الاغتراب المدرسيّ وعلاقتهُ بالمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ لدى طلبة المدارس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة
Dahmadmahasneh1975@yahoo.com

د. نزار عبد السلام شموط
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة
Dahmadmahasneh1975@yahoo.com

د. عمر عطا الله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشميّة
Adamat88@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/230309

الاغتراب المدرسيّ وعلاقتهُ بالمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ لدى طلبة المدارس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة

د. نزار عبد السلام شموط
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة

د. عمر عطا الله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشميّة

الملخص

هدفت الدّراسة الحالية إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ، ومعرفة مستوى الاغتراب المدرسيّ، وتصورات الطلبة للمناخ المدرسيّ. كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هنالك فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ. ولغايات جمع البيانات والمعلومات استُخدم مقياس الاغتراب المدرسيّ، ومقياس المناخ المدرسيّ. تكوّنت عينة الدّراسة من (870) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف السّابع والعاشر، تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى الاغتراب المدرسيّ جاء بمستوى منخفض، وإنَّ تصورات الطلبة للمناخ المدرسيّ كانت إيجابية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تعزى لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ، ووجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث إنّ المتوسط الحسابي لدى الذّكور أعلى منه لدى الإناث، ووجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الصّف الدّراسيّ، حيث إنَّ المتوسط الحسابي لدى طلبة الصّف السّابع أعلى منه لدى طلبة الصّف العاشر. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وأبعاده الفرعية (الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة) والمناخ المدرسيّ وأبعاده الفرعية (العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، والإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب المدرسيّ، المناخ المدرسيّ، التحصيل الدّراسيّ، طلبة المدارس.

* تاريخ تسلم البحث: 2022/4/13 * تاريخ قبوله للنشر: 2022/6/12

المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

School alienation and its relationship with school climate and academic achievement among school students

Dr. Ahmad M. Mahasneh
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University- Jordan

Dr. Nizar A. Shammout
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University- Jordan

Dr. Omar Al-Adamat
Ministry of Education
Jordan

Abstract

The current study aimed to investigate the relationship between school alienation, school climate and academic achievement and also identify the level of school alienation, and students perceptions of school climate. It also aimed to find out whether there are statistically significant differences in the level of school alienation due to gender and grads variables. For the purpose of collecting data and information, school alienation scale and school climate scale were used. The study sample consisted of (870) male and female students from the seventh and tenth grades, who were chosen by purposive method. The results of the study showed that the level of school alienation was low, and students perceptions of the school climate were positive. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of school alienation in the level of the school alienation due to gender and grads.There were a statistically significant differences in the level of alienation from learning due to gender, the mean score of males was higher than females. There were a statistically significant differences in the level alienation from learning due to grade, with the mean score of seventh grade was higher than that of tenth grade.The results showed a negative and statistically significant correlation between school alienation and its subscales (alienation from learning, alienation from teachers, and alienation from classmates) and school climate and its subscales (teacher-student relations, student-student relations, linking of school, fairness of rules, and school safety). Inn addition there were a negative and statistically significant correlation between school alienation and academic achievement.

Keywords: School alienation, School climate, Academic achievement, School students.

294
المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

الاغتراب المدرسيّ وعلاقتهُ بالمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ لدى طلبة المدارس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة

د. نزار عبد السلام شموط
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشميّة

د. عمر عطا الله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشميّة

المقدمة

تُعدُّ مواقف الطلبة تجاه التعلُّم والمدرسة، وخبراتهم في المدرسة محدّدات مهمة ليس فقط لنجاحهم الأكاديمي، ولكن أيضا لعمل البيئة المدرسية بأكملها. وتشكل اتجاهات الطلبة سلوكهم الاجتماعي والتعليمي. والاغتراب المدرسي هو اتجاه الطلبة السلبي تجاه جوانب مختلفة من التعليم، ويؤدي الى مشاركة الطلبة بشكل قليل داخل الغرفة الصفية، مما يؤثّر بشكل سلبي على الطلبة والمعلمين، والبيئة المدرسية. كما أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط بالانجاز الدراسي المرتفع للطلبة، وينعكس على شعور الطلبة بمستوى منخفض من الاغتراب المدرسي.

ويُعدّ مُصطلح الاغتراب مشتق من كلمة لاتينية (Alienatus) وتعني المُغترب. وهناك العديد من وجهات النظر الاجتمّاعيّة والنّفسيّة والفلسفيّة والتاريخيّة التي تناولت مفهوم الاغتراب، وتمّ تطبيق مفهوم الاغتراب في سياقات مختلفة. فعلى سبيل المثال، ركَّز ماركس بشكل أساسي على مفهوم الاغتراب في النظام الاقتصاديّ (Watt, 2000). وقد أظهرت نتائج الدّراسات السابقة (Kelly & Johnston, 2001; Pantoja & Segura, 2003; Shantz et al., 2014) إنهُ تمّ تناول مفهوم الاغتراب في المنظمات الرسميّة، والحياة الأسريّة، وسياق العمل، والسياق الطبيّ، والسياسيّ، والدينيّ. وبشكل عام يُعرف الاغتراب على إنهُ حالة من الانفصال أو الابتعاد عن الآخرين، التي تؤدي إلى شعور الفرد بحالة من العزلة والوحدة (Railton, 2013).

تمّ اقتراح العديد من التعريفات لمفهوم الاغتراب في الأدب التربويّ، ويشير مفهوم الاغتراب إلى فقدان الشعور بالانتمّاء المقترن بالغربة أو الانفصال عن العائلة أو الأصدقاء أو المدرسة (Bronfenbrenner, 1986). ويُعدّ مفهوم الاغتراب من المفاهيم المُعقدة، ويأخذ عدة معاني كفقدان الذات، واللامبالاة، والوحدة، واليأس، والعزلة، والتشاؤم. وحتى الآن لا يُعرف سوى القليل نسبيًا عن الاغتراب في الأوساط التّعليميّة. ومع ذلك ساهمت الدّراسات الحديثة بشكل أساسي في تطوير أبحاث الاغتراب المدرسيّ، وتحديد خصائص بيئات التّعلّم التّعليميّة والاجتمّاعيّة اللازمة لمنع حدوث الاغتراب المدرسيّ (Hedjar et al., 2015; Hascher & Hadjar, 2018).

ويُعرف مان (Mann, 2005) الاغتراب المدرسيّ بأنَّه شعور الطالب بالغضب والضعف الذي يؤثّر بشكل سلبي على تعلم الطالب في البيئة التّعليميّة، ويعمل على تقييد أنشطته الاجتمّاعيّة. ويُعرفه شولز وروبل (Schulz & Rubel, 2011) بأنَّه عملية ناتجة عن البيئة المدرسيّة، واتجاهات المعلمين، والعمليات الاجتمّاعيّة، والتي تشمل شعور الطلبة بالعزلة الاجتمّاعيّة والأكاديميّة عن المدرسة. ويُعرف الاغتراب المدرسيّ على أنَّه مجموعة محدَّدة من المواقف السلبية تجاه المجالات الاجتمّاعيّة والأكاديميّة للتّعليم التي تشتمّل على الأبعاد المعرفية والعاطفية. ويتعلق البُعد المعرفي بتقييم الطلبة لبيئة المدرسة، في حين يتعلق البُعد العاطفي بمشاعر الطلبة تجاه المدرسة. وهذه المواقف السلبية تتغير بمرور الوقت ويمكن أنْ تنعكس على سلوك الطلبة (Hascher & Hadjar, 2018).

ويتكوّن الاغتراب المدرسيّ من ثلاثة أبعاد مترابطة ولكنها مستقلة نسبيا هي: (1) الاغتراب عن التّعلّم، ويعكس مجال التّعلّم النشاط الرئيسي لطلبة داخل وخارج المدرسة، ويشير الاغتراب عن التّعلّم إلى نقص استمّتاع الطلبة واهتمّامهم بالتّعلّم، بالإضافة إلى الملل الذي يعانون منه أثناء عملية التّعلّم، فالتّعلّم له معنى ضئيل عند الطلبة، والاغتراب عن التّعلّم مرتبط بنقص الدافع الداخلي عند الطلبة للتعلّم. (2) الاغتراب عن المعلمين، ويرتبط هذا البُعد بالجوانب الاجتمّاعيّة والأكاديمية. يتعلق الجانب الاجتمّاعي بالعلاقات بين الطلبة والمعلمين، ودعم المعلمين للطلبة داخل الغرفة الصّفية وبيئة المدرسة، في حين إنَّ الجانب الأكاديمي يشير إلى طرق التدريس التي يقوم المعلمون باستخدامها في الحصص الصّفيّة. وكذلك يتضمن الاغتراب عن المعلمين عدم رؤية الطلبة أيّة معنى للتفاعلات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين، وشعور الطلبة بعدم رعاية المعلمين لهم، وشعور الطلبة بالفشل أثناء وجود المعلمين. (3) الاغتراب عن زملاء الدّراسة، ويتعلق هذا البُعد بالجانب الاجتمّاعي للمدرسة،

ويتناول العلاقات بين الطلبة داخل وخارج الصّف الدّراسيّ، وكيفية معايشة الطلبة مع بعضهم البعض، وكيفية تدعم وتعزيز بعضهم البعض. ويشعر الطلبة المغتربين عن زملائهم في الصّف المدرسيّ بمشار الوحدة والعزلة والانسحاب، ويرون القيل من القيمة في العلاقات الاجتمّاعيّة مع الطلبة الآخرين، ويشعرون بأنّ الطلبة لا يهتمّون بهم ولا يحبونهم (Ryan & Deci, 2000).

ومن المرجح أن تزداد عملية الاغتراب المدرسيّ بسرعة أكبر عندما يلتحق الطلبة بمرحلة الدّراسة الثانوية، فخلال هذه المرحلة التّعليميّة، يُعاني الطلبة من انخفاض في مستوى الدافع الأكاديمي والاهتمّام بالتّعلّم، وينخفض مستوى الانتمّاء إلى المدرسة، وغالبًا ما يخضع لضغوط الأقران (Archambault et al., 2009). وكذلك يرتبط الاغتراب المدرسيّ بمجموعة من التجارب السلبية المتعلقة بالمدرسة كالحد الأدنى من مشاركة الطلبة، وانخفاض مستوى الرفاهية الذّاتيّة، والسلوكيات التخريبيّة، وتراجع التحصيل الدّراسيّ للطلبة. ويمكن أن تؤدي التجارب المدرسيّة السلبية المتراكمة إلى الاغتراب عن نظام التّعليم ككل (Sutherland, 2011).

وهناك عدد من النماذج التي فسرت الاغتراب. ويُعدّ النموذج المطور من سيمان (Seeman, 1983) أحد أهم هذه النماذج، ووفقًا لهذا النموذج يُفسر الاغتراب في ضوء التناقض بين التوقع الشخصي والمكافأة في سياق التفاعل الاجتمّاعيّ. ويقترح النموذج ستة أبعاد للاغتراب هي: العزلة الاجتمّاعيّة، والاغتراب الثقافي، والعزلة الذّاتيّة، والعجز، وفقدان المعنى، والافتقار إلى المعايير. ويقترح نموذج ماو (Mau, 1992) إنَّ الاغتراب يتكون من أربعة أبعاد هي: الاغتراب الاجتمّاعي، ويشير هذا البُعد إلى شعور الفرد بالعزلة الاجتمّاعيّة، والذي قد يكون بسبب الانسحاب الجسدي أو العاطفي. والعجز، ويشير هذا البُعد إلى فقان الشخص السيطرة على أحداث حياته، وفقدان المعنى، ويشير هذا البُعد إلى شعور الفرد بفقدان الصلة بين ما يحدث له في الوقت. والافتقار إلى المعايير، ويشير هذا البُعد إلى رفض الشخص لقواعد المجتمّع وأعرافه الاجتمّاعيّة. ووفقًا لهذا النموذج، يظهر الاغتراب في سلوكيات كالعدوان، والعنف، والعزلة الذّاتيّة. بالإضافة إلى ذلك، يرى ماو (Mau, 1992) إنَّ الاغتراب المدرسيّ يرتبط بنتائج سلبية كالتغيب عن المدرسة، والفشل الدّراسيّ، والتسرب المدرسيّ.

وللاغتراب المدرسيّ عدة مظاهر هي: (1) العجز، ويشير هذا البُعد إلى عدم سيطرة الطالب على النتائج التي حققها، وعدم سيطرته على الوسائل المستخدمة في تحقيق النتائج (Seeman, 1983)، ويشير كذلك إلى المواقف التي تتضمن توقعات مرتفعة، إلا إنَّ الطالب تكون توقعاته منخفضة لتحقيقها. والطلبة الذين يرغبون في الحصول على درجات أفضل

ولكن تحصليهم الدّراسيّ مُتدنٍ يعانون من الشعور بالعجز أكثر من زملائهم (Mau, 1992). فالطلبة الذين يعتقدون أنهم موجهون من قبل الإداريين في المدرسة والمعلمين يميلون إلى الانسحاب من المدرسة، لأنَّهم يعتقدون إنَّ فرصهم ضئيلة في تحديد مستقبلهم الأكاديمي في المدرسة بأنفسهم (2) .(Brown et al., 2003) الافتقار إلى المعايير، يشير إلى عدم الموافقة على الإجراءات التي تُعدّ ضرورية لتحقيق الأهداف (Seeman, 1983). ويشير الافتقار إلى المعايير في المدرسة إلى رفض الطالب للقرارات والتعليمات التي تخصه والتي تتخذها إدارة المدرسة والمعلمين. وقد يؤدي هذا إلى تجاهل الطلبة للقواعد والتعليمات المتعلقة ببيئة التّعلّم (3) .(Mau, 1992) العزلة، وتشير إلى نقص علاقات الصداقة لدى الطالب والحد الأدنى من المشاركة في البيئة التنظيمية للمدرسة (Seeman, 1983). وتحدث العزلة عندما ينسحب الفرد بنفسه من الأشخاص الآخرين المحيطين به، أو إنَّ الأشخاص الآخرين يريدون استبعاد الفرد من الجماعة (Yilmaz & Sarpkaya, 2009). والعزلة تُعرف على إنّها مشاعر الاغتراب عن المدرسة وزملاء الدّراسة والمعلمين، وعدم الاندماج أو الانتمّاء إلى المدرسة (Erjem, 2005). والطلبة الذين يرون أنفسهم معزولين لا يتبنون أهداف المدرسة، مما يؤدي إلى إنّهم لا يجدون للمدرسة أي قيمة (4) .(Rafalides & Hoy, 1971) فقدان المعنى، ويشير إلى فشل الطالب في العثور على أفعاله أنْ لها معزى أو معنى، ويمكن تعريفه على إنّه شعور ناجم عن فشل الطالب فيما يعتقد (Tezcan, 1997). وكذلك يشير فقدان المعنى إلى فشل الطالب في إقامة علاقة بين الزمن الحالي والزمن المستقبلي (Mau, 1992). وقد يشعر الطلبة أحيانا بالشك بشان مشاركتهم في الأنشطة المدرسيّة، فهؤلاء الطلبة يرون إنَّ هناك ارتباطًا محددًا بين أهمية ما تعلموه في الأنشطة المدرسيّة وحياتهم المستقبلية (Borwn et al., 2003).

ومن العوامل الرئيسية التي تسبب وتزيد من حدة الاغتراب المدرسيّ، نقص قدرة الطلبة على التحكم بحياتهم الأكاديميّة، وافتقار الطلبة إلى الاستقلالية، وعدم الشعور بالفخر بالإنجاز الدّراسيّ، وفشل الطلبة في إقامة علاقة بين التّعلّم المدرسيّ وحياتهم الفعلية، وعدم تسامح المعلمين مع الطلبة، ونقص التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين للطلبة، والبرامج الأكاديمية المحددة، وخصائص مرحلة المراهقة، والتعليمات المدرسيّة المتسلطة (Duru, 1995; Liu, 2010; Trent, 2001).

ومن العوامل المرتبطة بالاغتراب المدرسيّ المناخ المدرسيّ. ويشير المناخ المدرسيّ إلى جودة وخصائص الحياة المدرسيّة. وعلى الرغم من عدم اتفاق الباحثين على مفهوم المناخ المدرسيّ وقياسه، إلا أن نتائج الدّراسات السابقة (Marsh et al., 2008; Suldo et al., 2009;

Zulling et al., 2010) أظهرت أنَّ المناخ المدرسيّ يرتبط بالعديد من العوامل كالتحصيل الدّراسيّ للطلبة، والدّافعية للتعلم، والأداء التعليمي للمعلم. وإن المناخ المدرسيّ له تأثير على الطلبة من الناحية الاجتمّاعيّة، والعاطفية، وعلى تكيف الطلبة، وصحّتهم العقلية، ومستوى القلق والاكتئاب، وعلى المشكلات السلوكية العامة، وعلى شعور الطلبة بالانتمّاء إلى المدرسة، والتغيب عن المدرسة، وتجنب المدرسة.

تهدف البيئة المدرسيّة التي تشمل مكونات المناخ المدرسيّ إلى تطوير تفاعلات إيجابية بين الطلبة والعاملين في المدرسة، بالإضافة إلى تقديم الفرص التي تدعم التنمية الاجتمّاعيّة والأكاديمية للطلبة. وتمّ تعريف المناخ المدرسيّ على إنّه مفهوم ديناميكي قائم على العلاقات الإنسانية، ويعكس السلوك الاجتمّاعي لتصورات الأفراد في المدرسة (Hoy, 2003). ويعرف المناخ المدرسيّ على إنّه عملية تعكس التّعلّم في المدرسة ونجاح الطلبة فيها (Balci, 2007). ويعرف لوكاس وسوزوكي وهورتون (Loukas et al., 2006) المناخ المدرسيّ على انه مجموعة الخصائص التي تمّيز المدرسة عن المدارس الأخرى، بناءً على العلاقات الشخصية بين العاملين في المدرسة التي تؤثّر على سلوكهم.

وهناك ثلاثة أُطر مفاهيمية تضمَّنت نظرية المناخ التنظيمي هي: (1) السمة التنظيمية متعددة القياس، ووفقًا لهذه الإطار فهناك مجموعة من السمات التي تتسم بها المنظمة التي تمّيزها عن غيرها من المنظمات الأخرى، وهذه السمات تدوم بمرور الوقت، وتؤثر على سلوك الأفراد داخل المنظمة، ووفقًا لهذا الإطار، يُعدّ المناخ سمة تنظيمية. (2) القياسات الإدراكية للسمة التنظيمية، ووفقًا لهذا الإطار هناك مجموعة من السمات التي يمكن إدراكها حول المنظمة وأنظمتها الفرعية من قبل أعضاء المنظمة، ويمكن أيضًا إدراك سمات المنظمة من طريقة تعامل المنظمة مع أعضائها، وبيئة المنظمة. ووفقًا لهذا الإطار، يُعدّ المناخ سمة تنظيمية. (3) السمات الشخصية لأعضاء المنظمة، ووفقًا لهذا الإطار هناك مجموعة من السمات للأعضاء العاملين في المنظمة. وعليه لا يُعدّ المناخ سمة تنظيمية (Schneider & Duran, 2010).

وهناك مستويان من تصورات المناخ المدرسيّ، الأول تصوره على إنَّه خاصية على مستوى المدرسة، والثاني تصوره على أنَّه خاصية على المستوى الفردي. فتصور المناخ المدرسيّ على مستوى المدرسة إذ يواجه كل صاحب مصلحة داخل المدرسة مناخ المدرسة من خلال تجاربه مع المدرسة. فالآباء والمعلمين والطلبة وموظفين المدرسة يتأثرون بنفس المناخ، ويمكن توقع نتائج الطلبة من خلال المناخ المدرسيّ، وليس من خلال الاختلافات بين الأفراد أو المجموعات داخل المدرسة. في حين أن تصوّر مناخ المدرسة على المستوى الفردي يعني إنَّ كل فرد يتأثر

بالمناخ المدرسيّ بطريقة مختلفة عن الآخرين. ويُعدّ تصوّر المناخ على مستوى المدرسة أدق من تصوره على المستوى الفردي، بسبب نقص المعلومات، والخبرة المحدودة، والتحيزّ للأفراد أو مجموعات الأفراد داخل المدرسة (Van Horn, 2003).

ويؤثر المناخ المدرسيّ المفتوح على فعالية المدرسة. ومن سمات المناخ المدرسيّ المفتوح هي موثوقية ونزاهة العاملين داخل المدرسة، وخاصة مدير المدرسة. وينظر المناخ المدرسيّ المغلق على إنَّه نقيض للمناخ المدرسيّ المفتوح من حيثُ إن المناخ المدرسيّ المغلق تكون إدارته غير فعالة، وتسود فيه عدم المصداقية والخداع، وعدم مراعاة العاملين في المدرسة. والمناخ المدرسيّ الصحي يعزز نمو الأفراد وتطورهم، والعلاقات المتبادلة بين مختلف الأفراد داخل المدرسة، والعكس صحيح بالنسبة للمناخ المدرسيّ غير الصّحي. والمناخ المدرسيّ غير الصحي يؤثر على العلاقات المتبادلة بين العاملين في المدرسة ممّا يؤدي إلى مناخ يعيق تعلُّم الطلبة، وانخفاض مستوى تحصيلهم الدّراسيّ (Sweetland & Hoy, 2000).

ومن العوامل التي ترتبط بالاغتراب المدرسيّ التحصيل الدّراسيّ للطلبة. ويرى غيث (Ghaith, 2002) إنَّ انخفاض التحصيل الدّراسيّ للطلبة مرتبط بشعور الطلبة بالاغتراب عن المدرسة. ويرى مونريناج وهاشر (Morinaj & Hascher, 2018) إن الانخفاض التدريجي في التحصيل الدّراسيّ للطلبة هو نتيجة اغتراب الطلبة عن المدرسة، إذ إنَّ اغتراب الطلبة عن التّعلّم وعن المعلمين وزملاء الدّراسة يتنبأ بالمواقف السلبية اللاحقة تجاه المدرسة. وتتشكل هذه المواقف السلبية من خلال عوامل مختلفة كالانسحاب الاجتمّاعي، ومواقف الطلبة السطحية تجاه التّعلّم، والتي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدّراسيّ للطلبة. وعليه، فإن انخفاض مستوى الاغتراب المدرسيّ أو منع حدوثه قد يؤدي إلى تطوير تعلم أكثر فاعلية لدى الطلبة، وارتفاع مستوى تحصيلهم الدّراسيّ. ووفقًا لنظرية العزو لواينر (Weiner, 2010) من المرجح إن يعزو الطلبة الفاشلين أكاديميًا انخفاض تحصيلهم الدّراسيّ إلى عوامل خارجية كالمعلمين وظروف التعلُّم. ويؤدي العزو الخارجي إلى ردود فعل عاطفية وسلوكية سلبية مرتبطة بالاغتراب المدرسيّ كشعور الطالب بالعجز، وانخفاض حضور الطلبة إلى المدرسة، وانخفاض مستوى المشاركة المدرسيّة. علاوة على ذلك، فإن فشل الطلبة الأكاديمي يثير مشاعر الغضب والعدوان اللذين يسببان بحدوث مشكلات أكبر بمرور الوقت كالسلوك العدواني والانحراف. وقد يؤدي الفشل المتكرر إلى إضعاف الشعبية ومكانة الطالب الاجتمّاعيّة بين أقرانه، وتشويه الصورة الذّاتّية للطالب، والتي من المرجح أنّ تزيد من التعرض للنبذ الاجتمّاعي، وزيادة تعرض الطالب للمشكلات العاطفية والاجتمّاعيّة، وتقلّل من احترام الذات والدّافعية الأكاديمية، وتساهم في زيادة مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى الطلبة (Ifeagwazi et al., 2015).

أُجريت العديد من الدراسات السابقة التي فحصت العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسي، والتحصيل الدراسي. فقام شاشلار (Caglar, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين عدالّة بيئة التّعلّم والاغتراب المدرسيّ، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّريّ الجنس، والمستوى الدّراسيّ. ولتحقيق أهداف الدّراسة استُخدم مقياس عدالّة بيئة التّعلّم، ومقياس الاغتراب المدرسيّ. تكونت عينة الدّراسة من (952) الطلبة المعلمين من طلبة الجامعة في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة إنَّ مستوى الاغتراب المدرسيّ كان متوسطًا، ووجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث إنَّ مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى الذّكور أعلى منه لدى الإناث، ووجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين عدالّة بيئة التّعلّم والاغتراب المدرسيّ.

وقام ايك واتاس-اكدمير (Ayik & Atas-Akdemr, 2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ ونوعية الحياة المدرسيّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاغتراب المدرسيّ، ومقياس نوعية الحياة المدرسيّة. تكوّنت عينة الدّراسة من (397) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ ونوعية الحياة المدرسيّة.

وقام هادجر وزملاؤه (Hadjar et al., 2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والاتجاهات نحو المدرسة والنجاح المدرسيّ، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاغتراب المدرسيّ، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة. تكونت عينة الدّراسة من (872) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف الثامن في ألمانيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث إن مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى الذّكور أعلى منه لدى الإناث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والاتجاهات نحو المدرسة والنجاح المدرسيّ.

وقام جولداج (Göldağ, 2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والثقافة المدرسيّة. وكذلك هدفت إلى معرفة مستوى الاغتراب المدرسيّ، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاغتراب المدرسيّ، ومقياس الثقافة المدرسيّة. تكوّنت

عينة الدّراسة من (407) طالبًا وطالبةً من طلبة المدرسة الثانوية في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة إنَّ مستوى الاغتراب المدرسيّ جاء بمستوى منخفض، وعدم وجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّر الجنس. وكذلك اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والثقافة المدرسيّة.

وقام موريناج وزملاؤه (Morinaj et al., 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاغتراب المدرسيّ. تكونت عينة الدّراسة من (790) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف السّابع والصّف التاسع في سويسرا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وأبعاده الثلاث (اغتراب التّعلّم، اغتراب المعلمين، واغتراب زملاء الدّراسة) والتحصيل الدّراسيّ.

وقام كورومار وزملاؤه (Korumaz et al., 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين ثقافة المدرسة والاغتراب المدرسيّ. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس ثقافة المدرسة، ومقياس الاغتراب المدرسيّ. تكونت عينة الدّراسة من (481) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين ثقافة المدرسة والاغتراب المدرسيّ.

وقام بوزاي وزملاؤه (Buzzai et al., 2021) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أهداف الإتقان والعجز المكتسب والاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس أهداف الإتقان، ومقياس العجز المكتسب، ومقياس الاغتراب المدرسيّ. تكونت عينة الدّراسة من (1316) طالبًا وطالبةً من طلبة الثانوية في ايطاليا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة اراتباطية سلبية ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وأهداف الإتقان والتحصيل الدّراسيّ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والعجز المكتسب.

وقام دنيز وكازو (Deniz & Kazu, 2021) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو وسائل التواصل الاجتمّاعي والمناخ المدرسيّ والاغتراب المدرسيّ. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاتجاهات نحو وسائل التواصل الاجتمّاعي، ومقياس المناخ المدرسيّ، ومقياس الاغتراب المدرسيّ. تكونت عينة الدّراسة من (418) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية العليا في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة مستوى الاغتراب المدرسيّ جاء بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا

بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة وجود تباينٍ بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العيّنة أو المنهج، التّي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين عدالّة بيئة التّعلّم والاغتراب المدرسيّ، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّريّ الجنس والمستوى الدّراسيّ كدراسة (Caglar, 2013). وفحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ ونوعية الحياة المدرسيّة كدراسة (Ayik et al., 2015)، بينما دراسة (Morinaj et al., 2020) هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ، ومن حيث العيّنة تكوّنت العيّنة في أغلب الدراسات من طلبة الجامعة كدراسة كل من (Caglar, 2013; Ayik et al., 2015)، والمعلمين كدراسة(Korumaz et al., 2020)، وطلبة المدارس كدراسة (Göldağ, 2019; Morinaj et al., 2020)، أمّا من حيث المنهج اقتصرت الدّراسات السّابقة على المنهج الوصفيّ الارتباطيّ انسجامًا مع أهدافها سواء الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ ومتغيّرات أخرى باختلاف بعض المُتغيّرات الدّيموغرافيّة. وأما عن الدّراسة الحاليّة فقد تمّيزت عن غيرها من الدّراسات إنّها الدّراسة العربيّة الأولى حسب علم الباحثين التّي ربطت بين متغيّر الاغتراب المدرسيّ وعلاقته بالمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ لدى طلبة المدارس وفقًا لمُتغيّريّ الجنس، والصّف الدّراسيّ.

مشكلة الدّراسة

تُعد ظاهرة الاغتراب المدرسيّ ذات أثر سلبي كبير على المؤسسات التّعليميّة بشكل عام وعلى الطلبة بشكل خاص. فقد أشارت نتائج دراسة هاشر وهادجر (Hascher & Hadjar, 2018) إلى أن الاغتراب المدرسي يؤدي إلى تسرب الطلبة من المدرسة. ويرى ايرمان (Ariman, 2007) إنَّ المناخ المدرسي له تأثير كبير على الأفراد في المدرسة، وعلى كفاءة المدرسة بشكل عام، وأنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط بالإنجاز الدّراسي المرتفع للطلبة، بالإضافة إلى شعور الطلبة بشكل منخفض بالاغتراب عن المدرسة. وكذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة (Ghaith, 2002; Morinaj & Hasccher, 2018) إنَّ الاغتراب المدرسي له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للطلبة. ويؤدي التناقض بين الأنشطة المدرسيّة وحياة الطلبة الفعلية خارج المدرسة إلى تدني مستوى الانتمّاء لدى الطلبة، وتطوير مواقف سلبية تجاه المدرسة مع مرور الوقت، وانخفاض مستوى التحصيل الدّراسيّ لدى الطلبة. وجميع الأنشطة التّعليميّة في

المدرسة تهدف بشكل أساسي إلى تغيير سلوكيات الطلبة بشكل قصدي. لذلك من المهم تحديد العوامل المتعلقة بالمدرسة التي تكمن وراء شعور الطلبة بالاغتراب المدرسيّ للتخفيف من آثارها السلبية. وتُعدّ تصورات الطلبة للمناخ السائد في المدرسة هي إحدى هذه العوامل التي تؤثر في سلوك الطلاب وإنجازاتهم، فالمُناخ المدرسيّ الصحي يلعب دورًا هامًا في تحقيق الصحة النّفسيّة للطلبة، باعتباره قوة لها آثارها السلبية على خلق المشكلات السلوكية وتعميقها، أو تخفيف حدة هذه المشكلات السلوكية، فالطالب الذى يجد في المحيط المدرسيّ ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير نجده متوافقا مع البيئة المدرسيّة ولدية دافع للإنجاز، أما إذا كانت هذه البيئة المدرسيّة مليئة بالإحباطات والتهديدات، فقد يؤدى هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية ونفسية واجتماعية واتجاهات سالبة تجاه مدرسته والدّراسة بها تحول دون تقدمه دراسيًا. وبناءً على ما تقدم تتمّثل مشكلة الدّراسة الحالية بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ وتصورات الطلبة للمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ. وبشكل أكثر تحديدًا.

أسئلة الدّراسة

حاولت الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى إفراد عينة الدّراسة؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الاغتراب المدرسيّ باختلاف متغيري الجنس(ذكر، أنثى)، والصّف الدّراسيّ (سابع، عاشر)؟

السؤال الثالث: ما هي تصورات أفراد عينة الدّراسة للمناخ المدرسيّ؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى معرفة مستوى الاغتراب المدرسي لدى طلبة الصف السابع والعاشر الأساسي في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى الاغتراب المدرسي تُعزى لمُتغيّري الجنس والصف الدراسي، ومعرفة تصورات طلبة الصف السابع والعاشر للمناخ المدرسي. وكذلك هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المدرسي والمناخ المدرسي والتحصيل الدّراسي.

أهمية الدّراسة

تتجلّى الدّراسة النّظريّة من خلال أهمية المُتغيّرات التي تناولتها وهي الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسي، وفي تناولها لمفهوم الاغتراب المدرسيّ وتحديد مظاهره والعوامل المرتبطة به، الأمر الذي يؤدي إلى فهم أفضل لبيئات التّعلّم من خلال مساعدة الطلبة في الاستمّتاع بالتّعلّم، مما ينعكس على تحصيلهم الدّراسي. وتساعد نتائج الدّراسة الحالية في الحد من ظاهرة الاغتراب المدرسيّ لدى الطلبة وزيادة اندماجهم في المدارس.

وتتجلى الأهمّية العملية للدراسة الحالية من خلال الاستفادة من نتائجها في التعرف على واقع المناخ المدرسيّ السائد وخصائص جوانبه المختلفة الإيجابية والسلبية، مما يسهم في تثبيت الجوانب الإيجابيّة والعمل على إصلاح الجوانب السلبية وتحسينها، وصولاً إلى إيجاد مناخ مدرسي إيجابي وآمن له دور في تنمية أداء الطلبة ومتانة العلاقة بين الطلبة والمعلمين، في توفير بيئات تعليمية مطمئنة ومشجعة على التّعلّم والعمل التربوي الآمن ممّا ينعكس على تحصيلهم الدّراسي. وستفيد نتائج الدّراسة الحالية في بناء برامج إرشادية للحد من مستوى الاغتراب المدرسيّ ورفع سوية التحصيل الدّراسي من خلال وجود مناخ مدرسي إيجابي محفز لتسهيل عملية تعلم الطلبة في المدرسة. كما يؤمل من هذه الدراسة أنّ يستفيد أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية في التعرف على اسباب الاغتراب المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة، من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة لرفع درجة التحصيل الدراسي، ومحاولة التخفيف من حدة الشعور بالاغتراب.

التعريفات الإجرائية

الاغتراب المدرسيّ: هو عبارة اتجاهات الطلبة السلبية نحو زملائهم في الدّراسة والمعلمين والتّعلّم في المدرسة (Morinaj et al., 2017). ويعرف اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاغتراب المدرسيّ.

المناخ المدرسيّ: هو عبارة عن العلاقات بين المعلمين والطلبة، والعلاقات بين الطلبة، والشعور بالانتمّاء إلى المدرسة، والإعجاب بالمدرسة، والشعور بالأمان في المدرسة (Bear et al., 2011). ويعرف اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المناخ المدرسيّ.

التحصيل الدّراسيّ: هو معدل الطالب في نهاية الفصل الثاني من العام الدّراسيّ 2020/2021.

حدود ومحددات الدّراسة

اقتصرت الدّراسة الحالية على عينة من طلبة الصّف السّابع والصّف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى في الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ 2022/2021. وتتحدّد نتائج الدّراسة الحالية بمدى صدق وثبات مقياس الاغتراب المدرسيّ، ومقياس المناخ المدرسيّ المستخدم لغايات جميع البيانات في الدّراسة الحالية، وكذلك تتحدد نتائج الدّراسة الحالية بمدى صدق وجدية أفراد عينة الدّراسة في الإجابة على فقرات أداتي الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدّراسة الحالية، لأنه المنهج الملائم لتحقيق أهداف الدّراسة.

مجتمّع الدّراسة وعينتها

تكوَّن مجتمّع الدّراسة الحالية من جميع طلبة الصّف السّابع والصّف العاشر في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى والبالغ عددهم (18345) طالبًا وطالبةً في الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ 2022/2021. أمَّا عينة الدّراسة فتكوَّنت من (870) طالبًا وطالبةً، منهم من الذكور (460) طالبًا، ومن الإناث (410) طالبة، ومن طلبة الصف السابع (360) طالبًا وطالبة، ومن طلبة الصف العاشر (510) طالبًا وطالبة. تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية.

أداتا الدّراسة

مقياس الاغتراب المدرسيّ:

استُخدم في الدّراسة الحالية مقياس الاغتراب المدرسيّ الذي طوّرته موريناج وزملاؤها (Morinaj et al., 2017). ويتكون المقياس من (24) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد هي: الاغتراب عن التّعلّم (مثال ذلك: الأشياء التي أتعلمها في المدرسة مملة)، والاغتراب عن المعلمين (مثال ذلك: أعتقد أنَّ معلمي المدرسة لا يهتمّون بي)، والاغتراب عن زملاء الدّراسة (مثال ذلك: أشعر بأنني شخص غير مناسب في صفي الدّراسيّ). وخصص لكلٍّ بُعد ثمان فقرات، وتكون الإجابة على فقرات باستخدام مقياس ليكرت الرباعي بحث أُعطي وزن (1) غير موافق بشدة، و(4) موافق بشدة، وتمّ عكس التدرج في الفقرات السلبية من المقياس،

وتتراوح الدرجة على المقياس بين (23–92). وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاغتراب المدرسيّ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاغتراب المدرسيّ.

للتحقّق من دلالات صدق المقياس قامت موريناج وزملاؤها (Morinaj et al., 2017) بتطبيق المقياس على عينة تكوَّنت من (2073) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية في سويسرا ولكسمبورج. واستُخدم التحليل العاملي الاستكشافي، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة للعوامل للمقياس، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (923.31) عند درجة حرية (486)، وبلغت مؤشر المطابقة المقارن (0.94) (CFI)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التربيعي (0.04)(RMSER)، وبلغ مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي ((SRMR 0.05)). وللتحقق من دلالات ثبات المقياس قامت موريناج وزملاؤها (Morinaj et al., 2017) بتطبيق المقياس على نفس العينة سالفة الذكر، والتحقّق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.86) لبُعد الاغتراب عن التّعلّم، و(0.83) لبُعد الاغتراب عن المعلمين، و(0.84) لبُعد الاغتراب عن زملاء الدّراسة.

صدق مقياس الاغتراب المدرسيّ

صدق المحكمين: بعد ترجمة مقياس الاغتراب المدرسيّ من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربيّة من قبل الباحثين، تمّ عرض المقياس على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في قسم اللغة الانجليزية للتأكّد من دقة وسلامة الترجمة. وكذلك تمّ عرض المقياس على عشرة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنيّة وجامعة مؤتة للتأكّد من مدى انتمّاء الفقرات إلى أبعادها، ووضوح الصياغة اللغوية، واقتراح أية آراء أو مقترحات من قبل المحكمين. وكانت الملاحظات تعديل بعض الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس وتمّ الأخذ بها وتعديلها. وتمّ اعتمّاد معيار (80%) لإجماع المحكمين لتعديل الفقرات.

صدق البناء: للتأكد من صدق البناء تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (70) طالبًا وطالبةً من طلبة مدارس مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى خارج العينة النهائية، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاغتراب المدرسيّ مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.86-0.81)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاغتراب المدرسيّ مع بعضها بين (0.57-0.45).

وكذلك تمّ حساب معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاغتراب عن التّعلّم مع بُعدها بين (0.38-0.63)، وتراوحت بين (0.31-0.51) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاغتراب عن المعلمين مع بُعدها تراوحت بين (0.48-0.62)، وتراوحت بين (0.34-0.55) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاغتراب عن زملاء الدّراسة مع بُعدها تراوحت بين (0.44-0.69)، وتراوحت بين (0.28-0.55) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دال إحصائيًا وملائمة لأغراض الدّراسة الحالي.

ثبات مقياس الاغتراب المدرسيّ

للتأكد من ثبات مقياس الاغتراب المدرسيّ تمّ تطبيق المقياس على العينة استطلاعية سالفة الذكر، وتمّ إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأولي، وحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأولي والتطبيق الثاني، وكذلك تمّ التأكد من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. وبلغت قيمة معامل ثبات مقياس الاغتراب المدرسيّ بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت (0.83)، وبلغت قيمة كرونباخ الفا (0.84) للمقياس ككل. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد مقياس الاغتراب المدرسيّ (0.69، 0.73، 0.71) على التوالي للاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة. وبلغت قيم كرونباخ الفا لأبعاد مقياس الاغتراب المدرسيّ (0.71، 0.75، 0.77) على التوالي للاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة.

تصحيح المقياس

تكوَّن مقياس الاغتراب المدرسيّ من (24) فقرة، وتمّ تقسيم مستوى الاغتراب المدرسيّ إلى ثلاث فئات، وفقًا للمعيار الآتي: طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى/3، 1-3/4=1.

- من(1–2) مستوى متدنٍ من الاغتراب المدرسيّ.
- من(2.01-3) مستوى متوسط من الاغتراب المدرسيّ.
- من(3.01–4) مستوى مرتفع من الاغتراب المدرسيّ.

مقياس المناخ المدرسيّ: استُخدم في الدّراسة الحالية مقياس المناخ المدرسيّ الذي طوَّره بير وزملاؤه (Bear et al., 2011). ويتكون المقياس من (23) فقرة موزَّعة على خمسة أبعاد هي: العلاقات بين الطلبة والمعلمين (مثال ذلك: معلمي المدرسة يهتمّون بطلابهم)، وخصص

لهذا البُعد ثمان فقرات. والعلاقات بين الطلبة (مثال ذلك: الطلبة ودودون تجاه مع الطلبة الآخرين)، وخصص لهذا البُعد أربع فقرات. والإعجاب بالمدرسة (مثال ذلك: أنا فخور بمدرستي)، وخصص لهذا البُعد أربع فقرات. وعدالّة التعليمات والقواعد (مثال ذلك: عواقب عدم الالتزام بتعليمات وقواعد المدرسة عادلة)، وخصص لهذا البُعد أربع فقرات. والأمان في المدرسة (مثال ذلك: اشعر بالأمان في هذه المدرسة)، وخصص لهذا البُعد ثلاث فقرات. وخصص لكل بُعد ثمان فقرات، وتكون الإجابة على فقرات باستخدام مقياس ليكرت الرباعي بحث أعطي وزن (1) غير موافق بشدة، و(4) موافق بشدة، وتمّ عكس التدرج في الفقرات السلبية من المقياس، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (23-92).

للتحقق من دلالات صدق المقياس قام بير وزملاؤه (Bear et al., 2011) بتطبيق المقياس على عينة تكوَّنت من (11780) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الامريكية. واستُخدم التحليل العاملي الاستكشافي، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة للعوامل للمقياس، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (1547.41) عند درجة حرية (220)، وبلغت مؤشر المطابقة المقارن (0.95) (CFI)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التربيعي (0.03)(RMSER)، وبلغ مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (0.02) (SRMR). وللتحقق من دلالات ثبات المقياس قام بير وزملاؤه (Bear et al., 2011) بتطبيق المقياس على نفس العينة سالفة الذكر، والتحقّق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.94) للمقياس ككل، و(0.88) لبُعد العلاقات بين الطلبة والمعلمين ، و(0.81) لبُعد العلاقات بين الطلبة، و(0.83) لبُعد الإعجاب بالمدرسة، و(0.70) لبُعد عدالّة التعليمات والقواعد، و(0.83) لبُعد الأمان في المدرسة.

صدق مقياس المناخ المدرسيّ

صدق المحكمين: بعد ترجمة مقياس المناخ المدرسيّ من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحثين، تمّ عرض المقياس على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة وسلامة الترجمة. وكذلك تمّ عرض المقياس على عشرة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة للتأكد من مدى انتمّاء الفقرات إلى أبعادها، ووضوح الصياغة اللغوية، واقتراح أيّة آراء أو مقترحات من قبل المحكمين. وكانت الملاحظات تعديل بعض الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس وتمّ الأخذ بها وتعديلها. وتمّ اعتمّاد معيار (80%) لإجماع المحكمين لتعديل الفقرات.

صدق البناء: للتأكد من صدق البناء تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (70) طالبًا وطالبةً من طلبة مدارس مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى خارج العينة النهائية، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس المناخ المدرسيّ مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.71–0.84)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس المناخ المدرسيّ مع بعضها بين (0.34–0.61). وكذلك تمّ حساب معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد العلاقات بين الطلبة والمعلمين مع مجالها بين (0.46–0.68)، وتراوحت بين (0.36–0.59) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العلاقات بين الطلبة مع بُعدها تراوحت بين (0.45–0.86)، وتراوحت بين (0.35–0.59) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإعجاب بالمدرسة مع بُعدها تراوحت بين (0.57–0.83)، وتراوحت بين (0.44–0.60) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد عدالّة التعليمات والقواعد مع بُعدها تراوحت بين (٠.80-0.43)، وتراوحت بين (0.30–0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس وإن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الأمان المدرسة مع بُعدها تراوحت بين (0.48–0.75)، وتراوحت بين (0.43–0.53) مع الدرجة الكلية للمقياس وجميعها دال إحصائيا وملاءمة لأغراض الدّراسة الحالية.

ثبات مقياس المناخ المدرسيّ

للتأكد من ثبات مقياس المناخ المدرسيّ تمّ تطبيق المقياس على العينة استطلاعية سالفة الذكر، وتمّ إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأولي، وحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأولي والتطبيق الثاني، وكذلك تمّ التأكد من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. وبلغت قيمة معامل ثبات مقياس المناخ المدرسيّ بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت (0.86)، وبلغت قيمة كرونباخ الفا (0.87) للمقياس ككل. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد مقياس المناخ المدرسيّ (0.70، 0.73، 0.78، ٠.70، 0.70) على التوالي للعلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، الإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة. وبلغت قيم كرونباخ الفا لأبعاد مقياس المناخ المدرسيّ (0.71، 0.75، 0.77) على التوالي للعلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، الإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة.

تصحيح المقياس

تكوَّن مقياس المناخ المدرسيّ من (23) فقرة، وتمّ تقسيم مستوى المناخ المدرسيّ إلى فئتين وفقًا للمعيار الآتي: طول الفئة =الحد الأعلى – الحد الأدنى/2، 3/1-4=1.50.

- من (1-2.50) تصور سلبي للمناخ المدرسيّ.
- من (2.51–4) تصور ايجابي للمناخ المدرسيّ.

إجراءات الدّراسة

تمّ الحصول على موافقة رسمية من الجهات المختصة على إجراء الدّراسة. وقام أحد الباحثين بزيارة المدارس التي يتوفّر فيها العينة وفقًا لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ. وتمّ إعلام الطلبة بالغرض من الدّراسة وسرية البيانات، أنه سوف يتمّ استخدامها لغايات البحث العلمي فقط. وتمّ إبلاغ الطلبة بأنَّ المشاركة في الدّراسة بشكل طوعي. تمّ جمع أدوات جمع البيانات والمعلومات بعد الانتهاء من عملية التطبيق التي استمّرت حوالي ثلاثة أسابيع. واستغرقت مدة الإجابة على أدوات الدّراسة بين 25–35 دقيقة. وتمّ استعباد (35) أداة لعدم إكمال البيانات من قبل الطلبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات (MANCOVA). وللإجابة عن السؤال الرابع، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدّراسة.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي ينص على: السؤال الأول: ما مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى إفراد عينة الدّراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الاغتراب المدرسيّ والأبعاد المكونة له، كما هو مبيّن في الجدول (1).

جدول (1)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاغتراب المدرسيّ

المُتغيّرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاغتراب عن التّعلّم	1.29	0.23	منخفض
الاغتراب عن المعلمين	1.27	0.24	منخفض
الاغتراب عن زملاء الدّراسة	1.26	0.24	منخفض
الاغتراب المدرسيّ	1.27	0.20	منخفض

يتبين من الجدول (1) إنَّ مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى أفراد عينة الدّراسة جاء بمستوى منخفض بمتوسط حسابي (1.27)، وكذلك يتبين من الجدول السابق إنَّ مستوى الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة جاءت بمستوى منخفض. وكذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاغتراب المدرسي، كما هو مبين في الجدول (2-4).

أولاً: بُعد الاغتراب عن التعلم

جدول (2)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاغتراب عن التعلم مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	الأشياء التي أتعلمها في المدرسة غير مفيدة في الحياة.	1.35	0.47
2	7	أجد الأشياء التي يجب أن أتعلمها في المدرسة غير مجدية.	1.34	0.47
3	3	الأشياء التي أتعلمها في المدرسة مملة.	1.30	0.46
4	8	التعلم في المدرسة مضيعة للوقت.	1.29	0.45
4	5	لا أجد دافعية للتعلم في بالمدرسة.	1.29	0.45
6	2	أستمتع بما أتعلمه في المدرسة.	1.28	0.45
7	4	المدرسة تقدم دوافع مثيرة للتعلم	1.26	0.44
8	1	أتطلع بشوق إلى التعلم في المدرسة.	1.21	0.41
الكلي			1.29	0.23

يتبين من الجدول (2) إنَّ الفقرة رقم (6) والتي تنص على "الأشياء التي أتعلمها في المدرسة غير مفيدة في الحياة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.35)، وحصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أتطلع بشوق إلى التعلُّم في المدرسة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.21).

ثانياً: بُعد الاغتراب عن المعلمين

جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاغتراب عن المعلمين مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	أعتقد أن معلمي المدرسة لا يهتمون بي.	1.35	0.47
2	5	لا أعتقد بان المعلمون يفهموني.	1.33	0.47
3	1	معلمو المدرسة يتسببون في أن أكون عصبيًا.	1.27	0.44
4	4	لا أشعر بان معلمي المدرسة يأخذوني على محمل الجد.	1.26	0.44
5	3	لا أشعر بالراحة عندما يكون المعلمون بالقرب مني.	1.23	0.42
5	8	أستطيع أن أثق بمعلمي المدرسة.	1.23	0.42
7	2	أشعر بأنني مقبول من معلمي المدرسة.	1.22	0.41
8	7	أعتقد بان معلمي المدرسة لا يهتمون بما إذا كنت اشعر بأنني بحالة جيدة.	1.21	0.40
		الكلي	1.27	0.24

يتبين من الجدول (3) إنَّ الفقرة رقم (6) والتي تنص على "أعتقد أن معلمي المدرسة لا يهتمون بي" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.35)، وحصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "أعتقد بأنَّ معلمي المدرسة لا يهتمون بما إذا كنت اشعر بأنني بحالة جيدة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.21).

ثالثا: بُعد الاغتراب عن زملاء الدراسة

جدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاغتراب عن زملاء الدراسة مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	في الصف أشعر بأنني شخص غير مناسب.	1.43	0.49
2	5	المدرسة مكان جميل للتواجد فيه، لان لدي العديد من الأصدقاء.	1.31	0.46
3	2	أشعر بالقبول من قبل زملائي في الصف.	1.27	0.44
4	4	أشعر بالسعادة أن أكون جزءًا من صفي الدراسي.	1.25	0.43
5	1	زملائي في الصف يتسببون في أن أكون عصبيًا.	1.20	0.40
5	6	أنا لا أهتم بزملائي في الصف.	1.20	0.40

تابع جدول (4)

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	7	أعتقد بأنني استطيع الوثوق بزملائي في الصف.	1.21	0.40
8	8	أشعر بأن صفي رائع جدا.	1.16	0.37
الكلي			1.26	0.24

يتبين من الجدول (4) إنَّ الفقرة رقم (3) والتي تنص على "في الصف أشعر بأنني شخص غير مناسب" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.43)، وحصلت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أشعر بأن صفي رائع جدًا" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.16).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص على هل يختلف مستوى الاغتراب المدرسيّ باختلاف مُتغيّري الجنس (ذكر، أنثى)، والصّف الدّراسيّ (سابع، عاشر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الاغتراب المدرسيّ والأبعاد المكوّنة له وفقًا لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى الاغتراب المدرسيّ وفقًا لمُتغيّرات الدّراسة

المُتغيّرات	الجنس				الصّف الدّراسيّ			
	ذكور		إناث		سابع		عاشر	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الاغتراب عن التّعلّم	1.31	0.24	1.26	0.22	1.32	0.22	1.27	0.23
الاغتراب عن المعلمين	1.25	0.23	1.28	0.24	1.25	0.22	1.27	0.25
الاغتراب عن زملاء الدّراسة	1.26	0.24	1.25	0.24	1.25	0.23	1.26	0.25
الاغتراب المدرسيّ	1.27	0.20	1.26	0.19	1.27	0.17	1.27	0.21

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للاغتراب المدرسيّ والأبعاد المكونة له تُعزى لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تمّ استخدام تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات (MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)
تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات لأثر الجنس والصّف الدّراسيّ على الاغتراب المدرسيّ

مصدر التباين	المُتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= 0.033 ح=0.00	الاغتراب عن التّعلّم	0.499	1	0.499	9.146	*0.00
	الاغتراب عن المعلمين	0.193	1	0.193	3.258	0.07
	الاغتراب عن زملاء الدّراسة	0.005	1	0.005	0.073	0.78
	الاغتراب المدرسيّ	0.012	1	0.012	0.306	0.58
الصّف الدّراسيّ هوتلنج=0.029 ح=0.00	الاغتراب عن التّعلّم	0.519	1	0.519	9.523	*0.00
	الاغتراب عن المعلمين	0.112	1	0.112	1.884	0.17
	الاغتراب عن زملاء الدّراسة	0.016	1	0.016	0.257	0.61
	الاغتراب المدرسيّ	0.008	1	0.008	0.186	0.66
الخطأ	الاغتراب عن التّعلّم	47.281	867	0.055		
	الاغتراب عن المعلمين	51.418	867	0.059		
	الاغتراب عن زملاء الدّراسة	53.508	867	0.062		
	الاغتراب المدرسيّ	35.110	867	0.040		
الكلي المصحح	الاغتراب عن التّعلّم	48.274	870			
	الاغتراب عن المعلمين	51.716	870			
	الاغتراب عن زملاء الدّراسة	53.529	870			
	الاغتراب المدرسيّ	35.130	870			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب المدرسيّ تُعزى لمُتغيّريّ الجنس، والصّف الدّراسيّ، وعدم وجود فروق دالّة احصائيًّا في بُعدي الاغتراب عن المعلمين والاغتراب عن زملاء الدّراسة تُعزى لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ. وكذلك يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أنَّ المتوسط الحسابي للذكور (1.31) أعلى منه لدى الإناث (1.26). ووجود فروق دالّة احصائيًّا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الصّف الدّراسيّ، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أنَّ المتوسط الحسابي للصف السّابع(1.32) أعلى منه لدى طلبة الصّف العاشر (1.27).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

والذي ينص على: ما هي تصورات أفراد عينة الدّراسة للمناخ المدرسيّ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس المناخ المدرسيّ والأبعاد المكونة له، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتصورات المناخ المدرسيّ

المُتغيّرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصور
العلاقات بين الطلبة والمعلمين	3.58	0.47	ايجابي
العلاقات بين الطلبة	3.59	0.58	ايجابي
الإعجاب بالمدرسة	3.54	0.56	ايجابي
عدالّة التعليمات والقواعد	3.58	0.46	ايجابي
الأمان في المدرسة	3.58	0.49	ايجابي
الدرجة الكلية	3.57	0.39	ايجابي

يتبين من الجدول (7) إن تصورات أفراد عينة الدّراسة للمناخ المدرسيّ كانت إيجابية بمتوسط حسابي (3.57)، وكذلك يتبيّن من الجدول السابق إن تصورات أفراد عينة الدّراسة لأبعاد المناخ المدرسيّ (العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، الإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة) كانت إيجابية. وكذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاغتراب المدرسي، كما هو مبين في الجدول(8-12).

أولاً: العلاقات بين الطلبة والمعلمين

جدول (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد العلاقات بين الطلبة والمعلمين مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	.5	يقوم المعلمون بأخباري عندما أقوم بعمل جيد.	3.76	0.60
2	.7	يعامل المعلون الطلبة باحترام.	3.66	0.73
3	.1	معلمي المدرسة يهتمون بطلابهم.	3.63	0.73

تابع جدول (8)

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	.8	المعلمون لديهم عدالة عند التعامل مع السلوك السلبي.	3.59	0.78
4	.3	العاملين في المدرسة يهتمون بطلابهم.	3.59	0.89
6	.6	العاملين في المدرسة يعاملون الطلبة بعدالة	3.57	0.82
7	.4	يستمع المعلمون ألي عندما أواجه مشكلة.	3.56	0.83
8	.2	أحب معلمي المدرسة.	3.25	1.09
الكلي			3.58	0.47

يتبيّن من الجدول (8) إنّ الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يقوم المعلمون بإخباري عندما أقوم بعمل جيد" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.76)، وحصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أحب معلمي المدرسة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.25).

ثانياً: العلاقات بين الطلبة

جدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العلاقات بين الطلبة مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	.4	يعامل الطلبة بعضهم البعض باحترام.	3.72	0.55
	.3	الطلبة يهتمون حقًا بعضهم البعض.	3.57	0.80
	.2	الطلبة ودودون تجاه مع الطلبة الآخرين.	3.52	0.82
	.1	يتعايش الطلبة مع بعضهم البعض.	3.52	0.88
الكلي			3.59	0.58

يتبين من الجدول (9) إنَّ الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يعامل الطلبة بعضهم البعض باحترام" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72)، وحصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتعايش الطلبة مع بعضهم البعض" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52).

ثالثاً: الإعجاب بالمدرسة

جدول (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الإعجاب بالمدرسة مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	.2	أحب هذه المدرسة.	3.58	0.78
	.1	أتمنى أن انتقل إلى مدرسة أخرى.	3.56	0.77
	.3	أنا فخور بمدرستي.	3.55	0.79
	.4	تبدو المدرسة وكأنها سجن.	3.48	0.81
الكلي			3.54	0.56

يتبين من الجدول (10) إنَّ الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أحب هذه المدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.58)، وحصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "تبدو المدرسة وكأنها سجن" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48).

ثالثاً: عدالة التعليمات والقواعد

جدول (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد
عدالة التعليمات والقواعد مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	.3	التعليمات والقواعد المدرسية صارمة وقاسية.	3.75	0.50
	.4	نتائج وعواقب عدم الالتزام بالتعليمات المدرسية عادلة.	3.58	0.72
	.2	عواقب عدم الالتزام بتعليمات وقواعد المدرسة عادلة.	3.49	0.83
	.1	التعليمات والقواعد المدرسة عادلة.	3.48	0.83
الكلي			3.58	0.49

يتبين من الجدول (11) إنَّ الفقرة رقم (3) والتي تنص على "التعليمات والقواعد المدرسية صارمة وقاسية" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75)، وحصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "التعليمات والقواعد المدرسة عادلة» على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48).

خامساً: الأمان في المدرسة

جدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأمان في المدرسة مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	.2	تعد هذه المدرسة آمنة.	3.68	0.68
	.1	يشعر الطلبة بالأمان في المدرسة.	3.59	0.78
	.3	أشعر بالأمان في هذه المدرسة.	3.47	0.83
الكلي			3.58	0.49

يتبين من الجدول (12) إنَّ الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تعد هذه المدرسة آمنة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68)، وحصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " أشعر بالأمان في هذه المدرسة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.47).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)
قيم معاملات الارتباط بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ

المُتغيّرات	الاغتراب عن التّعلّم	الاغتراب عن المعلمين	الاغتراب عن زملاء الدّراسة	الاغتراب المدرسيّ
العلاقات بين الطلبة والمعلمين	*0.30-	*0.31-	*0.25-	*0.35-
العلاقات بين الطلبة	*0.45-	*0.33-	*0.29-	*0.43-
الإعجاب بالمدرسة	*0.26-	*0.18-	*0.21-	*0.26-
عدالّة التعليمات والقواعد	*0.35-	*0.33-	*0.42-	*0.45-
الأمان في المدرسة	*0.26-	*0.29-	*0.20-	*0.30-
المناخ المدرسيّ	*0.42-	*0.37-	*0.35-	*0.46-
التحصيل الدّراسيّ	*0.09-	*0.09-	*0.09-	*0.11-

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب

المدرسيّ والمناخ المدرسيّ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ. وكذلك يتبين من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين أبعاد الاغتراب المدرسيّ (الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة) وأبعاد المناخ المدرسيّ (العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، الإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين أبعاد الاغتراب المدرسيّ (الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة) والتحصيل الدّراسيّ.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول إن مستوى الاغتراب المدرسيّ لدى أفراد عينة الدّراسة جاء بمستوى منخفض. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بالسعادة والرضا عن الذات في الأنشطة التّعليميّة التي تتناسب مع حاجاتهم وميولهم، ووجود حوافز بمقدار الجهد المبذول لديهم، مما يشكل لديهم دافعًا للتعلُّم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه هاشر وهاجناور (Hascher & Hagenauer, 2010) إنَّ الدّافعية هي عبارة عن مفهوم يعمل كمعل الجسر يربط بين الاغتراب المدرسيّ والمُتغيّرات الأكاديمية الأخرى. أي أنَّ الطلبة ذوي المستوى المنخفض من الدافعية للتعلم هم أكثر عرضة للشعور بالاغتراب المدرسيّ، وأنه كلما زاد اعتمّاد الطالب على المحفزات الخارجية زادت احتمّالية تعرضه للشعور بالاغتراب المدرسيّ. ويرى روفاي ويغينغ (Rovai & Wighing, 2005) أنَّ أبعاد الثقافة المدرسيّة كتوقعات إدارة المدرسة والمعلمين من الطلبة، والعلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين، والتزام الطلبة بالأنظمة والتعليمات المدرسيّة ترتبط بالاغتراب المدرسيّ، أي بمعنى أنّ الشعور التضامني الذي يشعر به الطلبة مع بيئتهم المدرسيّة، والتزامهم بأنظمة وتعليمات المدرسة يحسن اهتمّام الطلبة بالمدرسة، ويكون بمثابة حاجز من شعورهم بالاغتراب المدرسيّ. وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Göldağ, 2019)، والتي أشارت إلى إنَّ مستوى الاغتراب المدرسيّ جاء بمستوى منخفض.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الاغتراب المدرسيّ وبُعدي الاغتراب عن المعلمين والاغتراب عن زملاء الدّراسة تُعزى لمُتغيّريّ الجنس والصّف الدّراسيّ. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتمّاعيّة والاقتصادية والمناخ التعليمي التي يعيشها الطلبة، إذ يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس العوامل والظروف والمتمّثلة في أسلوب المعلم، وكفاءته، ممّا يلعب دورًا في التكيّف النفسي والاجتماعي

لدى طلبة المدارس، ويؤدي إلى تقارب الفروق في مستوى الاغتراب المدرسي وكسر الحواجز بين الطلبة، كما إنَّ الضغوطات الأكاديميّة جميعها لها نفس التأثير على جميع الطلبة، بغض النظر عن جنس الطالب أو صفه الدّراسيّ.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث إنَّ المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه لدى الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنَّ الإناث قد يمتلكن مقدرة أكثر من الذّكور على الاندماج الاجتمّاعي وإقامة علاقات اجتمّاعية مع زميلاتهن في المدرسة، ممّا يعزِّز إمكانية عدم الشعور بالاغتراب المدرسيّ لديهن، في حين أنَّ الذّكور قد يفتقروا وبكثير من الأحيان إلى المقدرة على الاندماج مع الآخرين من طلبة المدرسة وبالتالي تعزيز شعورهم بالاغتراب المدرسيّ. وقد تعود لأسباب خاصة بالمجتمع، حيث إنَّ متطلبات الحياة بالنسبة للذكر تختلف عنها لدى الأنثى فمسؤوليات الذكور حسب الثقافة العربية عموما هي أكثر شمولية من مسؤولية الإناث، وبذلك تكون الضغوط على الذكور أعلى، وتؤدي به إلى نوع من سوء التكيف وبالتالي إلى ظهور العديد من المشكلات التي قد يكون الشعور بالاغتراب أحدها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه موسلي وزملائه (Mössle et al., 2010) بأنَّ الطلبة الذّكور يميلون إلى قضاء أوقات الفراغ في استخدام وسائل التواصل الاجتمّاعي، ويميلون إلى قضاء وقت أطول من الإناث في استخدام الحاسوب في الألعاب ومشاهدة الأفلام التي تناسب أعمارهم، وهذا يؤدي إلى جذب انتباههم بعيدًا عن التّعلّم، بالإضافة إلى استخدام قدراتهم المعرفية في أنشطة أخرى بدلاً من استُخدمها في أنشطة التّعلّم المتعلقة بالمدرسة، مما يؤدي إلى شعورهم بالاغتراب عن التّعلّم.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الاغتراب عن التّعلّم تُعزى لمُتغيّر الصّف الدّراسيّ، حيث يتبين إنَّ المتوسط الحسابي للصف السّابع أعلى منه لدى طلبة الصّف العاشر. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى عدم النضج المعرفي لدى طلبة الصّف السّابع وعدم مرورهم بالخبرات والمعارف التي تقلل من مستوى الاغتراب المدرسيّ لديهم؛ ممّا ينعكس إلى الشعور بالضعف وعدم القدرة على مواجهة التحديات والعقبات التي تواجههم، بالإضافة إلى قلة خبرتهم بالقلق والتوتر بما تحويه من اضطرابات نفسية ومشكلات اجتمّاعية تتعلق بالأسرة والأصدقاء والمعلمين وعدم معرفتهم في شؤون المدرسة والمجتمّع الموجودين فيه، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للاغتراب المدرسيّ. بعكس طلبة الطلبة الصّف العاشر حيث يكونون أكثر خبرة بما يمتلكون من شبكة علاقات اجتماعية فعالة في المدرسة ويمتلكون أساليب أكثر حكمة في التعامل مع الإدارة المدرسية والمعلمين وكذلك مع زملائهم الطلبة ، ممّا

يساعدهم على تجاوز المشكلات والتحديات التي تواجههم، والتكيف مع مطالب الحياة اليومية كونهم أكبر عمرًا وأكثر توافقًا وخبرة في الحياة.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث إنَّ تصورات أفراد عينة الدّراسة للمناخ المدرسيّ كانت إيجابية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة يقضون معظم وقتهم في هذه البيئة ويتأثروا بشكل مستمّر بمعطياتها سواء بعلاقتهم بمعلميهم أو زملائهم أو أفراد الإدارة المدرسيّة، ومما لا شك فيه ان العلاقات الإنسانية المشبعة بالأمن والثقة والاحترام المتبادل من شأنها رفع الروح المعنوية للطلبة وتعزيز المناخ التعليمي داخل الصّف وخارجه، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية المدرسة وارتفاع مستوى الرضا لدى الطلبة فيها، وشعورهم بالانتمّاء إليها وهذا يعكس الصورة الحقيقية لنمط المناخ المدرسيّ السائد في هذه المدارس. وكذلك أهمية المنهاج المدرسيّ ومدى توافق الأهداف المرجوة منه مع الاحتياجات العمرية التي يمر بها الطلبة ومدى ارتباطها بمختلف مجالات الحياة، وهذا يدفعنا للحديث عن التغيرات الجذرية التي عرفتها المنظومة التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنيّة من إعادة بناء المناهج المدرسيّة بما يتوافق مع العمر العقلي للطلبة في كل مرحلة تعليمية، فالمنهاج المدرسيّ الذي يتضمن نشاطات معرفية متنوعة يخلق لدى الطلبة الدافعية للتعلم كما يعزِّز ثقتهم بأنفسهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كوجايوروك وسيمسك (Kocayörük & Simsek, 2015) إن اهتمّام الطلبة في التّعلّم، وزيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، والتفاعلات الإيجابية بين المعلمين والطلبة، وقوة العلاقات الاجتمّاعيّة بين الطلبة داخل المدرسة، وخصائص الصّف الدّراسيّ كحجم الصّف، والمناخ الاجتمّاعي والعاطفي السائد في الصّف الدّراسيّ، واتجاهات الوالدين الإيجابية نحو المدرسة كلّ هذه العوامل تؤدي الى تصور إيجابي للمناخ المدرسيّ.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وأبعاده (الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة) والمناخ المدرسيّ وأبعاده (العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، الإعجاب بالمدرسة، وعدالّة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة). وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنَّ المناخ المدرسيّ السائد في المدرسة والذي يتسم بالديمقراطية والامن والرفاهية من شأنه رفع الروح المعنوية وزيادة التفاعل الاجتمّاعي بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة مع بعضهم البعض، الأمر الذي ينعكس بشكل ايجابي على طلبة المدرسة ممّ يؤدي إلى شعور الطلبة بالسعادة والرفاهية النّفسيّة، في حين عدم وجود علاقات شخصية إيجابية بين الطلبة والمعلمين والطلبة بعضهم ببعض، يؤدي مجموعة من الآثار السلبية على الطلبة

كانخفاض مستوى رفاهيتهم النّفسيّة، وعدم التكيف المدرسيّ، والأداء الأكاديمي المتدني، والانسحاب المبكر من المدرسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الاغتراب المدرسيّ. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كونو ورمبيلا (Konu & Rimpelä, 2002) إن خبرات الطلبة المدرسيّة لها تأثير مهم عليهم، لأنهم يقضون قدرًا كبيرًا من الوقت في المدرسة. وتؤثر البيئة التي يتعلم فيها الطلبة على تطورهم ورضاهم عن الحياة، فالحياة المدرسيّة تسهل التّعلّم الأكاديمي الهادف، حيث يمكن للطلبة أن يجدوا صلة بين ما تعلموه في المدرسة وواقعهم الاجتمّاعي، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز مواقف الطلبة الإيجابية تجاه المدرسة. وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Caglar, 2013; Deniz & Kazu, 2021) والتي أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ والمناخ المدرسيّ.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وابعاده (الاغتراب عن التّعلّم، والاغتراب عن المعلمين، والاغتراب عن زملاء الدّراسة) والتحصيل الدّراسيّ. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنَّ الاغتراب المدرسيّ يتضمن مجموعة من التجارب السلبية المتعلقة بالمدرسة كالحد الأدنى من مشاركة الطلبة، وانخفاض مستوى الرفاهية الذّاتيّة، والسلوكيات التخريبيّة، وتراجع التحصيل الدّراسيّ للطلبة، وفشل الطلبة في إقامة علاقة بين التّعلّم المدرسيّ وحياتهم الفعلية، وعدم تسامح المعلمين مع الطلبة، ونقص التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين للطلبة، مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدّراسيّ. ويرى تشو وآخرون (Zhou et al., 2010) إن الاغتراب المدرسيّ والتحصيل الدّراسيّ يؤثران بعضهما ببعض، أي أنَّ الطلبة الذين تعرضوا لظاهرة الاغتراب المدرسيّ داخل جدران المدرسة أكثر عرضة لإظهار أوجه القصور في أدائهم الأكاديمي مقارنه بالطلبة الذين لم يتعرضوا لظاهرة الاغتراب المدرسيّ. فانخفاض مستوى الدافعية للتعلم، وانخفاض مستوى الاهتمّام بالمدرسة، وانخفاض مستوى الرغبة في التّعلّم، تساهم في شعور الطلبة بمستوى مرتفع من الاغتراب المدرسيّ. وأشار بوهس ولاد (Buhs & Ladd, 2001) أنَّ الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاغتراب المدرسيّ يميلون إلى إظهار مستويات من الأداء الأكاديمي مقارنة مع الطلبة الذين لديهم مستويات منخفضة من الاغتراب المدرسيّ.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Buzzai et al., 2021 Hadjar et al., 2015 ; Morinaj et al., 2020;)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالّة احصائيًّا بين الاغتراب المدرسيّ وأبعاده الثلاث (اغتراب التّعلّم، اغتراب المعلمين، واغتراب زملاء الدّراسة) والتحصيل الدّراسيّ.

التوصيات

في ضوء النتائج التّي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

1. تركيز اهتمّام القائمين في العملية التّعليميّة بالمدارس على تنويع البرامج الاجتمّاعيّة والثقافية التي تجعل الطلبة يتفاعلون مع بعضهم البعض، ومع بقية أفراد المدرسة؛ مما يشعرهم بالانتمّاء والحب ويبعدهم عن الإحباط والشعور بالعزلة والاغتراب.
2. عقد برامج ودورات وورش عمل لدى الطلبة تتضمن أنشطة علمية تتعلق بالتخطيط للمستقبل.
3. تنمية قدرات الطلبة في المدارس على مواجهة المشكلات وزيادة وعيهم بأهمية دورهم في الحياة والمجتمع، حتى لا تؤثر عليهم الاحباطات المتتالية التي تنمي لديهم مشاعر الاغتراب وتؤثر على مستوى تحصيلهم الدّراسي.
4. عمل برامج إرشادية لتخفيف الاغتراب المدرسيّ لدى طلبة الصّف السّابع الذّكور.
5. المحافظة على المناخ المدرسيّ الإيجابي من خلال فتح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون خوف، وتعزيز العلاقات الإنسانية السليمة بين الطلبة والمعلمين، من خلال تبني سياسات تقوم على الاحترام والمشاركة والثقة المتبادلة.
6. إجراء العديد من الدراسات عن الاغتراب المدرسيّ وعلاقته بمتغيّرات أخرى مثل أساليب التفكير، وأنماط الشّخصيّة وغيرها من المُتغيّرات.

المراجع

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79,* 408–415.

Arıman, F. (2007). *Researching the relationship between the school climate and the bullying tendency among the 7th and 8th grade students in primary schools*. Unpublished Master's Thesis. Istanbul, Turkey: Yeditepe University.

Ayik, A., & Atas-Akdemir, Ö. (2015). The relationship between pre-service teacher's perceptions related to quality of school life and school alienation. *Educational Management Theory and Practice, 21*(4), 429-452.

Balcı, A. (2007). *Effective school and school development: theory, practice and research*. ankara: Pegem academy publishing.

Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware school climate survey-students: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157-174.

Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. Phi Delta Kappa, 67, 430–436.

Brown, M., R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic, 39*(1), 3-9.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550–560.

Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., & Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. S*chool Psychology, 36*(1), 17–23.

Caglar, C. (2013). The relationship between the perceptions of fairness of the learning environment and the level of alienation. *Eurasian Journal of Educational Research, 50*, 185-206.

Deniz, E., & Kazu, H. (2021). Examination of the relationship between secondary school students social media attitudes, school climate perceptions and levels of alienation. *Athens Journal of Education, 8*, 1-27.

Duru, E. (1995). *Alienation of university students and loneliness level relationships*. Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylul University, Izmir.

Erjem, Y. (2005). The phenomenon of alienation in education and the teacher: A sociological research on high school teachers. *Journal of Turkish Educational Sciences, 3*(4), 1-22.

Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System, 30*, 263–273.

Göldağ, B. (2019). An Investigation of the Relationship between High School Students' Perceptions of School Culture and Their Alienation toward School. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(3), 813-830.

Hadjar, A., Backes, S., & Gysin, S. (2015). School alienation, patriarchal gender-role orientations, and the lower educational success of boys: A mixed-method study. *Masculinities and Social Change, 4*, 85–116.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research, 60*, 171–188.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. International Journal of Educational Research, 49(6), 220-232.

Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J. W. Guhtrie (ed.), *Encylopedia of Education* (2nd Edition, pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.

Ifeagwazi, C. M., Chukwuorji, J. C., & Zacchaeus, E. A. (2015). Alienation and psychological wellbeing: Moderation by resilience. *Social Indicators Research, 120*, 525–544.

Kelly, J. B., & Johnston, J. R. (2001). The alienated child: A reformulation of parental alienation syndrome. *Family Court Review, 39*(3), 249-266.

Kocayörük, E., & Simsek, Ö. (2015). Parental attachment and adolescents perception of school alienation: The mediation role self-esteem and adjustment. *The Journal of Psychology, 150*(4), 1-21.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international, 17*(1), 79-87.

Korumaz, M., Kilic, G. N., & Kocabas, I. (2020). school culture as a predictor of teachers' alienation at schools. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(3), 40-56.

Liu, R.(2010). Alienation and first-year student retention. *Professional File, 116*, 1-18.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 491–501.

Mann, S. J. (2005). Alienation in the learning environment: A failure of community? *Studies in Higher Education, 30*, 43–55.

Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. H. S. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology, 100*, 78 –95.

Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence, 27*, 731–742.

Morinaj, J., & Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 273–294.

Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research, 5*(2), 36-59.

Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education, 23*, 279-314.

Mössle, T., Kleimann, M., Rehbein, F., & Pfeiffer, C. (2010). Media use and school achievement–boys at risk? *British journal of developmental psychology, 28*(3), 699-725.

Pantoja, A. D., & Segura, G. M. (2003). Does ethnicity matter? Descriptive representation in legislatures and political alienation among Latinos. *Social Science Quarterly, 84*(2), 441-460.

Rafalides, M., & Hoy, W. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high school. *The High School Journal, 55*, 101-111.

Railton, P. (2013). Alienation, Consequentialism, and the Demands of Morality. In R. Shafer-Landau (Ed.), *Ethical Theory: An Anthology (pp. 441-457)*. John Wiley & Sons, Inc.

Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education, 8*(2), 97-110.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.

Schneider, S. H., & Duran, L. (2010). School climate in middle schools: A cultural perspective. *Journal of Research in Character Education, 8*(2), 25–37.

Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling, 14*(5), 286-298.

Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly, 46*(3), 171-184.

Shantz, A., Alfes, K., & Truss, C. (2014). Alienation from work: Marxist ideologies and twenty-first-century practice. *The International Journal of Human Resource Management, 25*(18), 2529-2550.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*, 67– 85.

Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational Outcomes: Toward and organizational model of student achievement in Middle schools. *Educational Administration Quarterly. 36* (5): 703-729.

Sutherland, A. (2011). The relationship between school and youth offending. *Social Policy Journal of New Zealand, 37*, 51–69.

Tezcan, M. (1997). *Educational sociology*. Ankara: Ankara University publications.

Trent, F. (2001). Aliens in the classroom? Providing SPERA national conference proceedings 17th, Wagga Wagga, New South Walles, Australia.

Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 6, 1002-1019.

Watt, I. (2000). Essays on Conrad. Cambridge University Press.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28- 36.

Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Alienation in educational organizations and management. *International Journal of Human Sciences, 6*(2), 314-333.

Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*, 180–196.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psycho educational Assessment, 28*, 139 –152.