة والهدف الذى يقوم به ، فسلوك المعلم مع الطالب له تأثير قوى على القيمة المرتبطة بالإنجاز وبالأهداف الأكاديمية ، وإذا قدم المعلم تغذية راجعة سلبية تزداد لدى الطالب أهداف التجنب ويزداد قلقه وتقل قيمة الإنجاز لديه ومن ثم يؤثر ذلك على درجاته وأدائه الأكاديمى

كما وجدت دراسة .Lee (2016) من خلال تحليل المسار أن الاتجاهات نحو المدرسة تؤثر بشكل غير مباشر فى الإنجاز الأكاديمى فى اللغة والحساب من خلال متغيرات أخرى وسيطة هى الاستمتاع بالتعلم والعلاقات بين المعلم والطلاب والكفاءة الذاتية.

من ناحية أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية تؤثر فى الإنجاز الأكاديمى بشكل غير مباشر من خلال قيمة الهدف والمهمة ، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت دافعية الطلاب وكلما زادت استثارتهم كلما زادت توقعهم للنجاح وزادت تقديرهم للمدرسة والواجبات والأنشطة الأكاديمية ، وبالتالى زاد الإنجاز لديهم .

واتفقت هذه النتائج مع دراسة Rotgans,Henk & Schmidt (2012) حيث أشار تحليل المسار إلى أن الدافعية تؤثر بشكل غير مباشر وليس بشكل مباشر فى الإنجاز الأكاديمى ، وإنما يؤثر من خلال متغيرات وسيطة وهى البيئة المدرسية والسلوكيات الفصلية.

كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة Dickhäuser, Dinger, Janke, Spinath , & Steinmayr (2016). والتى كشفت نتائجها من خلال نمذجة المعادلة البنائية أن دافعية الطلاب أثرت بشكل دال ولكن غير مباشر فى الإنجاز الأكاديمى وذلك من خلال متغير وسيط وهى أهداف الإنجاز ، فالطالب الذى لديه أهداف اتقان لديه كفاءة مدركة عالية وأمل فى النجاح عال والذى يؤدى بدوره إلى دافعية عالية ، وأن أهداف التجنب تؤدى إلى كفاءة مدركة ضعيفة وخوف من الفشل والذى يؤدى إلى دافعية ضعيفة .

وأشارت دراسة Abu-Hamour& Al – Hmouz (2013) ودراسة Baslanti & McCoach (2006) ودراسة Baslanti (2008) إلى أن الدافعية تتنبأ تنبؤاً دالاً بالانجاز الأكاديمى لأن الطلاب يصبحون أكثر استمتاعاً وأكثر انخراطاً فى البيئة التعليمية وتزداد قيمة

الهدف والإنجاز لديهم ، ومن ثم يؤثر ذلك فى الأداء الأكاديمى .

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة Khezriazar et al. (2010) والتى أشارت إلى العلاقات بين الكفاءة الذاتية وقيمة المهمة وأهداف الانجاز وأساليب التعلم من خلال تحليل المسار وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر لقيمة الهدف والمهمة علي أهداف الانجاز الاكاديمي وتحقيقه ، وخاصة أهداف الاتقان والتعلم العميق.

بالإضافة الى ذلك فتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمى أثر بشكل مباشر فى الإنجاز الأكاديمى ، فكلما كانت معتقدات الطالب عن نفسه وقدراته الأكاديمية إيجابية ، كلما زاد الإنجاز الأكاديمى ، واتفق مع ذلك نتيجة دراسة Bacon (2011) فقد أشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية دالة قوية بين مدركات الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية والأداء الفعلي لهم ،وهذا يعني أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات قوية نحو قدراتهم لديهم أداء أكاديمي أعلي.

فالطالب الذي يري بأن تنقصه القدرة علي النجاح والتحكم في الخبرات الأكاديمية لن يبذل أي جهد ليندمج أو يتميز في العمل المدرسي، ولكي يصبح ناجحا لابد وأن يدرك أنه يستطيع أن ينجح، فمعتقدات الطالب عن كفاءته وتوقعه للنجاح في المدرسة ترتبط بشكل مباشر بالانخراط والاندماج في الأنشطة المدرسية حيث يصبح الطالب الذي يعتقد بعدم كفاءته الأكاديمية أكثر قلقا وخوفا في الفصل وأكثر احباطا ، وأكثر تجنبا للتفاعل داخل الفصل أو بذل الجهد في المهمة (Akey, 2006, P. 10)

كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة Matovu (2014) ودراسة Soufi , Damirchi, Sedghi , & Sabayan (2014) والتى أشارت من خلال نمذجة المعادلة البنائية وتحليل المسار أن مفهوم الذات الأكاديمى تؤثر بشكل مباشر فى الإنجاز الأكاديمى ، حيث أن الطلاب الذين يشعرون بأن لديهم قدرات أكاديمية عالية يؤدون بنجاح أكثر من الآخرين فى عملية التعلم .

تضمينات تربوية:-

١. تمثل هذه الدراسة محاولة للتعرف علي الأسباب والعوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي.
٢. يجب عمل تدخلات للتغلب علي التأخر الدراسي بين الطلاب من خلال تدريب المعلمين لزيادة وعيهم باحتياجات الطلاب المتأخرين دراسيا ، وتحسين مهاراتهم التدريسية وذلك لأن معظم الطلاب أظهروا ضعفا في الدافعية والاهتمام بسبب استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية ضعيفة.
٣. تقترح الدراسة الحالية التدخل المبكر لأطفال المرحلة الابتدائية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لأن الطلاب الذين يكونون اتجاهات سلبية نحو المدرسة يصبح لديهم

صعوبات أكاديمية، واذا ما تم اكتشاف هذه الاتجاهات السلبية مبكرا ، فيستطيع المعلمون والاباء التعرف علي الأسباب والاتجاهات السلبية عن المدرسة والمعلمين ومن ثم تحسينها.

٤. تحسين الاتجاهات والدافعية نحو المدرسة لدي الطلاب والتركيز عليها من خلال استخدام الأنشطة التي تدعم ميول الطلاب واهتماماتهم لتأثيرها فى الكفاءة والأداء الأكاديمي للطالب.

٥. تدعو الدراسة إلي الاهتمام بتعزيز توقعات الفرد و قيمة المهمة والذي يؤدي بدوره إلي زيادة الأداء تقوية الأداء والانجاز في المستقبل.

بحوث مقترحة

١- عمل برنامج في زيادة وتحسين الدافعية للمتأخرين دراسياً ومدى تأثيره فى تحسين مهارات التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي.

٢- دراسة العلاقة بين أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بالفاعلية الذاتية .

٣- عمل نمذجة بنائية لدراسة العلاقات النسبية بين المتغيرات الشخصية ، والمدرسية والبيئية المرتبطة بالتأخر الدراسي.

٤- إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لادخال متغيرات نفسية معرفية أخرى من شأنها تفسير الانجاز الاكاديمي.

المراجع :

إبراهيم محمد عيسى (٢٠٠٦).قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصفوف التسع والعاشر والحادى عشر فى الأردن . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد (٤)، العدد(٢) ، ١-٣٨.

أسامة البطاينه و مأمون غوانمة (٢٠٠٥). دراسة مقارنه بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد(1)، عدد(2) ، ١٢٣-١٣٤ .

محمد ابراهيم احمد الشاردى (٢٠١٢) . تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الاحصائي ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة أم القري .

عزت عبد الحميد (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برامج Lisrel 8.8*. القاهرة : دار الفكر العربى.

Abu- Hamour.B.& Al-Hmouz.(2013). A Study of gifted high, moderate, and low achievers in their personal characteristics and attitudes toward school and teachers .*International Journal of Special Education* , 28,1,1-12.

Abu- Hilal, M.M., Abdelfattah,F., Adel Abduljabbar A.& Marsh,H.W.(2013). Attitudes toward school, homework, subject matter value, self-concept and positive affect: a structural equation model.

Adodo, S. O. (2007). Effect of diagnostic remediation instructional strategies and students learning outcomes in junior secondary school Integrated Science. *Unpublished Ph.D Thesis,* University of Ado-Ekiti, Ekiti State.

Akey , T.M.(2006).School context, student attitudes and behavior, and academic achievement :An Exploratory Analysis. *Unpublished Ph.D Thesis*, MDRC publications

Al-Agili, M.Z.G., Mamat, M., Abdullah, M.L.& Maad,H.(2013). Path analysis of the factors influencing students' achievement in mathematics. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences,* 7, 4, 437-442.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record,* 91, 409-421.

Bacon, L. S. C.(2011).Academic self-concept and academic achievement of African American students transitioning from urban to rural schools. *PhD (Doctor of Philosophy) thesis*, University of Iowa.

Baslanti, U. (2008). Investigating the underachievement of university students in turkey: Exploring subscales. *International Journal of Progressive Education*, 4, 2.

Baslanti, U., & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review,* 28,4, 210-215.

Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97, 673-686*

Çakır,L.(2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 152 , 1034 – 1038.

Candeias ,*A.A.,* Rebelo,*N.*& Oliveira,*M.(2008).* Student attitudes toward learning and school – study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes, *Universidade de Évora.*

Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student

achievement for low stakes testing with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 609–624.

Dedrick,R.F., Shaunessy-Dedrick,E.,M. Suldo,S.M., and Ferron,J.M.(2015). Psychometric properties of the school attitude assessment survey-revised with international baccalaureate high school students. *Gifted Child Quarterly*, 59,1, 38–54.

Dickhäuser ,O., Dinger,F.C., Janke ,S., Spinath ,B.,& Steinmayr.R.(2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivationand academic achievement. *Learning and Individual Differences* , 50 , 30–41

DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in schools. *Psychology in the Schools,* 43, 7-17.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1) , 109–132.

Gbore, L. O., & Daramola, C. A. (2013). Relative contributions of selected teachers' variables and students' attitudes toward academic achievement in biology among senior secondary school students in Ondo State, Nigeria. *Current Issues in Education,* 16(1). Retrieved from http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/809.

Geddes ,J.D., Murrell ,A.R.& Bauguss,J.(2010). Childhood learning: an examination of ability and attitudes toward school. *Creative Education,* 1(3), 170-183.

Jason D. Hangauer,J.D.(2007). The relationship between students' perceptions of school climate, attitudes towards school, andsubstance use among early adolescents. Graduate *Theses and Dissertations.*,

University of South Florida. http://scholarcommons.usf.edu/etd/2200.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398–416.

Khezri azar,H., Lavasani,M.G., Malahmadi,E.& Amani,.J.(2010). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942–947.

Korpershoek ,H.(2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education. *Frontline Learning Research* , 4 (3),28- 43.

Lee,J.(2016). Attitude toward school does not predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 52 ,1–9.

Lerner , J. (2000). Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies. U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Marks, G. (1998).Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports.* Longitudinal surveys of Australian youth research report.

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal,* 32, 285-319.

Matovu,M .(2014). A Structural equation modelling of the academic self-

concept scale. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 6(2), 185-198.

McCoach, D. B .(2000). A Cross-validation study of the School Attitude Assessment Survey (SAAS). *A Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April24-28.*

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2001). Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, April 10-14, 2001.*

Mccoach,D.B. & Siegle,D.(2003). The school attitude assessment survey–revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational And Psychological Measurement,* 63(3) , 414-429.

McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students.*Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.

Montgomery, M. (2003).Self-concept and children with learning disabilities observer - child concordance across context – dependent domains. Journal of Learning Disabilities, 20(2), 66-86.

Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51, 569-586.

Neuville,S. Frenay,M. & Bourgeois,E.(2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47, 95-117.

Pérez, P.M., Costa, J.L.C. and Raquel Gilar Corbí, R.G.(2014). Psychometric properties of the Spanish Adaptation of the SchoolnAttitude Assessment Survey-Revised. *Psicothema,* 26(3), 423-430.

Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted and talented students: Theory and practice. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 609-620). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.

Pintrich, P. R. &DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Plante , I., O'Keefe,P.A.& The´oreˆt,M.(2012). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A testof four theoretical conceptions. *Motiv Emot, DOI 10.1007/s11031-012-9282-9*

Putwain ,D.W., Symes ,W.,& Remedios,R.(2016). The impact of fear appeals on subjective-task value and academic self-efficacy: The role of appraisal. *Learning and Individual Differences*, 51 , 307–313.

Rahimi, M., Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. Iranian Journal of Language Teaching Research, 3(1) , 57-82. Available at www.urmia.ac.ir/ijltr

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly,44, 152-169

Rinn, A. N. (2012). Implications for addressing the psychosocial needs of gifted individuals: Aresponse to Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell. Gifted Child Quarterly, 56,206-209. doi:10.1177/0016986212456076

Ritchotte,J.A., Suhr,D.,Naif F. Alfurayh,N.F., and Graefe,A.K.(2015). An Exploration of the psychosocial characteristics of high achieving students and identified gifted students: implications for practice. Journal of Advanced Academics, 1–16.

Rotgans,J .I.& Henk G. Schmidt,H.G.(2012). The intricate relationship between motivation and achievement: examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24(2), 197-208.

Schumm,M. F& Bogner,F.X.(2016). The impact of science motivation on cognitive achievement within a 3-lesson unit about renewable energies. Studies in Educational Evaluation ,50 , 14–21.

Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A korean elementary school example. Asia Pacific Educ. Rev., 10, 193-203.

Soufi ,S. , Damirchi ,E.S. , Sedghi ,N. & Sabayan ,B.(2014).Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self- concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114 , 26 – 35.

Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. & Plomin, R. (2004). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. Intelligence, 34(4), 363–374.

Stern ,A. (2012).Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents, Springer Briefs in School Psychology, DOI 10.1007/978-1-4614-3427-6_2.

Stevens, T., Wang, K., Olivarez, A., Jr, & Hamman, D. (2007). Use of self-perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. Sex Roles, 56(6) ,351–363.

Stringer ,R.W. & Heath,N.(2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. Canadian Journal Of Education, 31(2) , 327-345.

Suldo, S.M., Shaffer, E.J., & Shaunessy, E. (2008). An independent investigation of the validity of the school attitude assessment survey-revised. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(1) , 69-82.

Susandi ,N.K .A. Khaerudin ,T.(2007). Attitudes toward teachers, motivation and learning achievement:the case of indonesian efl students.

Sweeting,K.(2011). Early years teachers 'attitudes towards mathemetics. Master of Thesis , Queensland University of Technology.

Tallent-Runnels, M. K., Olivárez, A., Lotven, A. C. C., Walsh, S. K., Gray, A., & Irons, T. R. (1994). A comparison of learning and study strategies of gifted and average-ability junior high students. Journal of Education for the Gifted, 17, 143-160.

Usman, K. O. (2003). Influence of shortage of human resources on the effective instruction of mathematics in secondary schools. The Journal of WCCI Nigeria Chapter Forum, 4 (2) , 176-184.

Wei, H., & Williams, J. H. (2004). Relationship between peer victimization and school adjustment in sixth-grade students: Investigating mediation effects. Violence and Victims, 19, 557-571.

Wigfield,A.& Cambria,J.(2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review, 30 , 1–35.

Modeling the Causal Relationships between some Cognitive and Affective Variables and Academic Achievement among Preparatory School Students

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Abstract

The current study aimed at examining the psychometric properties of School Attitude Assesment Survey – Revised (SAAS-R) scale and examining the factorial structure of this scale among preparatory school students. In addition, the study aimed at examining the validity of the scale to discriminate between overachiever and underachiever students. . Besides, It aimed at knowing the direct and indirect effects between the variables of the study(Attitudes toward teachers- Attitudes toward school- Aim value- Motivation – Academic self concept) through structural equating modeling (SEM) and modeling the causal relationships between independent variables and dependent variable(Academic achievement) of the sample of the study.

The participants of the pilot study consisted of (1344) preparatory school students , and the main study sample included (392) students.

The research results indicated that there are statistically significant differences between means of scores of overachievers , normal and underachievers in the five factors of the scale (Attitudes toward teachers- Attitudes toward school- Aim value- Motivation – Academic self concept) in favor of overachievers . This indicated that the scale discriminated between overachievers and underachievers of preparatory school students. In addition , the results indicated that there are direct and indirect effects between the variables of the study(Attitudes toward teachers- Attitudes toward school- Aim value- Motivation – Academic self concept and Academic Achievement) through structural equating modeling . Moreover, the causal model explained 34% of the total variance of academic achievement .

Key Words :- Attitudes toward teachers - Attitudes toward school - Aim value - Motivation – Academic self concept - Academic Achievement - Structural Equating Modeling (SEM).