

العنوان:	نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	عبدالعزیز، أسماء حمزة محمد
المجلد/العدد:	مج 27، ع 96
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2017
الشهر:	يولية
الصفحات:	56 - 2
رقم MD:	1010931
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، التحصيل العلمي، طلبة المرحلة الإعدادية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010931

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

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الفيوم

ملخص الدراسة :

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

الكلمات المفتاحية:

الاتجاه نحو المعلم - الاتجاه نحو المدرسة - قيمة الهدف - الدافعية - مفهوم الذات الأكاديمي
- الإنجاز الأكاديمي - نمذجة العلاقات السببية .

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الفيوم

مقدمة الدراسة :

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

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

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

ومن المتغيرات المهمة التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب مفهوم الذات الأكاديمي والتي تشير إلى مدركات الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية ومعتقداتهم عن إنجازهم الأكاديمي (Bouchey & Harter, 2005).

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

ومن المتغيرات التي اهتم الباحثون أيضاً بدراساتها اتجاهات الطلاب والتي تؤدي دوراً مهماً في التعلم والإنجاز الأكاديمي سواء ذلك كان بالتأثير الإيجابي أو السلبي وهذا يعني أن اتجاهات الطلاب قد تكون العامل الجوهري خلف نجاحهم أو فشلهم في المادة، Sweeting 2011 (p.7)

و أشارت دراسة (Gboire & Daramola, 2013) إلى أن اتجاهات الطلاب نحو المعلم تنبئ بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

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

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

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

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

و اتسقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2004) ودراسة (Stevens, Wang, Olivarez & Hamman, 2007)، والتي أشارت العديد إلى دور قيمة الهدف والمهمة في الإنجاز الأكاديمي في مجالات خاصة مثل الرياضيات واللغة بشكل مستقل وأثرها في الطموحات الأكاديمية.

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

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

مشكلة الدراسة :-

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

تساؤلات الدراسة :-

وفي ضوء الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة والإنجاز الأكاديمي تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :-
هل يمكن أن تتطابق بيانات النموذج المقترح الذي يصف العلاقة بين (الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمي) والإنجاز الأكاديمي مع بيانات عينة طلاب المرحلة الإعدادية ؟

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

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو المعلم ، والاتجاه نحو المدرسة ، وقيمة الهدف ، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمي ، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة للدراسة ؟
2. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف والدافعية ومفهوم الذات الأكاديمي) لدى عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الإنجاز الأكاديمي في متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف و الدافعية و مفهوم الذات الأكاديمي) لدى عينة الدراسة ؟
4. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو

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

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى:

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

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:-

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

مصطلحات الدراسة :

١- مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept

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

٢- الاتجاه نحو المعلم: Attitudes toward Teacher

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

٣- الاتجاه نحو المدرسة: Attitudes toward School

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

٤- قيمة الهدف Aim Value

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

٥- الدافعية: Motivation

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

٦- الإنجاز الأكاديمي: Academic Achievement

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

الإطار النظري والدراسات السابقة :-

أولاً : - مفهوم الذات الأكاديمي Academic self concept

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

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

ويشير Bacon (2011) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هي اتجاهات ومشاعر ومدرجات الفرد نحو قدراته الأكاديمية والمعرفية أو وجهة نظر الفرد نحو قدراته الأكاديمية مقارنة بالآخرين.

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

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

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

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

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

كما أشارت دراسة إبراهيم محمد عيسى (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة بين أبعاد مفهوم الذات و التحصيل الأكاديمي لدى ٧٢٠ تلميذاً من مدارس الأربد بالأردن، وكانت معاملات الارتباط بينهما دالة إحصائية.

كما توصلت دراسة أسامة البطانية ، ومأمون غوانمة (٢٠٠٥) إلى إن مستوى فهم الذات الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً مقارنة بالعاديين وذلك لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة اربد بالأردن.

في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة (Stringer, & Heath (2008 والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى ١٠٠ طالب بالمدرسة وذلك في القراءة والحساب، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي.

ويستخلص من هذه النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي قد يؤثر إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي، وقد يكون هناك مسار إيجابي من مفهوم الذات الأكاديمي إلى قيمة الهدف لدى عينة الدراسة .

ثانياً - الاتجاه نحو المعلم:

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

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

وذلك من خلال :

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

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

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

كما أشار (Usman (2003 أن الاتجاهات السلبية نحو المعلم مسؤولة عن ضعف الإنجاز الأكاديمي لـدي الطلاب لأن الاتجاهات التي يكتسبها الطلاب من المعلم تؤثر بشكل ايجابي أو سلبي في الأداء.

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

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

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

ثالثاً:- الاتجاه نحو المدرسة:

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

من المعتقدات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي والمتمثلة إجرائيا في :

1. الانتماء للمدرسة المتمثلة في الاهتمام والفائدة والعناية والتأثر بالمدرسة.
2. قيمة الهدف ودافعيتهم المتمثلة في درجة انخراط الطالب والاستجابة للمهام الأكاديمية.
3. الرضا بالمدرسة والقناعة بها وتمثل في درجة الاستمتاع بالمدرسة والتعلق بها.

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

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

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

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

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

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

والواقعية وذلك لدي عينة من طلاب المدارس ، وأشارت الدراسة إلى أهمية فهم الاتجاه نحو المدرسة والتعلم ، وكان الاتجاه نحو المدرسة أكثر العوامل المتنبئة بالتعلم في النموذج.

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

الأكاديمي.

رابعاً :- قيمة الهدف: Aim Value

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

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

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

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

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

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

كما هدفت دراسة Plante, O'keefe & Theoret (2012) إلى التحقق من العلاقات المفترضة بين كل من أهداف الانجاز وتوقع القيمة في التنبؤ بالإنجاز الإكاديمي واختبرت 4 نماذج باستخدام Path models ، و أشارت النتائج إلى أن قيمة الهدف والمهمة تنبئ بشكل قوي بأهداف الاتقان ومن ثم فإنها ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر بالمخرجات الأكاديمية من خلال الارتباط بأهداف الإنجاز.

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

خامساً:- الدافعية:

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

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

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

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

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

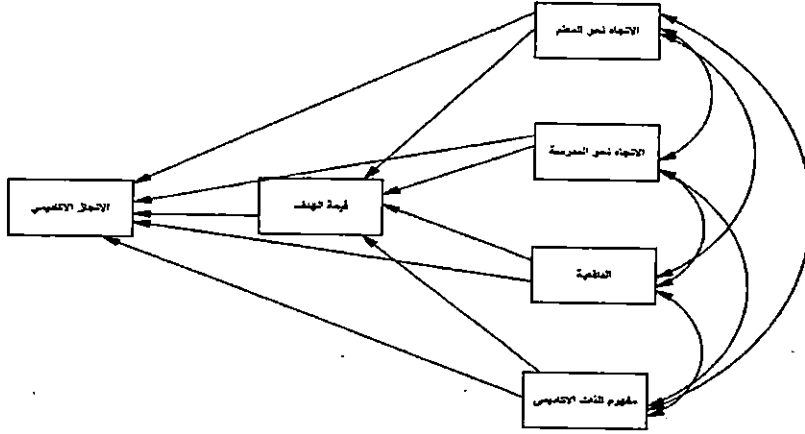
كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة (Schumm, & Bogner 2016) والتي أشارت إلى أن الدافعية تستثير سلوكيات معينة داخل الفصل مثل سؤال المعلم دائما عن أية معلومة ليفهمها والالتزام والمثابرة والتي تؤثر بشكل إيجابي في الأداء الأكاديمي .

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

نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة :-

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==



شكل (١) النموذج النظري للعلاقات السببية بين المتغيرات

فروض الدراسة :-

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فإله يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالي -

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

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

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الإنجاز الأكاديمي في متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم - والاتجاه نحو المدرسة - وقيمة الهدف - والدافعية - ومفهوم الذات الأكاديمي) لدى عينة الدراسة .

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

إجراءات الدراسة :

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

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

أولاً : منهج الدراسة :-

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

ثانياً : المشاركون في الدراسة

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

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

ب- المشاركون فى العينة الأساسية :

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

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة الأساسية من الجنسين

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة المنقحة

School Attitude Assessment Survey -Revised (SAAS- R)

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

وصف المقياس :-

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

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

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

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

== (١٦) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦ المجلد السابع والعشرون - يولية ٢٠١٧ ==

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

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

وترجمت الباحثة مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ، واعتمدت الباحثة أيضا على الترجمة العكسية ورد الترجمة من العربية إلى الإنجليزية مرة ثانية من خلال متخصصين في اللغة الإنجليزية ، ، ويتكون المقياس من (٣٥) بنداً في صورته المبدئية المترجمة ، خماسي الليكرت تتراوح الاستجابات من (موافق بشدة- موافق - متردد- غير موافق - غير موافق بشدة) ، ويقسّم خمسة أبعاد تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالي ، وهي :-

١. مفهوم الذات الأكاديمي (AS) Academic Self-Perception ويشمل (٧) بنود

وأرقامها ٢، ٣، ٥، ١١، ١٣، ٢٠، ٢٢

٢. الاتجاه نحو المعلم (ATT) Attitudes toward teachers ويشمل (٧) بنود

وأرقامها ١، ٩، ١٤، ١٦، ١٧، ٣١، ٣٤

٣. الاتجاه نحو المدرسة (ATS) Attitudes toward school ويشمل (٥) بند

وأرقامها ٦، ٧، ١٢، ١٩، ٢٣

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

٢٥، ٢٨، ٢٩

٥. الدافعية (M) Motivation ويشمل (١٠) بنود وأرقامها ٤، ٨، ١٠، ٢٤، ٢٦،

٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥

تصحيح المقياس:-

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==
بشدة (وتعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة ، و(٤) درجات للإجابة موافق ، و(٣) درجات للإجابة متردد ، ودرجتين للإجابة غير موافق ، ودرجة واحدة للإجابة غير موافق بشدة.
الخصائص السيكومترية للمقياس :-

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (١٣٤٤) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية .
صدق المقياس :-

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية :
صدق المحكمين :-

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

أولاً:- الصديق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

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

١. العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ≤ 1.00 .
٢. محك التشعب الجوهرى للبند ≤ 0.04 .
٣. محك جوهرية العامل $\leq$ ثلاثة تشعبات جوهرية .

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج خمسة عوامل تضمنت ٥١% من حجم التباين الكلى فى درجات أفراد العينة ؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب ١١.٦٠٣% - ١٠.٧٩٨% - ١٠.٣٥٧% - ١٠.١٢٢% - ٨.٢٣٤% .

د / أسماء حمزة محمد عبد العزيز

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

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

التدوير

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

نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي

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

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

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

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول للمقياس تشعب عليه (٦) بنود تراوحت تشعباتها بين (٠.٦٨٤، ٠.٤١٦)، وكانت هذه التشعبات جوهرية ، وكانت التشعبات الأكبر للبنود على هذا البعد تقيس بعد الاتجاه نحو المعلم ، وتشعب على العامل الثاني (٧) بنود تراوحت تشعباتها بين (٠.٦٨١، ٠.٤٠٠) وكانت هذه التشعبات جوهرية ، وكانت هذه البنود تقيس بعد الاتجاه نحو المدرسة ، وتشعب العامل الثالث على (٧) بنود تراوحت تشعباتها (٠.٧٤٦، ٠.٤٠٢) وكانت هذه التشعبات جوهرية ، وكانت هذه البنود تقيس بعد قيمة الهدف ، وتشعب على العامل الرابع (٩) بنود تراوحت تشعباتها بين (٠.٧٠٦، ٠.٤٠٠) تقيس بعد الدافعية ، وتشعب على العامل الخامس (٦) بنود تراوحت تشعباتها بين (٠.٧١٠، ٠.٤٠٠) تقيس بعد مفهوم الذات الأكاديمي ، ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي على صدق النموذج الخماسي .

ثانياً:-الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

وفى ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتصور النظري للمقياس فى الدراسة الحالية حسبت الباطنة الصدق البنائي للمقياس بالتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج

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

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

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	مؤشرات حسن المطابقة
الاختبار الإحصائي χ^2	2310	χ^2
درجات الحرية df	550	Df
مستوى دلالة χ^2	0.29	Sig.
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية df	4.2	χ^2/df
مؤشر حسن المطابقة	0.905	Goodness of Fit Index
مؤشر حسن المطابقة المصحح بـدرجات الحرية	0.627	Adjusted Goodness of Fit Index
مؤشر المطابقة المعياري	0.933	Normed Fit Index
مؤشر المطابقة المقارن	0.95	Comparative Fit Index
مؤشر المطابقة التزايدى	0.920	Incremental Fit Index
مؤشر توكر لوييس	0.85	Tucker-Lewis Index
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلي للعينة	0.053	Root Mean Square Error of Approximation

يتضح من جدول (٣) أن النموذج المفترض للمقياس يطابق بيانات العينة المصرية ، ويشير إلى تشبع بنود المقياس على (٥) عوامل من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه فى ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (٤.٢) فإذا كانت هذه القيمة أقل من (٥) تدل على قبول النموذج ، ولكن إذا كانت أقل من (٢) تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ، و مؤشر حسن المطابقة المصحح بـدرجات الحرية أو المعدل AGFI ، و مؤشر المطابقة المعياري NFI ، و مؤشر المطابقة المقارن CFI ، و مؤشر المطابقة التزايدى IFI ، و مؤشر توكر لوييس TLI وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح). ويشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فى التحليل العاملى التوكيدي فإذا ساوت قيمته (٠.٠٥) فأقل دل ذلك على أن النموذج

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين (٠.٠٥ ، ٠.٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ، أما إذا زادت قيمته عن (٠.٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالي (٠.٠٥٣) وهو أقل من (٠.٠١) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة ، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس ، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي على البيئة المصرية. (عزت عبد الحميد ، ١١٧ ، ٢٠١٦)

ويوضح جدول (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس

تقييم الاتجاهات نحو المدرسة.

جدول (٤): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس تقييم

الاتجاهات نحو المدرسة.

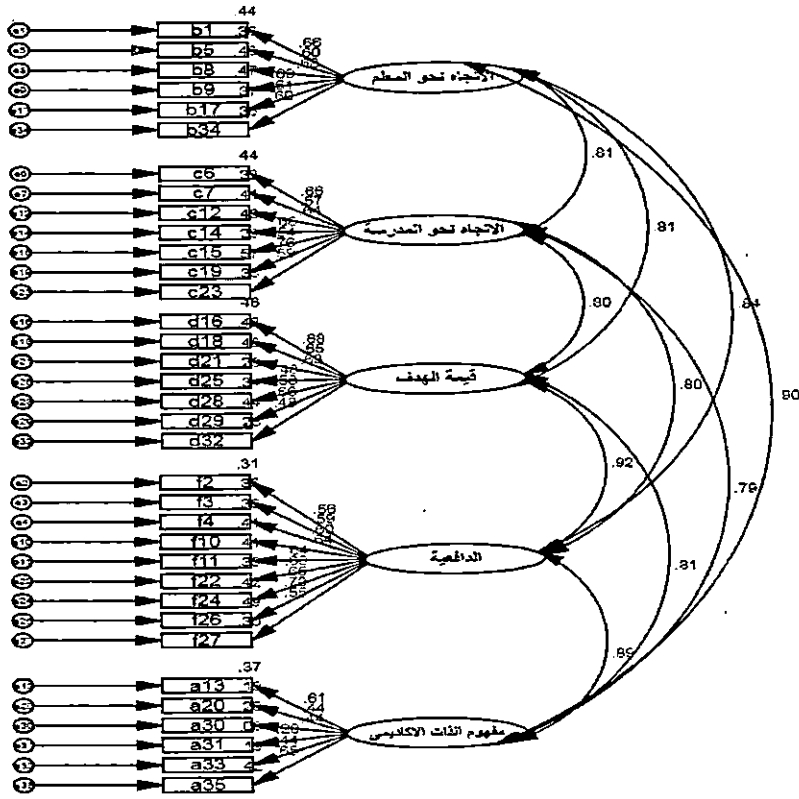
م	العوامل لمشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو المعلم	٠.٨٠	٠.٠٣١	٠.٦٤	١٢.٣	٠.٠١
٢	الاتجاه نحو المدرسة	٠.٧٨	٠.٠٢٨	٠.٦٠	١١.٤	٠.٠١
٣	قيمة الهدف	٠.٧٤	٠.٠٢٦	٠.٥٤	١١.١٧	٠.٠١
٤	الدافعية	٠.٦٠	٠.٠٢٥	٠.٣٦	١٠.٥١	٠.٠١
٥	مفهوم الذات الأكاديمي	٠.٥٤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

يتضح من جدول (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس.

والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لتوجهات أهداف الإنجاز وتشبعات المكونات

المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (٢) : النموذج المفترض للاتجاهات نحو المدرسة

الاتساق الداخلي للمقياس :-

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل ويتضح ذلك في جدول (٥) ، (٦)

أولاً :معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس

تقييم الاتجاهات نحو المدرسة ن= (١٣٤٤)

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

(٥) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (١٣٤٣) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهي (٠,٠٨٨)

، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,٠٥٥)

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

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

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

جدول (٦): معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات

نحو المدرسة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود (١٣٤٤)

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

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

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

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

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

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

يتضح من جدول (٧) أن جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة والدرجة الكلية تتراوح من (0.411 إلى 0.673) وهي دالة إحصائياً.

ثبات المقياس :-

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

الثبات بألفا كرونباخ.

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

جدول (٨) تقييم معاملات ألفا للمقياس الكلي لتقييم الاتجاهات نحو المدرسة في حالة

حذف كل بند من بنوده (ن = ١٣٤٤)

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

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

كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وهذا ما

يوضحه جدول (٩)

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦-المجلد السابع والعشرون- يولية ٢٠١٧، (٢٧)=

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

جدول (٩): قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من

أبعاد المقياس بألفا كرونباخ (ن = ١٣٤٤)

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

يتضح من جدول (٩) أن جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة كلها مرتفعة وتتراوح قيم معامل ألفا للمقياس وأبعاده من (٠.٦٥٧ إلى ٠.٨٤٢)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات .

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس تقييم الاتجاهات

نحو المدرسة في حالة حذف كل بند من بنودها

جدول (١٠) :قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة

في حالة حذف كل بند من بنودها (ن = ١٣٤٤)

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

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

د / أسماء حمزة محمد عبد العزيز

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

توزيع المفردات على أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة:-

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

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

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

رابعاً :- الأساليب الإحصائية للبيانات:-

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :-

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

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

يتضح من جدول (١٢) اقتراب توزيع درجات المتغيرات من الاعتدالية ، حيث إن معامل الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر ومحصور بين (± 3) ، كما أن معامل الالتواء والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء والتفرطح ، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط . وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها :-

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على ما يلي : توجد علاقة دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم - والاتجاه نحو المدرسة - وقيمة الهدف - والدافعية - ومفهوم الذات الأكاديمي - والإنجاز الأكاديمي) وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وتم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات ، ويعرض الجدول التالي النتائج كما يلي :-

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

المتغير	الاتجاه نحو المعلم	الاتجاه نحو المدرسة	قيمة الهدف	الدافعية	مفهوم الذات الأكاديمي	الدرجة الكلية للتعليم الاتجاهات نحو المدرسة	الإنجاز الأكاديمي
الاتجاه نحو المعلم	١						
الاتجاه نحو المدرسة	٠٠٠.٥٦٢	١					
قيمة الهدف	٠٠٠.٦٠٢	٠٠٠.٥٧٣	١				
الدافعية	٠٠٠.٦٠١	٠٠٠.٥٥٧	٠٠٠.٦٩٩	١			
مفهوم ذات الأكاديمي	٠٠٠.٥٠٨	٠٠٠.٥٠٤	٠٠٠.٤٥٣	٠٠٠.٥٥٩	١		
الدرجة الكلية للتعليم الاتجاهات نحو المدرسة	٠٠٠.٨٠٣	٠٠٠.٨٠٣	٠٠٠.٨٢٨	٠٠٠.٨٦٣	٠٠٠.٧٢٨	١	
الإنجاز الأكاديمي	٠٠٠.٤٧٤	٠٠٠.٤٦٤	٠٠٠.٥٠٣	٠٠٠.٤٣٨	٠٠٠.٤١٦	٠٠٠.٥٦٧	١

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

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

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على ما يلي:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو المعلم - والاتجاه

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

نحو المدرسة - وقيمة الهدف - والدافعية - ومفهوم الذات الأكاديمي)
للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من صحة
هذه الفرضية ، ويوضح جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) ، للمتغيرات المستقلة.
جدول (١٤): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مقياس تقييم
الاتجاهات نحو المدرسة وأبعادها

م	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحصلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو المعلم	ذكور	١٢٨	٢٥.١٠	٣.٥٥	٠.١٢٨	غير دل
		إناث	٢٦٤	٢٥.١٥	٣.٦٧		
٢	الاتجاه نحو المدرسة	ذكور	١٢٨	٢٩.٦٧	٤.٩٤	٠.٧٨٥	غير دل
		إناث	٢٦٤	٣٠.٠٤	٤.٠٧		
٣	قيمة الهدف	ذكور	١٢٨	٣٠.٦٦	٣.٥٧	٠.٥٢٦	غير دل
		إناث	٢٦٤	٣٠.٤٥	٣.٨٥		
٤	الدافعية	ذكور	١٢٨	٣٨.٦٦	٤.٨٠	١.٧١٢	غير دل
		إناث	٢٦٤	٣٧.٧٨	٤.٧٢		
٥	مفهوم الذات الأكاديمي	ذكور	١٢٨	٢٤.٠٧	٣.٧٦	٢.٤٤٣	٠.٠٠١
		إناث	٢٦٤	٢٤.٩٩	٣.٩٢		
	المجموع الكلي لمقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة	ذكور	١٢٨	١٤٨.١٦	١٦.٣٤	٠.١٤٦	غير دل
		إناث	٢٦٤	١٤٨.٤٢	١٥.٨٦		

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

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

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

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:-

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

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

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

واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه (One Way

Anova) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه.

نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي

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

تقييم الاتجاهات نحو المدرسة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاه نحو المعلم	منخفض	١٠٣	٢٢.٧٧	٤.٠٣
	متوسط	٢٠٦	٢٥.٤٦	٣.٢٣
	مرتفع	٨٣	٢٧.٢٧	٢.٠٨
	Total	٣٩٢	٢٥.١٤	٣.٦٢
الاتجاه نحو المدرسة	منخفض	١٠٣	٢٦.١٩	٤.٩٣
	متوسط	٢٠٦	٣٠.١٩	٣.٧٨
	مرتفع	٨٣	٣٢.٠٢	٢.٤٣
	Total	٣٩٢	٢٩.٩٢	٤.٣٧
قيمة الهدف	منخفض	١٠٣	٢٧.٥٣	٤.٥٩
	متوسط	٢٠٦	٣١.٢٣	٢.٩٠
	مرتفع	٨٣	٣٢.٤٦	١.٩٨
	Total	٣٩٢	٣٠.٥٢	٣.٧٦
الدافعية	منخفض	١٠٣	٣٤.٨٧	٦.٤٢
	متوسط	٢٠٦	٣٨.٧٦	٣.٤٧
	مرتفع	٨٣	٤٠.٣١	٢.٧٤
	Total	٣٩٢	٣٨.٠٧	٤.٧٦
مفهوم الذات الأكاديمي	منخفض	١٠٣	٢٢.٧٣	٣.٢٤
	متوسط	٢٠٦	٢٥.١٠	٣.١٢
	مرتفع	٨٣	٢٦.١١	٢.٣٠
	Total	٣٩٢	٢٤.٦٩	٣.٢٤
المجموع الكلي	منخفض	١٠٣	١٣٤.٥٩	١٨.٦١
	متوسط	٢٠٦	١٥١.٢٤	١٢.٢٩
	مرتفع	٨٣	١٥٨.١٧	٧.٤٩
	Total	٣٩٢	١٤٨.٣٣	١٦.٠٠

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

م	الأبعاد	البيان	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط التمرينات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير ودلالته
١	الاتجاه نحو المعلم	بين المجموعات	٩٧٦.٠٧	٢	٤٨٨.٠٣	٤٥.٦٤	٠.٠٠١	٠.١٨٦
		داخل المجموعات	٤١٥٩.٧٧	٣٨٩	١٠.٦٩			كبير
		المجموع	٥١٣٥.٨٣	٣٩١				
٢	الاتجاه نحو المدرسة	بين المجموعات	١٥٦٤.٤٢	٢	٧٨٢.٢١	٥١.٥٧	٠.٠٠١	٠.٢٠٥
		داخل المجموعات	٥٩٠٠.١٣	٣٨٩	١٥.١٧			كبير
		المجموع	٧٤٦٤.٥٥	٣٩١				
٣	قيمة الهدف	بين المجموعات	١٣٣٤.٧٩	٢	٦٦٧.٣٩	٦١.٨٩	٠.٠٠١	٠.٢٣٧
		داخل المجموعات	٤١٩٥.٠٥	٣٨٩	١٠.٧٨			كبير
		المجموع	٥٥٢٩.٨٤	٣٩١				
٤	الدافعية	بين المجموعات	١٥٦٧.٢٠	٢	٧٨٣.٦٠	٤١.٧٧	٠.٠٠١	٠.١٧٢
		داخل المجموعات	٧٢٩٧.٠٨	٣٨٩	١٨.٧٦			كبير
		المجموع	٨٨٦٤.٢٨	٣٩١				
٥	مفهوم الذات الأكاديمي	بين المجموعات	٥٩٨.٣٨	٢	٢٩٩.١٩	٣٢.٢٠	٠.٠٠١	٠.١٤٦
		داخل المجموعات	٣٥٠٥.٢٧	٣٨٩	٩.٠١			كبير
		المجموع	٤١٠٣.٦٥	٣٩١				
	المجموع الكلي	بين المجموعات	٢٩٢٢.٠٨٥	٢	١٤٦١.٠٤٢	٨٠.١٩	٠.٠٠١	٠.٢٨٨
		داخل المجموعات	٧.٨٧٢.٣٨	٣٨٩	١٨٢.١٩			كبير
		المجموع	١٠٠٩٣.٢٢	٣٩١				

يتضح من جدول (١٥)؛ (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) في أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة الخمسة بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي لصالح المرتفعين وذلك بحجم تأثير كبير ..

* دلالة حجم التأثير بمعادلة مربع أوميغا الاستدلالي في ضوء محك كوهين (٠.٠١) تأثير ضئيل ، ٠.٠٦ تأثير معتدل ، ٠.١٤ تأثير كبير) ، وتم حساب معادلة مربع أوميغا الاستدلالي :
$$\omega^2 = ((F-1) \cdot df) / ((F \cdot df) + df - 1)$$
 ، حيث F قيمة (ف) ، df هي درجة الحرية بين المجموعات ، df-1 هي الخطأ (درجة الحرية للمجموع - ١) (محمد إبراهيم الشاردي، ٢٠١٢، ٣٨)

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

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

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

جدول (١٧): نتائج اختبار شففيه (Scheffe test) بين متوسطات أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة تبعا لمستويات الإنجاز الأكاديمي (منخفضين - متوسطين - مرتفعين)

م	الاتجاه	مستوى الأداء	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
١	الاتجاه نحو المعلم	منخفض	٢٢.٧٧		٢٢.٦٩	٢٢.٥٠
		متوسط	٢٥.٤٦			٢١.٨٠
		مرتفع	٢٧.٢٧			
٢	الاتجاه نحو المدرسة	منخفض	٢٨.٦٩		٢٢.٦٩	٢٢.٣٣
		متوسط	٣٠.٦٩			٢١.٣٣
		مرتفع	٣٢.٠٢			
٣	قيمة الهدف	منخفض	٢٧.٥٣		٢٣.٦٧	٢٢.٩٢
		متوسط	٣١.٢٣			٢١.٢٢
		مرتفع	٣٢.٤٦			
٤	الدافعية	منخفض	٣٤.٨٧		٣٣.٨٨	٣٥.٤٤
		متوسط	٣٨.٧٦			٣١.٥٦
		مرتفع	٤٠.٣١			
٥	مفهوم الذات الأكاديمي	منخفض	٢٢.٧٣		٢٢.٣٧	٢٣.٢٨
		متوسط	٢٥.١٠			٢١.٠١
		مرتفع	٢٦.١١			
	المجموع الكلي	منخفض	١٣٤.٥٩		١١٦.٦٥	٢٣.٥٨
		متوسط	١٥١.٢٤			٢١.٩٣
		مرتفع	١٥٨.١٧			

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

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الإنجاز الأكاديمي في أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة (الاتجاه

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

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

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

كما اتفقت النتائج مع دراسة (Suldo, Shaffer & SHAunesy (2008 والتي أشارت إلى أن الطلاب منخفضي الإنجاز حصلوا علي درجات منخفضة علي أبعاد المقياس مقارنة بمتوسط ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي.

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

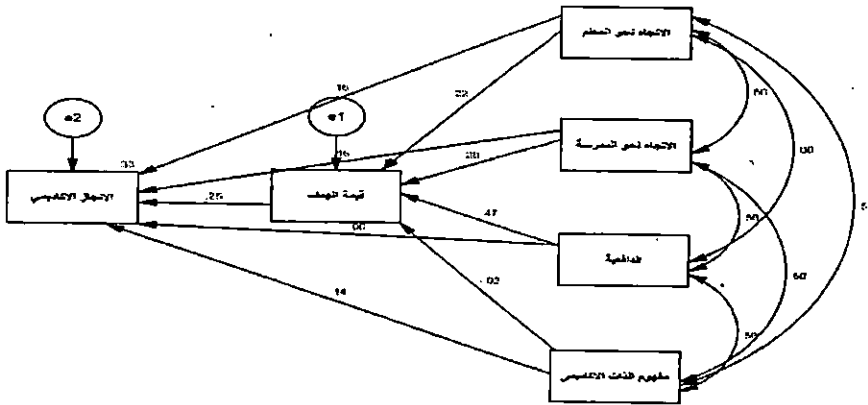
رابعاً :- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

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

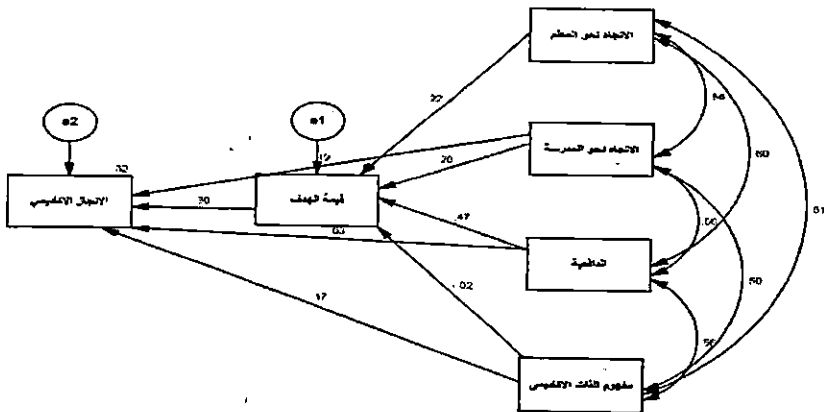
وللتحقق من هذا الفرض تم تنفيذ تحليل المسار path analysis باستخدام برنامج Amos (Amos statistical software package 20) وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling (SEM) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المقترض.

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

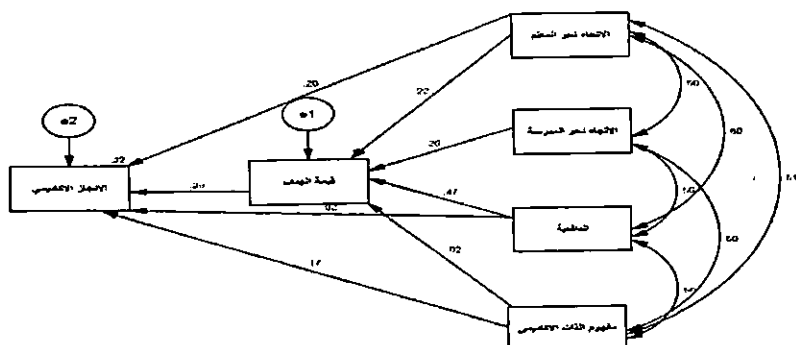
واختبرت الباحثة عدة نماذج بنائية للتوصل إلى أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، ويوضح شكل (٣) وشكل (٤) وشكل (٥) وشكل (٦) النماذج التي تم اختبارها .



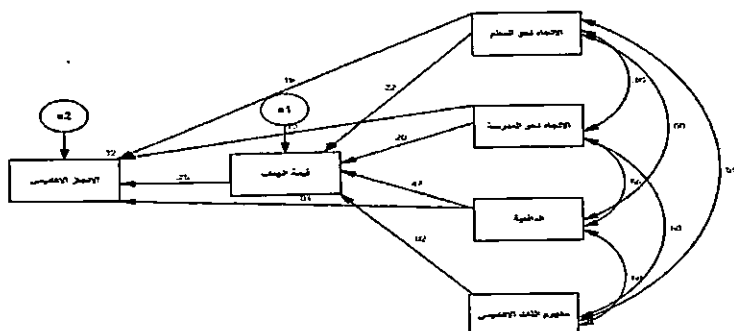
شكل (٣) النموذج البنائي الأول



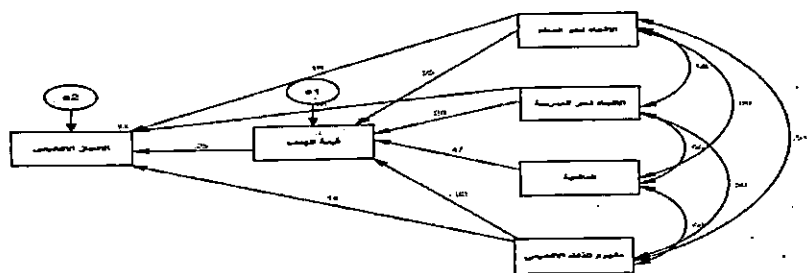
شكل (٤) النموذج البنائي الثاني



شكل (٥) النموذج البنائي الثالث

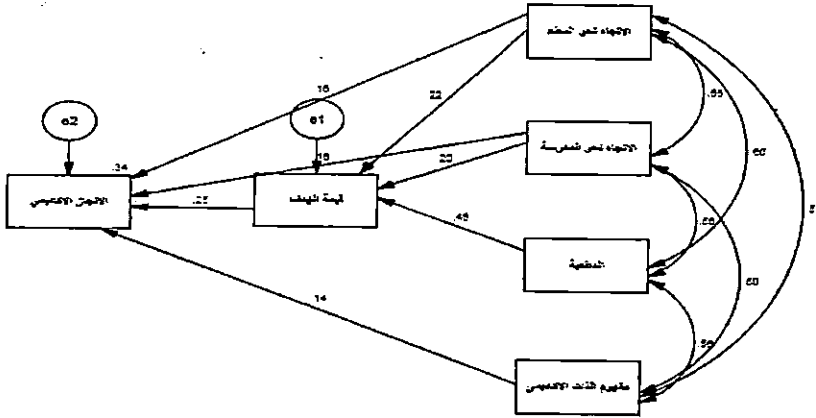


شكل (٦) النموذج البنائي الرابع



شكل (٧) النموذج البنائي الخامس

نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإجاز الأكاديمي



شكل (٨) النموذج النهائي المعبر عن البناء السببي لمتغيرات الدراسة

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

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

التي تم اختبارها للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

RMSE A	TLI	IFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	χ^2/df	النموذج
٠.٠٨ (٠.٠٨)	(١.٠٠)	(١.٠٠)	(١.٠٠)	(١.٠٠)	(١.٠٠)	(١.٠٠)	(٥.٠٠) (غير دالة)	النموذج المبدئي
٠.٠٤	٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠	١.٠٠٠	٩.١٢ (دالة)	نموذج ١
٠.١٣	٠.٩٠	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٨٦	٠.٩٩	٨.٠٥ (دالة)	نموذج ٢
٠.١٤	٠.٨٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٨٦	٠.٩٩	٨.١٩ (دالة)	نموذج ٣
٠.١٢	٠.٩١	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٨٨	٠.٩٩	٧ (دالة)	نموذج ٤
٠.٠٠٠	١.٠١٤	١.٠٠١	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٠٠٦ (غير دالة)	نموذج ٥
٠.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.١١٩ (غير دالة)	نموذج ٦ النموذج النهائي

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

بيانات عينة الدراسة الحالية ، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي علي أنها تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (0.119) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ، و مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل AGFI ، و مؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة للمقارن CFI ، مؤشر المطابقة التزايدى IFI ، مؤشر توكر لويس TLI وجميعها وصلت إلى الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي فإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين 0.05 ، 0.08 فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ، أما إذا زادت قيمت عن 0.08 فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالي 0.000 ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة ، ووجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية، وعلى النقيض من ذلك يتضح من جدول (١٧) أن النموذج (١) والنموذج (٢) والنموذج (٣) والنموذج (٤) تم رفضهما حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية دالة إحصائياً ، كما زادت قيمتها عن (٥) ، بالإضافة إلى أن قيمة RMSEA زادت عن 0.08 ، وبالرغم من أن النموذج (٥) يعد مقبولاً إلا أن قيمة TLI ، IFI ، زادت بدرجة بسيطة عن (١) ، كما وجد مسار غير دال إحصائياً في النموذج تم حذفه (من مفهوم الذات الأكاديمي إلى قيمة الهدف) ونتج عنه بعد الحذف النموذج النهائي.

وأسهل النموذج النهائي في تفسير (٣٤%) من التباين الكلي للإنجاز الأكاديمي، ويوضح جدول (١٩) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات الدراسة للنموذج النهائي.

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

جول (١٩): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية في النموذج البنائي السببي

النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

المتغير	المسار	التأثير	الخطا المعياري	قيمة ت	المتغير غير المباشر	التأثير الكلي
الاتجاه نحو المعلم	← ٠.٠٠٠٠٠٠	قيمة الهدف	٠.٠٠٤٦	٠.٠٠٤٨٤	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
الاتجاه نحو المدرسة	← ٠.٠٠٠٠٠٠	قيمة الهدف	٠.٠٠٣٧	٠.٠٠٤٠٦	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
الدافعية	← ٠.٠٠٠٠٠٠	قيمة الهدف	٠.٠٠٣٥	٠.٠٠٤٠٦	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
الاتجاه نحو المعلم	← ٠.٠٠٠٠٠٠	الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٢١٠	٠.٠٠٢٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
الاتجاه نحو المدرسة	← ٠.٠٠٠٠٠٠	الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠١٧٠	٠.٠٠٢٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
قيمة الهدف	← ٠.٠٠٠٠٠٠	الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٢٠١	٠.٠٠٤٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
مفهوم الذات الأكاديمي	← ٠.٠٠٠٠٠٠	الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٢١٢	٠.٠٠٢٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠
الدافعية	← ٠.٠٠٠٠٠٠	الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٢١٢	٠.٠٠٢٠٩	٠.٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠

بناءً على نتائج تحليل المسار ومراجعة القيم المعيارية ، فقد ظهر

مسارين غير دالين إحصائياً في النموذج الخامس مما أدى الى حذفها وإعادة اختبار النموذج بعد حذف هذه المسارات غير الدالة إحصائياً، وكانت هذه المسارات من الدافعية للإنجاز الأكاديمي ، ومن مفهوم الذات الأكاديمي إلى قيمة الهدف، لكي نصل إلى النموذج النهائي الموضح في شكل (٢) .

ويوضح جدول (١٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة وهي

كالتالي :-

١. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المعلم في قيمة الهدف حيث كان معامل المسار = (٠.٠٢١٥) وقيمة ت تساوى (٤.٨٤) وهي دالة إحصائياً.
٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المدرسة في قيمة الهدف حيث كان معامل المسار = (٠.٠١٩٥) وقيمة ت تساوى (٤.٥٦) وهي دالة إحصائياً.
٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للدافعية في قيمة الهدف حيث كان معامل المسار = (٠.٠٤٦١) وقيمة ت تساوى (١٠.٤١) وهي دالة إحصائياً.
٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للاتجاه نحو المعلم في الإنجاز الأكاديمي حيث كان معامل المسار = (٠.٠١٦٣) وقيمة ت تساوى (٢٠.٩) وهي دالة إحصائياً، ووجود

== (٢٢) == المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦ المجلد السابع والعشرون - يولية ٢٠١٧ ==

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

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

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

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

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

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

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

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==
(2013) Abdmaad من أن اتجاهات الطلاب لها تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي وذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية.

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

كما وجدت دراسة. (2016) Lee من خلال تحليل المسار أن الاتجاهات نحو المدرسة تؤثر بشكل غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي في اللغة والحساب من خلال متغيرات أخرى وسيطة هي الاستمتاع بالتعلم والعلاقات بين المعلم والطلاب والكفاءة الذاتية. من ناحية أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية تؤثر في الإنجاز الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال قيمة الهدف والمهمة ، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت دافعية الطلاب وكلما زادت استثارته كلما زادت توقعهم للنجاح وزادت تقديرهم للمدرسة والواجبات والأنشطة الأكاديمية ، وبالتالي زاد الإنجاز لديهم .

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

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

وأشارت دراسة (2013) Abu-Hamour & Al - Hmouz ودراسة Baslanti & (2006) McCoach ودراسة Baslanti (2008) إلى أن الدافعية تنبأ تنبؤاً دالاً بالإنجاز الأكاديمي لأن الطلاب يصبحون أكثر استمتاعاً وأكثر انخراطاً في البيئة التعليمية وتزداد قيمة

الهدف والإنجاز لديهم ، ومن ثم يؤثر ذلك في الأداء الأكاديمي .

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Khezriazar et al. (2010 والتي أشارت إلى العلاقات بين الكفاءة الذاتية وقيمة المهمة وأهداف الإنجاز وأساليب التعلم من خلال تحليل المسار وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر لقيمة الهدف والمهمة على أهداف الإنجاز الأكاديمي وتحقيقه ، وخاصة أهداف الإلتقان والتعلم العميق.

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

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

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

تضمينات تربوية:-

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي ==

صعوبات أكاديمية، وإذا ما تم اكتشاف هذه الاتجاهات السلبية مبكراً ، فيستطيع المعلمون والآباء التعرف على الأسباب والاتجاهات السلبية عن المدرسة والمعلمين ومن ثم تحسينها.

٤. تحسين الاتجاهات والدافعية نحو المدرسة لدى الطلاب والتركيز عليها من خلال استخدام الأنشطة التي تدعم ميول الطلاب واهتماماتهم لتأثيرها في الكفاءة والأداء الأكاديمي للطلاب.

٥. تدعو الدراسة إلى الاهتمام بتعزيز توقعات الفرد وقيمة المهمة والذي يؤدي بدوره إلى زيادة الأداء تقوية الأداء والإنجاز في المستقبل.

بحوث مقترحة

- ١- عمل برنامج في زيادة وتحسين الدافعية للمتأخرين دراسياً ومدى تأثيره في تحسين مهارات التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي.
- ٢- دراسة العلاقة بين أبعاد مقياس تقييم الاتجاهات نحو المدرسة بالفاعلية الذاتية .
- ٣- عمل نمذجة بنائية لدراسة العلاقات النسبية بين المتغيرات الشخصية ، والمدرسية والبيئية المرتبطة بالتأخر الدراسي.
- ٤- إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لادخال متغيرات نفسية معرفية أخرى من شأنها تفسير الانجاز الاكاديمي.

المراجع :

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

أسامة البطاينة و مأمون غوانمة (٢٠٠٥). دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (١) ، عدد (2) ، ١٢٣-١٣٤ .

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

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

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

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

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

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

- Al-Agili, M.Z.G., Mamat, M., Abdullah, M.L.& Maad,H.(2013). Path analysis of the factors influencing students' achievement in mathematics. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7, 4, 437-442.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, 91, 409-421.
- Bacon, L. S. C.(2011).Academic self-concept and academic achievement of African American students transitioning from urban to rural schools. *PhD (Doctor of Philosophy) thesis*, University of Iowa.
- Baslanti, U. (2008). Investigating the underachievement of university students in turkey: Exploring subscales. *International Journal of Progressive Education*, 4, 2.
- Baslanti, U., & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28,4, 210-215.
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 673-686
- Çakır,L.(2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 , 1034 – 1038.
- Candeias ,A.A., Rebelo,N.& Oliveira,M.(2008). Student attitudes toward learning and school – study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes, *Universidade de Évora*.
- Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Pérez, P.M., Costa, J.L.C. and Raquel Gilar Corbí, R.G.(2014). Psychometric properties of the Spanish Adaptation of the School Attitude Assessment Survey-Revised. *Psicothema*, 26(3), 423-430.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted and talented students: Theory and practice. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 609-620). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Plante , I., O'Keefe,P.A.& The'ore't,M.(2012). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motiv Emot*, DOI 10.1007/s11031-012-9282-9
- Putwain ,D.W., Symes ,W.,& Remedios,R.(2016). The impact of fear appeals on subjective-task value and academic self-efficacy: The role of appraisal. *Learning and Individual Differences*, 51 , 307-313.
- Rahimi, M., Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1) , 57-82. Available at www.urmia.ac.ir/ijltr
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-169

- Rinn, A. N. (2012). Implications for addressing the psychosocial needs of gifted individuals: Aresponse to Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell. *Gifted Child Quarterly*, 56,206-209. doi:10.1177/0016986212456076
- Ritchotte,J.A., Suhr,D.,Naif F. Alfurayh,N.F., and Graefe,A.K.(2015). An Exploration of the psychosocial characteristics of high achieving students and identified gifted students: implications for practice. *Journal of Advanced Academics*, 1-16.
- Rotgans,J. I.& Henk G. Schmidt,H.G.(2012). The intricate relationship between motivation and achievement: examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- Schumm,M. F& Bogner,F.X.(2016). The impact of science motivation on cognitive achievement within a 3-lesson unit about renewable energies. *Studies in Educational Evaluation* ,50 , 14-21.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A korean elementary school example. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 10, 193-203.
- Soufi ,S. , Damirchi ,E.S. , Sedghi ,N. & Sabayan ,B.(2014).Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self- concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114 , 26 – 35.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. & Plomin, R. (2004). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.

- Stern ,A. (2012).Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents, Springer Briefs in School Psychology, DOI 10.1007/978-1-4614-3427-6_2.
- Stevens, T., Wang, K., Olivarez, A., Jr, & Hamman, D. (2007). Use of self-perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles*, 56(6) ,351–363.
- Stringer ,R.W. & Heath,N.(2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal Of Education*, 31(2) , 327-345.
- Suldo, S.M., Shaffer, E.J., & Shaunessy, E. (2008). An independent investigation of the validity of the school attitude assessment survey-revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(1) , 69-82.
- Susandi ,N.K .A. Khaerudin ,T.(2007). Attitudes toward teachers, motivation and learning achievement:the case of indonesian efl students.
- Sweeting,K.(2011). Early years teachers 'attitudes towards mathematics. Master of Thesis , Queensland University of Technology.
- Tallent-Runnels, M. K., Olivárez, A., Lotven, A. C. C., Walsh, S. K., Gray, A., & Irons, T. R. (1994). A comparison of learning and study strategies of gifted and average-ability junior high students. *Journal of Education for the Gifted*, 17, 143-160.
- Usman, K. O. (2003). Influence of shortage of human resources on the effective instruction of mathematics in secondary schools. *The Journal of WCCI Nigeria Chapter Forum*, 4 (2) , 176-184.
- Wei, H., & Williams, J. H. (2004). Relationship between peer victimization and school adjustment in sixth-grade students: Investigating mediation effects. *Violence and Victims*, 19, 557-571.

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

== نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإجاز الأكاديمي ==

Modeling the Causal Relationships between some Cognitive and Affective Variables and Academic Achievement

among Preparatory School Students

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education , Fayoum University

Abstract

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

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

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

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