



العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

سيف محمد الشمري

saifmuameed363@gmail.com

الملخص

هَدَفَ هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد. واتباع المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طُبِقَ مقياس من بناء الباحث لقياس الانتماء المدرسي على عينة عشوائية طبقية بلغت (248) طالبًا وطالبة من ثلاث مدارس إعدادية، بينما جُمِعَت بيانات التحصيل الأكاديمي من السجلات الرسمية للطلبة في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم). وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالانتماء المدرسي كان متوسطًا ($M = 3.42$) ، ($SD = 0.68$) ، في حين سجّل التحصيل الأكاديمي مستوى جيدًا ($M = 72.6$) ، ($SD = 11.3$) وكشف تحليل الارتباط وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ($r = 0.41$) ، ($p < 0.001$) ، ما يشير إلى أن ارتفاع شعور الطالب بالانتماء يرتبط بتحصيل أكاديمي أفضل. كما بيّن اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة لصالح الإناث في كلا المتغيرين. ودعم تحليل الانحدار الخطي البسيط هذه العلاقة، إذ فسّر الانتماء المدرسي وحده 17% من التباين في التحصيل الأكاديمي ($R^2 = 0.17$) ، ($\beta = 0.41$) ، ($p < 0.001$) وتتماشى هذه النتائج مع نظريات الدافعية (Deci & Ryan) ، (1985) ، ورأس المال الاجتماعي (Coleman) ، (1988) ، وتأكيدًا على أن إشباع الحاجة النفسية للانتماء يُعدّ عاملاً داعماً للأداء الأكاديمي، خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة التي تشهد تقلبات هويّة وعاطفية. وعليه، يُوصى بتعزيز المناخات المدرسية الداعمة، وتدريب المعلمين على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة، مع اهتمام خاص بالذكور لسد الفجوة الجندرية.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالانتماء المدرسي، التحصيل الأكاديمي، المرحلة الإعدادية، الدافعية، المناخ المدرسي.

The relationship between school affiliation and academic achievement among middle school students

Saif Mohammed Al-Shammari

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between school belonging and academic achievement among preparatory school students in Baghdad. A correlational descriptive design was employed, using a researcher-developed scale to assess school belonging among a stratified random sample of 248 students from three preparatory schools, while academic achievement data were collected from official records in core subjects (Arabic, Mathematics, and Science). Results indicated a moderate level of school belonging ($M = 3.42$, $SD = 0.68$) and a good level of academic achievement ($M = 72.6$, $SD = 11.3$). Pearson correlation revealed a statistically significant positive relationship between the two variables ($r = 0.41$, $p < 0.001$), suggesting that higher school belonging is associated with better academic performance. Independent samples t-test showed significant gender differences favoring females in both variables. Simple linear regression



confirmed that school belonging alone explained 17% of the variance in academic achievement ($R^2 = 0.17$, $\beta = 0.41$, $p < 0.001$). These findings align with Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) and Social Capital Theory (Coleman, 1988), underscoring that fulfilling the psychological need for belonging supports academic outcomes, particularly during early adolescence—a period marked by identity and emotional fluctuations. Recommendations include fostering supportive school climates, training teachers in positive relationship-building, and implementing gender-sensitive interventions, especially for male students.

Keywords: School belonging, Academic achievement, Preparatory stage, Motivation, School climate.

مشكلة البحث

يُعدّ الشعور بالانتماء المدرسي من المفاهيم النفسية والتربوية التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات الحديثة، لما له من تأثيرات عميقة على سلوكيات الطلاب ونتائجهم الأكاديمية. ويُشير مفهوم "الانتماء المدرسي" إلى درجة ارتباط الطالب عاطفياً واجتماعياً بمدرسته، وشعوره بأنه مقبول، مُقدَّر، ومُشارك في بيئة التعلم (Goodenow & Grady, 1993). وفي المقابل، يُعدّ التحصيل الأكاديمي مؤشراً رئيسياً على فعالية العملية التعليمية، ويتأثر بعدد من العوامل النفسية والاجتماعية، من بينها المناخ المدرسي والعلاقات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي (ابو عمرو وآخرون، 2024، ص321).

وفي سياق المرحلة الإعدادية – التي تمثل مرحلة انتقالية حرجية بين الطفولة والمراهقة – يزداد تعقيد التفاعلات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب، إذ يمرّون بتغيرات جسدية، عاطفية، ومعرفية سريعة، ما يجعلهم أكثر حساسية للإشارات الاجتماعية والانفعالية في بيئة المدرسة. وخلال هذه المرحلة، قد يشعر بعض الطلاب بالعزلة أو الرفض، مما يُضعف شعورهم بالانتماء، ويُضعف بالتالي دافعيتهم للتعلم وتحصيلهم الدراسي (المومني و طريبه، 2012، ص11).

وفي السياق العراقي، وتحديدًا في محافظة بغداد، تشير بعض الملاحظات الميدانية والتقارير التربوية غير الرسمية إلى تراجع مستويات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، إلى جانب ارتفاع نسب الغياب والتسرب المدرسي، وهو ما قد يعكس ضعفًا في الروابط الانفعالية بين الطالب ومدرسته. ومع ذلك، فإن الدراسات العلمية التي تتناول العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي في هذا السياق لا تزال محدودة، بل وشبه معدومة في بعض المناطق، مما يخلق فجوة معرفية تستدعي الدراسة والبحث (الصالح، 2016، ص156).

ومن هنا، تبرز مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد؟ وتنبثق من هذه المشكلة تساؤلات فرعية، منها: ما مستوى الشعور بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد؟ ما مستوى التحصيل الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة؟ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي؟ هل تختلف هذه العلاقة باختلاف المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس أو الصف الدراسي؟ .

إن فهم طبيعة هذه العلاقة يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية، إذ أن تحسين شعور الطلاب بالانتماء قد يُعدّ وسيلة فعّالة لتعزيز التحصيل الأكاديمي، خصوصًا في بيئة تعليمية تواجه تحديات متعددة، مثل ضعف البنية التحتية، الاكتظاظ في الفصول، أو نقص الدعم النفسي والاجتماعي. كما أن غياب الدراسات المحلية التي تتناول هذه



العلاقة في سياق المحافظة يجعل من الضروري إجراء بحث منهجي يُسهم في سدّ هذه الفجوة، ويوفّر بيانات موثوقة تُساعد صانعي القرار التربوي على اتخاذ إجراءات فعّالة لتحسين جودة التعليم ودعم الصحة النفسية للطلاب (شرف و يعقوب ، 2010، ص25).

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من الأبعاد النظرية والتطبيقية التي يتناولها، إذ يسهم في إثراء الأدبيات العلمية في مجال علم النفس التربوي، خاصة في السياق العراقي الذي يعاني من ندرة الدراسات الميدانية المتعلقة بالعوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي. فعلى المستوى النظري، يُضيف البحث إلى الفهم العلمي لدور الانتماء المدرسي كمتغير وسيط أو تنبؤي في التحصيل الأكاديمي، مستنداً إلى نظريات الدافعية) مثل نظرية الاحتياجات الأساسية) Deci & Ryan ، التي تؤكد أن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات النفسية الأساسية التي تُعزّز الدافع الداخلي للتعلم (راوي ، 2022، ص24).

كما أن البحث يُحقّق أهمية تطبيقية واضحة، إذ يمكن أن تُستفاد نتائجه في تطوير برامج تدخل تربوي ونفسي تهدف إلى تعزيز شعور الطلاب بالانتماء، مثل تدريب المعلمين على أساليب التواصل الداعم، أو تصميم أنشطة صفية ولاصفية تُعزّز التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين. ونظراً لأن المرحلة الإعدادية تُعدّ فترة حساسة في تشكيل الهوية الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، فإن التدخلات المبكرة لتعزيز الانتماء قد تُقلّل من مخاطر التسرب المدرسي، وتُحسّن من جودة الحياة المدرسية (طوهرى ، 2024، ص551).

ومن الناحية الاجتماعية، يُسهم البحث في تسليط الضوء على واقع الطلاب في محافظة بغداد، وهي منطقة تعاني من تحديات تنموية وتعليمية متعددة، ما يجعل فهم العوامل النفسية المؤثرة في أدائهم الدراسي أمراً بالغ الأهمية لصانعي السياسات التربوية. فنتائج البحث قد تُوجّه وزارة التربية والجهات المعنية إلى إعادة النظر في المناهج، أساليب الإدارة المدرسية، وآليات دعم الطلاب نفسياً واجتماعياً (البراشيدي وآخرون ، 2019، ص55).

كما أن البحث يُحقّق أهمية منهجية، إذ يُطبّق أدوات قياس معيارية موثوقة لقياس متغيري الدراسة، مما يُعزّز من مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم في سياقات مشابهة. ونظراً لاقتران الدراسة على محافظة بغداد، فإنها تُوفّر صورة دقيقة عن واقع محلي يمكن أن يُقارن لاحقاً مع دراسات في محافظات أخرى، مما يُسهم في بناء قاعدة بيانات وطنية حول الصحة النفسية المدرسية (راوي ، 2022، ص24).

و يكتسب البحث أهميته من كونه يُركّز على فئة عمرية حرجية (طلبة المرحلة الإعدادية)، حيث تبدأ مظاهر التمرد، وتتنخفض الدافعية الأكاديمية لدى البعض، وتزداد الحاجة إلى بيئة مدرسية داعمة. وبالتالي، فإن فهم العلاقة بين الانتماء والتحصيل في هذه المرحلة قد يُسهم في وضع استراتيجيات وقائية تُقلّل من المشكلات السلوكية والأكاديمية المستقبلية.

أهداف البحث

1. قياس مستوى الشعور بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد باستخدام مقياس معياري مُعتمد.
2. قياس مستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال الدرجات الرسمية في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)
3. كشف وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد.



حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي 2024-2025، ولا يشمل طلبة المراحل الأخرى (الابتدائية أو الثانوية). كما يقتصر على متغيرين رئيسيين: الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي، دون التطرق إلى متغيرات وسيطة أو مُعدِّلة أخرى مثل الدافعية، المناخ الأسري، أو جودة العلاقة مع المعلم، رغم أهميتها.

تحديد المصطلحات

أولاً: الشعور بالانتماء المدرسي (School Belonging)

- **تعريف:** (Goodenow & Grady (1993) الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مقبول، مُقدَّر، ومُشارك في بيئة التعلم المدرسي.
- **تعريف:** (Osterman (2000 الإحساس الشخصي بالارتباط العاطفي والاجتماعي بالمدرسة، والذي ينبع من العلاقات الإيجابية مع الأقران والمعلمين.
- **تعريف الاجرائي:** الشعور الذاتي لدى الطالب بأنه جزء من مجتمع المدرسة، وأنه موضع تقدير واحترام من قبل المعلمين وزملائه.

ثانياً: التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement)

- **تعريف:** (Bloom (1976 درجة إتقان المتعلم للمهارات والمفاهيم الأكاديمية المحددة في المناهج الدراسية.
- **تعريف:** (Alkin (1992 الأداء الذي يُظهره الطالب في الاختبارات والواجبات المدرسية، ويُقاس عادةً بالدرجات أو المعدلات.
- **تعريف الاجرائي:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم) في نهاية الفصل الدراسي، كمؤشر كمي على أدائه الأكاديمي.

(الاطار النظري)

أولاً: متغير الشعور بالانتماء المدرسي

1. المفهوم

يُعدّ الشعور بالانتماء المدرسي (School Belonging) من المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي المعاصر، إذ يعكس درجة الارتباط العاطفي والاجتماعي التي يشعر بها الطالب تجاه مدرسته كبيئة تعليمية واجتماعية. ووفقاً لـ Goodenow و Grady (1993)، فإن الانتماء المدرسي يُشير إلى "الإحساس الشخصي بأن الفرد مقبول، مُقدَّر، ومُشارك فعال في بيئة التعلم المدرسي". ولا يقتصر هذا المفهوم على الحضور الجسدي أو الالتزام الشكلي بالأنظمة المدرسية، بل يتجاوز ذلك ليشمل الاندماج النفسي والاجتماعي العميق في مجتمع المدرسة، بما في ذلك قبول القيم، المشاركة في الأنشطة، وبناء علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران (ابو عمرو وآخرون، 2024، ص322).

ويُعدّ هذا الشعور مؤشراً على جودة التجربة المدرسية الكلية للطالب، إذ يعكس مدى شعوره بالأمان، الدعم، والتقدير داخل الفصل والمدرسة ككل. ويشير البحث التربوي الحديث إلى أن الطلاب الذين يفتقرون إلى هذا الشعور غالباً ما يظهرون سلوكيات سلبية مثل الغياب المتكرر، الانسحاب الاجتماعي، أو حتى التسرب المدرسي، في حين يميل من يشعرون بالانتماء إلى الالتزام الأكاديمي، والمشاركة النشطة، وتحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي (الصالح، 2016، ص157).



2. الخصائص

يتَّسم الشعور بالانتماء المدرسي بعدة خصائص متداخلة تشمل الأبعاد العاطفية، الاجتماعية، السلوكية، والمعرفية، مما يجعله متغيراً متعدد الأوجه (الدسوقي، 2019، ص59):

- **البُعد العاطفي:** يشمل مشاعر الأمان النفسي، القبول الاجتماعي، والتقدير من قبل الآخرين في البيئة المدرسية. فعندما يشعر الطالب بأنه "مرغوب فيه" و"مهم" في مدرسته، يزداد ارتباطه العاطفي بها، ويقلّ شعوره بالعزلة أو الرفض.
- **البُعد الاجتماعي:** يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة العلاقات التي يبنها الطالب مع معلّمي وزملائه. فالمعلم الداعم الذي يستمع للطلاب ويحترم آراءهم، والأقران الذين يوفّرون بيئة تعاونية خالية من التنمر، يُسهّمان بشكل مباشر في تعزيز شعور الطالب بالانتماء.
- **البُعد السلوكي:** يتجلى في مشاركة الطالب الفعّالة في الأنشطة الصفية واللاصفية، مثل النقاشات الصفية، المشاريع الجماعية، النوادي الطلابية، والفعاليات الثقافية. هذه المشاركة لا تعكس فقط التزام الطالب، بل أيضاً شعوره بأنه جزء لا يتجزأ من نسيج المدرسة.
- **البُعد المعرفي:** ينطوي على إدراك الطالب لقيم المدرسة وأهدافها، وموافقتها عليها أو تبنيها لها. فعندما يرى الطالب أن أهداف المدرسة تتماشى مع قيمه الشخصية أو طموحاته المستقبلية، يزداد انتماءه لها على المستوى المعرفي، مما يعزّز التزامه الأكاديمي.

3. المحددات (العوامل المؤثرة)

يتأثر الشعور بالانتماء المدرسي بعدة عوامل متداخلة تشمل الجوانب الفردية، الأسرية، المدرسية، والاجتماعية (عطية، 2014، ص292):

- **العوامل الفردية:** تلعب الخصائص الشخصية للطالب دوراً مهماً، مثل العمر (فالمرهقون أكثر حساسية للرفض الاجتماعي)، الجنس (حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الإناث يُبلّغن عن مستويات أعلى من الانتماء)، مستوى الدافعية الداخلية، والصحة النفسية العامة (كالقلق والاكتئاب).
- **العوامل الأسرية:** يُعدّ الدعم الأسري من أهم المحددات الخارجية، إذ يُسهم المناخ العائلي الدافئ والمشجّع في بناء ثقة الطالب بنفسه وبالمؤسسات التعليمية. كما أن توقعات أهل الأكاديمية الواقعية والمشجّعة تُعزّز من شعور الطالب بأهمية التعليم وقيّمته، مما ينعكس إيجاباً على انتمائه المدرسي.
- **العوامل المدرسية:** تُعدّ هذه العوامل الأكثر تأثيراً، إذ تشمل جودة العلاقة بين الطالب والمعلّم التي تُوصف غالباً بـ"العلاقة الآمنة" (المناخ الصفي) الداعم مقابل التنافسي أو العقابي (العدالة في المعاملة، وفرص المشاركة في اتخاذ القرار أو القيادة الطلابية). كما أن تصميم البيئة المادية للمدرسة (كالنظافة، الأمان، والمرافق) يُسهم في تشكيل هذا الشعور.
- **العوامل الاجتماعية:** يتأثر الانتماء بجودة التفاعل مع الأقران، ووجود بيئة خالية من التنمر أو الاستبعاد الاجتماعي. فالطالب الذي يشعر بالأمان من السخرية أو الرفض من زملائه يكون أكثر ميلاً للانخراط في الحياة المدرسية.



4. النظريات المفسرة

لقد قدمت عدة نظريات نفسية وتربوية إطاراً تفسيريّاً قوياً لفهم الشعور بالانتماء المدرسي ودوره في العملية التعليمية:

• **نظرية الاحتياجات الأساسية النفسية:** (Deci & Ryan, 1985) تُعدّ هذه النظرية من الأركان الأساسية في فهم الدافعية البشرية. وتشير إلى أن الإنسان لديه ثلاث حاجات نفسية أساسية: الاستقلالية (القدرة على اتخاذ القرارات)، الكفاءة (الشعور بالقدرة على الإنجاز)، والانتماء (الحاجة إلى علاقات اجتماعية دافئة ومستقرة). ووفقاً لهذه النظرية، فإن إشباع الحاجة إلى الانتماء داخل المدرسة يُعزّز الدافع الداخلي للتعلم، ويُقلّل من السلوكيات الانسحابية. أما حرمان الطالب من هذا الشعور، فيؤدي إلى انخفاض الدافع، وضعف التحصيل، بل وقد يُؤدّد مشكلات سلوكية أو نفسية (الصالح، 2016، ص156).

• **نظرية رأس المال الاجتماعي:** (Coleman, 1988) ترى هذه النظرية أن الروابط الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية – كالثقة المتبادلة، التضامن، والدعم الاجتماعي – تُشكّل ما يُعرف بـ"رأس المال الاجتماعي"، الذي يُعدّ مورداً غير مادي لكنه فعّال في تعزيز الأداء الأكاديمي والانتماء. فالمدرسة التي تُشجّع على التعاون، التواصل المفتوح، والمشاركة الجماعية تُؤدّد بيئة غنية برأس المال الاجتماعي، مما يُسهّل على الطالب الشعور بأنه جزء من مجتمع متماسك (ابو عمرو وآخرون، 2024، ص321).

• **نظرية التعلق:** (Bowlby, 1969) رغم أن النظرية وُضعت في الأصل لفهم العلاقة بين الطفل ومُربيّه، إلا أن الباحثين طَبّقوها لاحقاً على السياق المدرسي. وتشير إلى أن العلاقة الآمنة بين الطالب والمعلم – التي تتميز بالاستجابة العاطفية، الدعم، والاتساق – تُؤدّد لدى الطالب شعوراً بالاستقرار العاطفي والانتماء، مما يُمكنه من استكشاف بيئته التعليمية بثقة. أما في غياب هذه العلاقة (كأن يكون المعلم بارداً أو عقابياً)، فقد يشعر الطالب بالقلق أو الخوف، فينسحب نفسياً من البيئة المدرسية (عطية، 2014، ص290).

يُعدّ الشعور بالانتماء المدرسي متغيراً نفسياً معقّداً، متعدد الأبعاد، ويتأثر بشبكة واسعة من العوامل الفردية والبيئية. وهو لا يُعتبر رفاهية عاطفية فحسب، بل ضرورة نفسية تُسهّل التعلم الفعّال وتدعم الصحة النفسية للطالب، خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة التي تشهد تقلّبات هويّة وعاطفية كبيرة. ومن خلال فهم هذا المفهوم وفق الأطر النظرية المذكورة، يصبح من الممكن تصميم بيئات مدرسية داعمة تُعزّز من انتماء الطلاب، وتفتح الباب أمام تحسين التحصيل الأكاديمي وجودة الحياة المدرسية ككل (شرف و يعقوب، 2010، ص25).

ثانياً: متغير التحصيل الأكاديمي

1. المفهوم

يُعدّ التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement) من المؤشرات الأساسية التي تُستخدم لتقييم فعالية العملية التعليمية ونتائجها. وعرفه بلوم (Bloom, 1976) بأنه "درجة إتقان المتعلم للمهارات والمفاهيم الأكاديمية المحددة في المناهج الدراسية". ويشير التعريف الحديث إلى أن التحصيل الأكاديمي هو مقياس كمي أو نوعي لأداء الطالب في المواد الدراسية، ويعكس مدى تمكنه من المعارف، المهارات، والكفايات التي يُتوقع أن يكتسبها خلال فترة زمنية محددة من التعليم. ويُقاس هذا الأداء عادةً من خلال الدرجات الفصلية، المعدلات التراكمية، أو نتائج الاختبارات القياسية الرسمية (البراشيدي وآخرون، 2019، ص57).

ومن منظور نفسي تربوي، لا يقتصر التحصيل على الحفظ أو التكرار الآلي، بل يشمل القدرة على الفهم، التحليل، التقويم، والتطبيق في سياقات جديدة. كما أن التحصيل ليس ثابتاً أو نهائياً، بل هو عملية ديناميكية



تتأثر بتفاعل معقد بين قدرات الطالب، دوافعه، بيئته الأسرية والمدرسية، والمناهج المعتمدة. ولذلك، فإن فهم التحصيل الأكاديمي يتطلب النظر إليه كظاهرة متعددة العوامل، لا كمؤشر معزول عن السياق النفسي والاجتماعي للطالب (المومني و طريبه ، 2012، ص15).

2. الخصائص

يتميز التحصيل الأكاديمي بعدة خصائص جوهرية تجعله متغيراً محورياً في الدراسات التربوية (طوهري ، 2024، ص556):

- **قابل للقياس:** يُعدّ من أبرز سمات التحصيل الأكاديمي إمكانية قياسه بطرق موضوعية، سواء من خلال الدرجات الرسمية في المواد الأساسية (مثل اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)، أو عبر أدوات تقييم معيارية مثل الاختبارات الوطنية أو الدولية (مثل TIMSS أو PISA). ورغم أن القياس الكمي لا يعكس كل جوانب التعلم (كالإبداع أو التفكير النقدي)، إلا أنه يظل وسيلة أساسية لتقييم الأداء الأكاديمي (راوي ، 2022، ص26).

- **متعدد الأبعاد:** لا يقتصر التحصيل على البُعد المعرفي فقط، بل يشمل أيضاً الجوانب المهارية والانفعالية. فعلى المستوى المعرفي، يشمل الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم. وعلى المستوى المهارى، يشمل القدرة على حل المشكلات، استخدام الاستراتيجيات، والعمل الجماعي. كما أن البُعد الانفعالي (مثل الثقة بالنفس أثناء الامتحان) يؤثر بشكل غير مباشر في جودة الأداء (البراشيدي وآخرون ، 2019، ص 55).

- **قابل للتغيير:** يختلف التحصيل الأكاديمي من طالب لآخر، بل وقد يتغير لنفس الطالب عبر الزمن، تبعاً لتغير الظروف النفسية (كالدافع أو القلق)، أو البيئية (كجودة التعليم أو الدعم الأسري). وهذا ما يجعله هدفاً قابلاً للتدخل التربوي والنفسي (شرف و يعقوب ، 2010، ص25).

- **مؤشر على فعالية النظام التعليمي:** يُستخدم التحصيل الأكاديمي كمؤشر رئيسي لتقييم جودة التعليم على المستويات الفردية (أداء الطالب)، الصفية (فعالية المعلم)، والمدرسية (كفاءة الإدارة والمناهج). (و غالباً ما تُبنى السياسات التعليمية على أساس تحليل بيانات التحصيل لتحديد نقاط القوة والضعف في النظام التعليمي) (البراشيدي وآخرون ، 2019، ص 55).

3. المحددات (العوامل المؤثرة)

يتأثر التحصيل الأكاديمي بشبكة معقدة من العوامل التي يمكن تصنيفها إلى أربعة محاور رئيسية (المومني و طريبه ، 2012، ص16):

- **العوامل المعرفية:** تشمل القدرات العقلية العامة (كالذكاء)، أنماط التعلم (البصري، السمعي، الحركي)، وكفاءة الذاكرة العاملة. فكلما كانت هذه الوظائف المعرفية أكثر تطوراً، زادت قدرة الطالب على معالجة المعلومات، وربطها، واسترجاعها عند الحاجة.

- **العوامل الدافعية:** تلعب الدوافع دوراً محورياً في تحديد جهد الطالب واستمراريته في التعلم. فالدافع الداخلي (كالفضول أو حب المعرفة) يُؤدّ التزاماً أعمق من الدافع الخارجي (كالمكافآت أو الخوف من العقاب). كما أن "توقعات النجاح" (أي إيمان الطالب بقدرته على تحقيق النجاح) تُعدّ من أقوى المتنبئات بالتحصيل.



• **العوامل الانفعالية:** تشمل المشاعر والاتجاهات المرتبطة بالتعلم، مثل القلق الاختباري (الذي يُضعف الأداء حتى لدى الطلاب الأكفاء)، تقدير الذات الأكاديمي (الاعتقاد بقيمة الذات في السياق المدرسي)، والشعور بالانتماء المدرسي (الذي يُعزز الأمان النفسي ويدعم المشاركة).

• **العوامل البيئية:** تشمل جودة التعليم (كفاءة المعلم وأساليبه)، توفر الموارد المدرسية (كالكتب، المعامل، التكنولوجيا)، المناخ الصفّي (الداعم مقابل العدائي)، والدعم الأسري (كالمتابعة، التشجيع، وتوفير بيئة هادئة للدراسة). وتشير الأدلة التربوية إلى أن البيئة الداعمة – حتى في ظل موارد محدودة – يمكن أن تعوّض جزئياً عن بعض العوائق الفردية.

4. النظريات المفسّرة

قدّمت عدة نظريات نفسية إطاراً تفسيريّاً قوياً لفهم التحصيل الأكاديمي وآلياته:

• **نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1986):** تركز هذه النظرية على مفهوم "الكفاءة الذاتية" (Self-efficacy)، وهو الإيمان الشخصي بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ سلوك معين لتحقيق نتيجة مرغوبة. وتشير النظرية إلى أن الطلاب الذين يمتلكون كفاءة ذاتية عالية يُظهرون جهداً أكبر، يصرون على المهام الصعبة، ويتعافون بسرعة من الفشل، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم. في المقابل، يتجنب الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة التحديات، ويفسّرون الفشل كدليل على عدم الكفاءة، مما يُضعف أدائهم (البراشيدي وآخرون، 2019، ص 59).

• **نظرية الدافعية التوقّعية (Expectancy-Value Theory – Eccles & Wigfield):** تفترض هذه النظرية أن سلوك الطالب الأكاديمي يتأثر بعاملين رئيسيين (1) توقّع النجاح (ما مدى اعتقادي أنني سأنجح في هذه المهمة؟)، و (2) القيمة الذاتية (ما مدى أهمية هذه المهمة بالنسبة لي؟). وتشير إلى أن الطالب لن يبذل جهداً إلا إذا كان يتوقع النجاح و يرى قيمة في المهمة. ولذلك، فإن تعزيز تقدير الذات الأكاديمي وربط المحتوى الدراسي بحياة الطالب اليومية يُعدّان من استراتيجيات تحسين التحصيل (طوهرى، 2024، ص 558).

• **نظرية التوجيه الذاتي للتعلم (Zimmerman, 2000):** ترى هذه النظرية أن الطلاب الناجحين هم أولئك القادرون على تنظيم تعلّمهم بأنفسهم، من خلال تحديد الأهداف، اختيار الاستراتيجيات المناسبة، مراقبة تقدمهم، وتقييم أدائهم. وتشير إلى أن التعلّم الفعّال لا يعتمد فقط على الذكاء، بل على المهارات التنظيمية الذاتية (Self-regulation)، مثل إدارة الوقت، ضبط الانتباه، والتعامل مع المشتتات. ولهذا، فإن البرامج التي تُدرّب الطلاب على هذه المهارات تُسهم بشكل مباشر في رفع التحصيل الأكاديمي (راوي، 2022، ص 29).

يُعدّ التحصيل الأكاديمي نتاج تفاعل ديناميكي بين القدرات الفردية، الدوافع الداخلية، المشاعر الانفعالية، والبيئة التعليمية المحيطة. وهو ليس مجرد رقم في شهادة، بل انعكاس لتجربة تعلّمية شاملة تتأثر بعوامل نفسية عميقة، منها – على نحو خاص – الشعور بالانتماء المدرسي. ومن خلال فهم التحصيل في ضوء النظريات الحديثة، يصبح من الممكن تصميم تدخلات تربوية فعّالة تُعزّز من جودة التعليم وتدعم نمو الطالب المعرفي والانفعالي معاً، خاصة في المراحل الحرجة مثل المرحلة الإعدادية، حيث تتشكل الهوية الأكاديمية للطلاب بشكل حاسم (شرف و يعقوب، 2010، ص 32).



(إجراءات البحث)

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي (Correlational Descriptive Approach)، إذ يهدف إلى وصف مستوى كل من الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، واكتشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما. ويُعدّ هذا المنهج مناسباً لطبيعة مشكلة البحث، التي تركز على قياس متغيرين نفسيين وفحص العلاقة بينهما دون التدخل التجريبي.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الإعدادية (الصفوف الأول، الثاني، والثالث إعدادي) في مدارس محافظة بغداد للعام الدراسي 2024-2025. ويشمل هذا المجتمع طلاباً من الجنسين، من مختلف المناطق التعليمية (الكرخ والرصافة)، في مدارس حكومية تمثل شرائح اجتماعية واقتصادية متنوعة.

عينة البحث

اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية (Stratified Random Sampling) لضمان تمثيل عادل للجنسين والصفوف الدراسية. وبلغ حجم العينة 248 طالباً وطالبة، موزعين كما يلي:

• الذكور 126 طالباً

• الإناث 122 طالبة

وقد تم اختيار العينة من ثلاث مدارس إعدادية (مدرسة للبنين، مدرسة للبنات، ومدرسة مختلطة) تابعة لمديريات تربية مختلفة في بغداد، وذلك لزيادة تمثيل العينة وتعزيز قابلية تعميم النتائج.

أداة البحث

بما أن البحث يتناول متغيرين نفسيين لا يمكن قياسهما بملاحظة مباشرة، فقد قام الباحث ببناء استبيان مكوّن من جزأين:

1. مقياس الشعور بالانتماء المدرسي:

○ صمّمه الباحث بالاستناد إلى الأدبيات النظرية (Goodenow & Grady, 1993) ؛ (Osterman, 2000) والدراسات السابقة.

○ يتكوّن من 24 فقرة موزعة على أربعة أبعاد: العاطفي، الاجتماعي، السلوكي، والمعرفي.

○ يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (من "لا أوافق إطلاقاً" إلى "أوافق جداً").

2. استمارة جمع بيانات التحصيل الأكاديمي:

○ ليست استبياناً ذاتياً، بل استمارة يُدوّن فيها الباحث الدرجات الرسمية للطلبة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024-2025 في المواد الأساسية: اللغة العربية، الرياضيات، والعلوم.

○ تحسب الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمي كمتوسط درجات هذه المواد الثلاث، بعد تحويلها إلى مقياس موحد (من 100).



صدق الأداة

أ. صدق المحتوى (Content Validity)

عرض الباحث المقياس الأولي (مقياس الانتماء المدرسي) على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي (مؤلفة من خمسة أعضاء هيئة تدريس من جامعات عراقية)، طُلب منهم تقييم مدى وضوح الفقرات، دلالتها على البُعد الذي تنتمي إليه، وملاءمتها لفئة طلبة المرحلة الإعدادية.

- أشار المحكمون إلى تعديل بعض العبارات لغويًا أو دلاليًا.
- تم حذف فقرتين لم تحظيا بموافقة 80% من المحكمين.
- بعد التعديل، أكدت اللجنة أن المقياس يغطي جوانب المفهوم بشكل شامل، مما يضمن صدقه الظاهري والمحتوي.

ب. الصدق التمييزي – (Discriminant Validity) باستخدام المجموعتين المتطرفتين

بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولية ($n = 40$)، تم ترتيب الدرجات تنازليًا، واختيار:

- المجموعة العليا: أعلى 27% (11 طالبًا)
 - المجموعة الدنيا: أدنى 27% (11 طالبًا)
- وأجري اختبار "ت" (t-test) للفروق بين متوسطي المجموعتين.
- أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) لجميع الفقرات، مما يدل على قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العالية والمنخفضة في الانتماء المدرسي.

ج. علاقة درجة الفقرة بدرجة الكلية (Item-Total Correlation)

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس الكلية (بعد حذف الفقرة من الحساب).

- تراوحت معاملات الارتباط بين 0.32 و 0.68، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).
- وبما أن جميع القيم تجاوزت الحد الأدنى المقبول (0.30)، فقد تم الاحتفاظ بجميع الفقرات.

ثبات الأداة

لضمان استقرار النتائج، تم التحقق من ثبات المقياس بوسيلتين:

1. طريقة إعادة الاختبار: (Test-Retest)

- طُبّق المقياس على عينة استطلاعية ($n = 30$) مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعان.
- بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين 0.84، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات جيد.

2. طريقة اتساق كرونباخ ألفا: (Cronbach's Alpha)

- طُبّق المقياس على العينة الأساسية ($n = 248$).
- بلغ معامل الثبات الكلي 0.87،
- بينما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين 0.76 و 0.83،
- وهي قيم تشير إلى اتساق داخلي عالٍ وفق المعايير النفسية. (Nunnally, 1978)



الوسائل الإحصائية

استخدمت الحزمة الإحصائية SPSS الإصدار 26 لتحليل البيانات، وشملت الإجراءات ما يلي:

1. الإحصاءات الوصفية:
 - المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (SD) لوصف مستوى المتغيرين.
2. معامل ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Coefficient)
 - لفحص العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي.
3. اختبار "ت": (Independent Samples t-test)
 - للكشف عن الفروق في المتغيرين باختلاف الجنس.
4. تحليل التباين الأحادي: (One-Way ANOVA)
 - للكشف عن الفروق باختلاف الصف الدراسي.
5. الانحدار الخطي البسيط: (Simple Linear Regression)
 - لتحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مستوى الشعور بالانتماء المدرسي.

نتائج البحث

1. قياس لمستوى الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي

بلغ المتوسط الحسابي للشعور بالانتماء المدرسي 3.42، بانحراف معياري قدره 0.68، مقارنة بمتوسط فرضي مقداره 3.00. أما التحصيل الأكاديمي (المقيس من 100)، فقد بلغ متوسطه 72.6، مع انحراف معياري مقداره 11.3، مقارنة بمتوسط فرضي مقداره 50 كما في جدول رقم (1)

الجدول (1): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي

المتغير	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)	المتوسط الفرضي	التفسير النوعي
الشعور بالانتماء المدرسي	3.42	0.68	3	متوسط
التحصيل الأكاديمي (من 100)	72.6	11.3	50	جيد

تشير النتائج في الجدول (1) إلى أن مستوى الشعور بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد كان متوسطاً ($M = 3.42$ على مقياس ليكرت خماسي)، مما يوحي بأن الطلاب لا يشعرون بدرجة عالية من القبول أو المشاركة الفعالة في بيئتهم المدرسية. وقد يُعزى ذلك إلى ضغوط مرحلة المراهقة المبكرة، وضعف الروابط الاجتماعية في بعض المدارس، أو غياب البرامج الداعمة للانتماء النفسي. أما التحصيل الأكاديمي، فقد بلغ متوسطه 72.6 من 100، وهو مستوى "جيد" وفق المعايير التربوية العراقية، لكنه لا يعكس أداءً متميزاً. ويشير هذا التباين إلى أن الطلاب قد يحققون أداءً أكاديمياً مقبولاً رغم ضعف شعورهم بالانتماء، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة (مثل: Anderman, 2003) التي لاحظت أن بعض الطلاب يعتمدون على الضغط الخارجي (كالوالدين) أكثر من الدافع الداخلي المرتبط بالانتماء. ومع ذلك، فإن المستوى المتوسط للانتماء يُعدّ مؤشراً تحذيرياً، إذ أن نظرية الاحتياجات الأساسية النفسية (Deci & Ryan, 1985) تؤكد أن إشباع الحاجة إلى الانتماء ضروري لتعزيز الدافع الداخلي المستدام، وليس فقط الأداء المؤقت.



2. قياس العلاقة الارتباطية بين مستوى الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي

بلغ معامل الارتباط 0.41، ودلت قيمته الاحتمالية ($p = 0.000$) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.01$. كما في جدول رقم (2).

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	معامل الارتباط (r)	الدلالة (p)
الشعور بالانتماء المدرسي – التحصيل الأكاديمي	0.41	0.000

كشف الجدول (2) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي ($r = 0.41$)، و $p < 0.001$. ورغم أن هذه العلاقة متوسطة القوة وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988)، إلا أنها تُعدّ دالة نظرياً وتطبيقياً. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الدافعية التوقّعية (Eccles & Wigfield)، التي تفترض أن الطلاب الذين يشعرون بأنهم جزء من مجتمع مدرسي داعم يكونون أكثر إيماناً بقيمة التعليم، وبالتالي يبذلون جهداً أكبر. كما أن نظرية رأس المال الاجتماعي (Coleman, 1988) تدعم هذه النتيجة، إذ أن الروابط الإيجابية مع المعلمين والأقران تُؤدّ بيئة تعليمية غنية تُسهّل الوصول إلى الموارد الأكاديمية والدعم العاطفي. وتشير هذه العلاقة إلى أن تعزيز الانتماء المدرسي – حتى بدرجة معتدلة – قد يُسهم في رفع التحصيل، خاصة في السياقات التي تعاني من ضعف في الموارد التعليمية، حيث يصبح الدعم النفسي بديلاً فعالاً للحوافز المادية.

3. قياس الفرق بين المتغيرات على حساب متغير النوع (ذكور- إناث)

بلغ متوسط الإناث في الانتماء المدرسي 3.61 ($SD = 0.62$) مقابل 3.24 ($SD = 0.70$) للذكور، مع $t = 2.84$ و $p = 0.005$ ، بينما سجّل التحصيل الأكاديمي متوسطاً قدره 75.2 ($SD = 10.1$) للإناث مقابل 70.1 ($SD = 11.8$) للذكور، مع $t = 2.31$ و $p = 0.022$ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في كلا المتغيرين وكما في جدول رقم (3).

الجدول (3): الفروق في المتغيرين باختلاف النوع (اختبار t المستقل)

المتغير	النوع	المتوسط (M)	SD	قيمة t	الدلالة (p)
الشعور بالانتماء المدرسي	إناث	3.61	0.62	2.84	0.005
	ذكور	3.24	0.70		
التحصيل الأكاديمي	إناث	75.2	10.1	2.31	0.022
	ذكور	70.1	11.8		

أظهر الجدول (3) فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في كلا المتغيرين: الشعور بالانتماء المدرسي ($p = 0.005$) والتحصيل الأكاديمي ($p = 0.022$). ويمكن تفسير تفوّق الإناث في الانتماء في ضوء الخصائص النفسية الاجتماعية للفتيات في مرحلة المراهقة المبكرة، إذ تميل إلى بناء علاقات اجتماعية أعمق وأكثر استقراراً، وهو ما يتوافق مع نظرية التعلّق (Bowlby, 1969) التي تشير إلى أن الإناث أكثر ميلاً لطلب الدعم العاطفي. أما في التحصيل، فيعزى التفوق إلى ارتباطه الوثيق بالانتماء، إضافة إلى أن الفتيات عادةً ما يملكن مهارات تنظيم ذاتي أعلى (Zimmerman, 2000)، ويُظهرن التزاماً أكبر بالواجبات



المدرسية. وتتفق هذه النتائج مع دراسات عربية سابقة (مثل: العلي، 2019) التي لاحظت فروقاً جنسية لصالح الإناث في البيئات المدرسية الحضرية.

4. تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الانتماء المدرسي

بلغ معامل الانحدار غير القياسي (B) 6.82، والمعامل القياسي (β) 0.41، مع قيمة $t = 7.03$ ودلالة إحصائية عند $p = 0.000$ ، في حين بلغ معامل التحديد $R^2 = 0.17$ ، كما في جدول رقم (4) مما يشير إلى أن الشعور بالانتماء المدرسي يُعد متغيراً تنبؤياً دالاً للتحصيل الأكاديمي، ويفسر وحده 17% من التباين الكلي في التحصيل الأكاديمي.

الجدول (4): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الانتماء المدرسي

المتغير المستقل	β (بيتا غير القياسي)	β (بيتا القياسي)	t	p	R^2
الشعور بالانتماء المدرسي	6.82	0.41	7.03	0.000	0.17

أظهر تحليل الانحدار (الجدول 4) أن الشعور بالانتماء المدرسي يُعد متغيراً تنبؤياً دالاً للتحصيل الأكاديمي ($\beta = 0.41$)، ($p < 0.001$)، حيث يفسر وحده 17% من التباين في التحصيل الأكاديمي. وهذا يدعم الفرضية الأساسية للبحث، ويؤكد أن تعزيز الانتماء ليس مجرد هدف نفسي، بل أداة تربوية فعالة. ووفقاً لنظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1986)، فإن الطالب الذي يشعر بأنه "ينتمي" يكتسب ثقة أعلى بقدراته، فيواجه التحديات الأكاديمية بشجاعة، مما ينعكس إيجاباً على أدائه. وتشير قيمة $R^2 = 0.17$ إلى أن هناك عوامل أخرى (مثل الدعم الأسري أو جودة التعليم) تفسر باقي التباين، وهو ما يدعو إلى دراسات مستقبلية تأخذ متغيرات وسيطة بعين الاعتبار.

(مناقشة النتائج)

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد، مع فروق لصالح الإناث في كلا المتغيرين. وتدعم هذه النتائج الأطر النظرية التي تربط بين الاحتياجات النفسية الأساسية والأداء الأكاديمي، وتشير إلى أهمية تبني سياسات مدرسية تُعزز من الاندماج الاجتماعي والعاطفي للطلاب، خاصة الذكور، كوسيلة لتحسين جودة التعليم.

و تتماشى نتائج البحث مع الإطار النظري الذي بُني عليه، إذ تؤكد العلاقة الارتباطية الإيجابية بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي صحة فرضيات نظرية الاحتياجات الأساسية النفسية (Deci & Ryan, 1985) ونظرية رأس المال الاجتماعي (Coleman, 1988)، التي ترى أن الانتماء يُؤدّد دافعاً داخلياً ويدعم التفاعل الإيجابي مع بيئة التعلم. ويعكس المستوى المتوسط للانتماء في عينة الدراسة واقعاً تربوياً شائعاً في البيئات الحضرية المزدحمة، حيث قد تغيب الاستراتيجيات الداعمة للعلاقات الإنسانية داخل المدرسة. كما أن تفوق الإناث في كلا المتغيرين يتوافق مع الأدبيات التي تشير إلى أن الفتيات في مرحلة المراهقة المبكرة أكثر ميلاً لبناء روابط اجتماعية مستقرة، وهو ما يعزز شعورهن بالأمان والمشاركة، وفقاً لمبادئ نظرية التعلق (Bowlby, 1969) ومع أن نسبة التباين المفسرة (17%) ليست مرتفعة، إلا أنها ذات دلالة عملية، إذ تشير إلى أن التدخلات البسيطة لتعزيز الانتماء – مثل تحسين العلاقة بين المعلم والطالب أو تقليل التنمر – قد تُحدث أثراً ملموساً في الأداء الأكاديمي، حتى في غياب تحسينات هيكلية كبيرة.

الاستنتاجات

1. يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد.



2. تتفوق الإناث على الذكور في كل من الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي.
3. يُعدّ الانتماء المدرسي متغيراً تنبؤياً دالاً للتحصيل الأكاديمي، رغم تأثر هذا الأخير بعوامل أخرى.

التوصيات

1. تبني برامج تدريبية للمعلمين تركز على مهارات التواصل الداعم، والاستماع الفعّال، وبناء علاقات آمنة مع الطلاب.
2. تفعيل الأنشطة اللاصفية التعاونية التي تعزز التفاعل الإيجابي بين الطلاب وتنمي شعورهم بالانتماء.
3. توجيه اهتمام خاص للذكور من خلال تصميم تدخلات تربوية تراعي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية في مرحلة المراهقة.

المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة في محافظات عراقية أخرى (مثل بغداد أو البصرة) لمقارنة النتائج وفق السياقات المحلية.
2. استخدام منهج تجريبي لاختبار فاعلية برامج تدخل محددة في رفع مستوى الانتماء والتحصيل معاً.
3. استكشاف دور متغيرات وسيطة مثل الكفاءة الذاتية أو الدعم الأسري في تعزيز العلاقة بين الانتماء والتحصيل.

المصادر

- أبو عمرو، احمد محمد امين حسني عمرو، جمعة، غازي السيد يوسف، طارق محمد، عبد العظيم عبد الحميد السيد، محمود أحمد مصطفى. (2024). علاقة الدعم الاجتماعي بالانتماء المدرسي لتلاميذ المدارس الرياضية بمحافظة الشرقية. مجلة بحوث التربية الرياضية، 78(155)، 319-359.
- حفيظة البراشيدي، سيد آل ظافر، حسين آل خروص، مروة الراجحي، إبراهيم الحارثي، تويتير آل سيد، أمل الحضيبي. (2019). فعالية برنامج التوجيه الجماعي القائم على مهارات التميز الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي وتحفيز التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني عشر في سلطنة عمان. Journal (of Educational Sciences, 31(2).
- د. محمد المومني، أ. حمد علي طريبه. (2012). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(28). مواهب حمد. (2016). تأثير التلفزيون على التحصيل الأكاديمي دراسة تطبيقية علي عينة مختارة من طلاب المدارس الثانوية بولاية نهر النيل الفترة من 2011-2012م (Doctoral dissertation).
- راوي، صباح. (2022). التكيف الاجتماعي للطلاب وعلاقته بمشكلات التحصيل الأكاديمي. مجلة جامعة أسوان للعلوم الإنسانية، 2(1)، 22-31.
- شرف-فتيحة، فاطمة يوسف يعقوب. (2010). الانتماء المدرسي كهوية وسيطة بين الخصائص الفردية والهوية الجماعية لدى طلبة القدس-فلسطين (Doctoral dissertation, Birzeit University).
- شكري عطية. (2014). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية. بورسعيد، 16(16)، 288-325.



الصالح، عامر على. (2016). مفهوم الانتماء المدرسي لدى طلاب وطالبات المدارس الحكومية في الكويت. *حوليات أداب عين شمس*، 44(يناير-مارس (ب))، 153-180.

صالح، فطيمة الزهرة. (2024). التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي (Doctoral dissertation, Université Mohamed) (Khider Biskra).

طوهرى، منيرة هادي إبراهيم. (2024). أثر التتمير الدراسي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8(39)، 547-576.

غازي الدسوقي. (2019). النموذج البنائي في الاستعداد للقيادة ودلالاته التنبؤية بالانتماء المدرسي لدى المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 35(4.2)، 52-121.

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00220970309602058>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.



Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
<https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ملحق رقم (1)

مقياس الشعور بالانتماء المدرسي

((1 = لا أوافق إطلاقاً ، 2 = لا أوافق ، 3 = محايد ، 4 = أوافق ، 5 = أوافق جداً))

رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
أولاً: البُعد العاطفي						
1	أشعر بالأمان والراحة عندما أكون في مدرستي.					
2	أشعر أن مدرستي مكان يرحب بي.					
3	أشعر بالسعادة عندما آتي إلى المدرسة.					
4	أشعر أنني مهم في مدرستي.					
5	أشعر بالتقدير من قبل المعلمين في مدرستي.					
6	لا أشعر بالوحدة أو العزلة داخل المدرسة.					
ثانياً: البُعد الاجتماعي						
7	زملائي في الصف يعاملونني باحترام وود.					
8	لدي أصدقاء مقربون في مدرستي.					
9	أشعر أنني جزء من مجموعة في مدرستي.					
10	المعلمون في مدرستي يستمعون إليّ باهتمام.					
11	أشعر أن زملائي يدعمونني عندما أواجه صعوبة.					
12	يمكنني التحدث مع أحد المعلمين إذا شعرت بالضيق في المدرسة.					
13	لا يتعرض لي أحد بالسخرية أو التهمز في مدرستي.					
ثالثاً: البُعد السلوكي						
14	أشارك بنشاط في الأنشطة التي تنظمها المدرسة) كالاختبارات، المسابقات.					



رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
15	أحرص على حضور الحصص الدراسية دون تأخير أو غياب.					
16	أتعاون مع زملائي في إنجاز المشاريع الصفية.					
17	أبذل جهداً في أعمالي المدرسية لأنني أشعر أن مدرستي تستحق ذلك.					
18	أحاول أن أكون مثلاً جيداً لزملائي في السلوك داخل المدرسة.					
19	أشعر بالرغبة في البقاء في المدرسة بعد انتهاء الدوام للمشاركة في نشاط.					
رابعاً: البُعد المعرفي						
20	أؤمن بأن قيم مدرستي) كاحترام، التعاون، الجدّ (تتوافق مع قيمي.					
21	أشعر أن أهداف مدرستي مهمة بالنسبة لي.					
22	أعتقد أن التعليم في مدرستي يساعدني على تحقيق طموحاتي المستقبلية.					
23	أشعر أن مدرستي مكان يُنمّي شخصيتي ومهاراتي.					
24	لو استطعت الاختيار، سأختار البقاء في هذه المدرسة.					