ردمد: ١٦٥٢-٧١٨٩ ردمد (النشر الإلكتروني): ١٦٥٢-٧٤٧٢ العدد الثامن عشر ... رجب ١٤٤٠ هـ - إبريل ٢٠١٩ م

مجلة جامعة الباحة

للعلوم الإنسانية

دورية - علمية - محكمة

مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

مجلة جامعة الباحة
للعلوم الإنسانية

العدد الثامن عشر ... رجب ١٤٤٠هـ - إبريل ٢٠١٩م ردمد: ٧١٨٩ - ١٦٥٢ ردمد (النشر الإلكتروني): ٧٤٧٢ - ١٦٥٢

المحتويات

التعريف بالمجلة .....

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .....

المحتويات.....

المكان ودلالته الرمزية في القصص القرآني "قصة موسى أنموذجً 1

د. سارة نجر ساير العتيبي

حديث جابر بن عبدالله ـ رضي الله عنهما ـ في حل أكل الضبع: دراسة حديثية فقهية..... 47

د. صالح بن فريح البهلال

القواعد النبوية في معالجة مشكلة الإدمان عند الشباب..... 75

د. نورة بنت فهد العيد

حديث "كلِمتانِ حبِيبتانِ إِلى الرحْمنِ، خفِيفتانِ على اللسانِ، ثقِيلتانِ فِي الْمِيزانِ، سُبْحان اللهِ وبِحمْدِهِ سُبْحان اللهِ الْعظِيمِ": دراسة حديثية..... 108

د. مشعل حميد اللهيبي

الأحكام المتعلقة بمتاع منزل الزوجيّة "دراسة فقهيّة"..... 129

د. عبدالخالق محمد عبدالخالق أحمد ..... د. سعود بن ملوح العنزي

التخطيط الإداري في الفكر الإسلامي..... 166

د. خيري عبد الفتاح حبيب عبد العزيز .....د. عبد الرحمن عبد الله عمر

أثر الغفلة وكثرة الغلط في الشهادة..... 185

أ. د. ماهر ذيب أبو شاويش

البدر المنير الساري في الكلام على صحيح البخاري جمع العبد الفقير إلى الله تعالى عبد الكريم بن عبد النور بن منير الحلبي عفا الله عز وجل 201

د. مريم ينت أحمد الخالد

الصدام الداخلي في صورة الآخر في الشعر العربي القديم تأبط شراً والبحتري أنموذجًا..... 237

د. سعيد بن عبد الله القرني

مستويات الفصاحة عند أبي زيد الأنصاري "ت215ه" والأصمعي "ت216هـ"..... 254

د. إيمان بنت محمد مدني

إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز..... 272

د. عماد متولي أحمد ناصف

دراسة أسلوبية للوحات الإعلانية على الطريق السريع بين مدينتي مكة وجدة بالمملكة العربية السعودية..... 310

A Stylistic Analysis of Billboard Advertising on the Jeddah-Makkah Saudi Arabian Highway their Expectations to Draw Success Strategies……..

د. أمل محمد صالح شعيب..... الأستاذة/ مي عبد القدوس أبو السمح

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

مجلة دورية ـــ علمية ـــ محكمة

الرؤيـــة: أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتسهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم داخل الجامعة وخارجها.

الرسالة: تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثي لمنسوبيها بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البناء مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

رئيس هيئة التحرير:
أ. د. سعيد بن صالح الرقيب

مدير التحرير:
د. راشد بن زنان الغامدي

مساعد مدير التحرير:
د. محمد عبد الكريم علي عطية

أعضاء هيئة التحرير:
أ.د. أحمد بن سعيد قشاش
أستاذ بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والآداب ببلجرشي جامعة الباحة

د. نايف بن سعيد جمعان الزهراني
أستاذ مشارك بقسم الدراسات الإسلامية
كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة

د. عبدالرحمن بن محمد الشرفي
أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الباحة

د. صالح بن محمد أبو القاسم عبدالله
أستاذ مشارك بقسم إدارة الأعمال
كلية إدارة الأعمال جامعة الباحة

د. رشاد بن محمد العريقـــــي
أستاذ مشارك بقسم اللغة الإنجليزية
كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة

د. رحمه بنت محمد صالح عيفان
أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة الباحة

ردمد النشر الورقي: 7189 ـــ 1652
ردمد النشر الإلكتروني: 7472 ـــ 1658
رقم الإيداع: 1963 ـــ 1438

ص. ب: 1988
هاتف: 00966 17 7250341 / 00966 17 7274111
تحويلة: 1314
البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز

د. عماد متولي أحمد ناصف

استاذ الصحة النفسية المساعد في قسم التربية وعلم النفس

كلية التربية في جامعة الباحة

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز، واشتملت أدوات البحث على مقيـــاس إدراك المناخ الدراسـي، ومقيـــاس انفعالات الإنجاز من اعداد الباحث.وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة بالمملكة العربية الســعودية بشـطريها البنين والبنات من تخصـصـاتها الدراسـية المختلفة، وذلك خلال الفصـل الدراسـي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م،وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢١) عاماً، بمتوسط (١٩,٧٥)،ومقسمين بالتساوي إلى طلاب (ن=١٠٠) وطالبات (ن= ١٠٠)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بحدوده الإحصائية للتحقق من صحة الفروض، وأسـفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط دال سـالب بين أبعاد إدراك الطلاب عينة البحث للمناخ الدراسـي وانفعالات الإنجاز (الملل والغضـب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاسـتمتاع)، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصـائية فى متوسـطات درجات الطلبة الذكور والإناث في إدراك المناخ الدراسـي حيث كانت قيمة"ت" دالة إحصـائياً لصـالح الطلاب الذكور في الإتجاه الأفضـل، كما توصـلت النتائج لوجود فروق ذات دلالة احصـائية فى متوسـطات درجات الطلبة الذكور والإناث في انفعالات الإنجاز حيث كانت قيمة"ت" دالة إحصـائياً لصـالح الإناث في الاتجاه الأفضـل، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصـائية فى متوســطات درجات إدراك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراســي تبعاً للتخصــص،وتوصــلت أيضــا الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصــائية فى متوسطات درجات طلاب وطالبات الكلية لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص،وجميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الكلمات المفتاحية: إدراك الطلبة؛ المناخ الدراسي؛ انفعالات الإنجاز؛ جامعة الباحة.

The Perception of the Faculty of Education Students at Al - Baha University for Academic Climate and its relation to Achievement Emotions

Dr. Emad Metwaly Ahmed Nassef

Assistant Professor in Mental Hygiene, Department of Education and Psychology

Faculty of Education, Al-Baha University

Abstract:

The current research aimed at detecting perception of the Faculty of Education students at Al - Baha University for academic climate and its relation to achievement emotions. The study used academic climate and achievement emotions scales designed by the researcher. The sample consisted of (200) male and female students from the Faculty of Education at Al-Baha University in the Kingdom of Saudi Arabia from its different disciplines. In the first semester of the academic year (2017– 2018), between the ages of (18-21) years with average of (19.75), and divided equally to male (n = 100), and female students (n = 100). Descriptive research method is used to verify the hypotheses of the current study. The results of the study assert that there was negative correlation between the sample perception for academic climate, and achievement emotions on the items (Boredom and anger - shyness and anxiety – despair), and the overall degree, while positive correlation was found with item (pride and enjoyment). The results also denote that there were statistically significant differences between mean scores of (males - females) students on their perceptions of academic climate for male's students. Furthermore, the results confirm that there were statistically significant differences between mean scores of (males - females) students on achievements emotions for female's students. In addition, the results showed also that there weren't statistically significant differences between mean scores of (males - females) of the Faculty of Education Students at Al - Baha University on their perceptions of the academic climate belonging specialization. Moreover, there weren't statistically significant differences between mean scores of (males - females) students on achievement emotions, and all at a level of significance (0.01).

Keywords: Students Perception, Academic Climate, Achievement Emotions, Al - Baha University.

مقدمة:

تتولى التربية في العصر الحديث عدة مؤسسات اجتماعية يعد كلاً منها وسيطاً تربوياً يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية النشء، وتأتي المؤسسة التعليمية دون شك في مقدمة المؤسسات الاجتماعية التي تتولى أمور التربية؛ لكونها المؤسسة المتخصصة في تنشئة أفراد المجتمع بقصد تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة ليسهموا إيجابياً في تقدم مجتمعاتهم وتطورها، حيث ينبع دور المؤسسة التعليمية من خصائصها كبيئة تعلم وتعليم: سواء كانت تلك الخصائص معرفية، أو دافعية تعمل على تحقيق مطالب التعلم،وتدعيم التعلم المنظم ذاتيًا، بل وأكثر من ذلك ترسيخ المفاهيم والميول والقيم التى تشكل انفعالات الطلاب المختلفة في بيئة التعلم ويظهر ذلك جلياً فى البحوث الميدانية.

فلقد أكد جونز وسانفورد (٢٠٠٣) Jones & Sanford أن التعلم لا يمكن تحقيقه ما لم يتم تشكيل بيئة تعليمية مناسبة للطلبة يشعرون فيها بمناخ إيجابي وإدارة فاعلة.(Jones & Sanford, 2003:116)

والمناخ الدراسي هو الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المؤسسة التعليمية، والمتضمن لمتغيرات عديدة منها: أسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، وفلسفة الإدارة العليا، وظروف العمل، ونوعية الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية، وطبيعة العلاقات بين العاملين بالمؤسسة التعليمية والطلبة (الطويل، ٢٠١٦، ٢١).

لذلك فان أى مؤسسة لن تستطيع تحقيق أهدافها مهما توافرت الإمكانات مالم تهتم بالعنصرالبشرى والارتقاء بمستوى أدائه وخلق جو من العلاقات الإنسانية الفعالة التى تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

ويتشكل المناخ الدراسي في البيئات التعليمية من مكونات عدة منها: العلاقات بين الأستاذ والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، ونوعية تلك العلاقات قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب على المناخ الدراسي، وكذلك على دافعية الإنجاز أوالتحصيل لدى الطلاب (Allodi,2010: 207).

ويشير شعلة (١٩٩٩) بأنه قد أولى علماء النفس والتربية المناخ الدراسي عناية خاصة، لأنه من أهم المتغيرات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب وتوافقه واتجاهاته وانفعالاته. فالطالب الذي يجد في بيئتة التعليمية المناخ الدراسي الذي يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقاً معها، ويترتب عليها انفعالات ايجابية معبرة عن إدراكه لهذا المناخ الايجابي، أما إذا كان يسوده الإحباط والتهديدات أو النظر إلى الطالب نظرة دونية فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات وانفعالات سلبية غير سارة تجاه المؤسسة التعليمية والدراسة فيها (هندي، ٢٠١١: ١٠٥).

كما يرون أيضاً أن كثيراً من المشكلات السلوكية في مرحلة الجامعة، إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المؤسسة التعليمية، وعدم إتاحة الفرصة للطالب بالاتصال الصحيح والفعّال مع البيئة التعليمية نتيجة المناخ الدراسي السائد بها (صالح، ١٩٧٩: ١٢)؛ حيث تعكس إدراكات الطلبة في الجامعة

لجوانب المناخ الدراسي، والأنماط السائدة لهذا المناخ .وذكر الباحثون أن للمناخ الدراسي أنماطاً مختلفة لكل نمط منها خصائصه التي يعرف بها وهي: (المناخ المفتوح، ومناخ الإدارة الذاتية، والمناخ الموجه، والمناخ العائلي، والمناخ الأبوي، والمناخ المغلق) ولعلّ أكثر هذه المناخات التي نالت اهتمام الدراسات المناخ المفتوح والمناخ المغلق .فالمناخ المفتوح ترتفع فيه درجات الانتماء والقدوة الحسنة،والإيجابية، والنزعة الإنسانية، والتركيزعلى فاعلية البيئة الصفية بينما تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والشكلية في البيئة الصفية، ففيه ترتفع الروح المعنوية لدى الطلبة،ويتفاعل المعلمون والطلبة معاً دون شكوى، وتسود بينهم وبين الإدارة التعاون والاحترام والعلاقات القوية، حيث تعمل الإدارة على إشباع حاجات الطلبة، مما يؤثر على حالة الطلبة النفسية والتي تظهر في شكل انفعالات مختلفة كما يزيد التزامهم بواجباتهم خلافاً لما هو عليه الحال في المناخ المغلق.(Gough & Deborah, 2008:89)

وإذا كانت بيئة التعلم – قد تتغير بتغير نوع التعليم – بكل عناصرها في عملية تفاعل دائم ومستمر فإن شكل هذا التفاعل وكيفيته يؤثر وبشكل مباشر وغير مباشر على مدركات الطالب، ونواتج تعلمه: معارفه، وأهدافه، ودوافعه، وتقييماته، وميوله، وقد يؤثر أيضًا على انفعالاته المصاحبة لأنشطتة ونواتجه، والتى تعرف بانفعالات الإنجاز أو التحصيل.

فلقد أشار بيكرون(2006) Pekrun، أن الطلاب يظهرون الكثير من الانفعالات المختلفة داخل البيئة الصفية تأثراً بالمناخ الدراسي السائد والتي تتمثل فى اشكال متنوعة فعلى سبيل المثال ان يظهر الطالب الحماسة اثناء الدراسة، أو يكون لدية أمل في النجاح أو إحساسة بالفخر بإنجازاته، أو أن يشعر بالقلق خوفا من الفشل فى الامتحانات، أو بالخجل من موقف ما، أو شعوره بالملل خلال الدروس وكلها انفعالات ترتبط بالمناخ الدراسي السائد داخل المؤسسة التعليمية بالإضافة إلى ذلك قد تأخذ الانفعالات شكلاً إجتماعياً يتمثل فى الإعجاب، والتعاطف، والغضب، والإزدراء، فيما يتعلق بالأقران والمعلمين، وعلاوة على ذلك، يجلب الطلاب الانفعالات المختلفة معهم الي الفصول الدراسية التي تتعلق بالأحداث خارج المدرسة، ويكون لها تأثير قوي على تعلمهم، مثل الإضطراب العاطفي الناتج عن التفكك داخل الأسرة (Pekrun,2006:320).

والبحث الراهن يسعى إلى التعرف على طبيعة المناخ الدراسي السائد في كلية التربية بجامعة الباحة كمؤسسة تعليمية وتربوية، وذلك من خلال دراسة إدراك طلبة كلية التربية بالجامعة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز لديهم سعياً لإلقاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات المهمة فى تشكيل نواتج التعلم.

مشكلة البحث وأسئلته: المناخ كلمة مجازية تعبر وتنتمي في الأساس للبيئة الطبيعية والجغرافية، وعندما تستخدم في المؤسسة التعليمية فهي تعبر عن الجو السائد داخلها، والعوامل المحيطة بها، وأسلوب التعامل والاداء وتحقيق الأهداف وكيفية تفاعل أعضائها مع بعضهم البعض داخل هذا المناخ.

والمناخ الدراسي المناسب هو ما تسعي إليه بعض المؤسسات التعليمية المتميزة ولا سيما في الجامعات، لكي يساعدها على القيام بدورها على الوجه الاكمل، واعتماد التطوير فيها، وينعكس ذلك على سلوكيات الطلاب والاساتذة واتجاهاتهم وانفعالاتهم المختلفة في إدراك هذا المناخ، حيث يري أهل العلم أن إدراك الطلاب وخبراتهم حول بيئتهم الجامعية، ولاسيما تلك الخبرات المرتبطة بتلبية احتياجاتهم النمائية كالدعم البينشخصي، لا تؤثر فقط على توافقهم الأكاديمي بل أيضا على أدائهم الاجتماعي وانفعالات الإنجاز لديهم (O'Malley et al,2015:58) .(Daniels & et al., 2009:956)

وعن نتائج الدراسات المتوفرة في العلاقة بين أبعاد المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز فان معظم الدراسات تناولت المناخ الدراسي من جانب واحد آلا وهو أهداف الإنجاز لهذا المناخ (التوجه نحو الأداء والإتقان) فى علاقتة بالانفعالات (السلبية والايجابية) كما في دراسات (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz:2017) و(Ranellucci:2015) في حين أن بعض الدراسات الأخري ظهرت نتائجها مختلفة، ومتناقضة، فقد توصلت دراسة دانيال وآخرون (Daniels et al., 2008:596) والتي طبقت على عينة مكونة من (١٠٠٢) من طالباً جامعياً بكندا، الي وجود ارتباط موجب لأبعاد المناخ الدراسي مع الاستمتاع، وارتباط سالب مع الملل والغضب، وكذلك دراسته وآخرون (Daniels et al., 2009:959) التي تضمنت على عينة مكونة من (٦٦٩) طالباً من طلاب المرحلة الأولى بالجامعة، وتوصلت إلى أن المناخ الدراسي الإيجابي كان منبئاً إيجابيًا بالاستمتاع، وسلبيًا بكل من القلق والملل، ودراسة (Huang, 2012:63) والتي أشارت إلى أن ابعاد المناخ الدراسي ترتبط بصورة إيجابية دالة مع انفعالات الإنجاز السارة. في حين أننا نجد بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز السارة (Urdan, Pajares & Lapin: 1997)، وكذلك دراسة (Debra & Julianne, 2006: 387) والتي توصلت إلى أن أهداف الأداء المرتبطة بالمناخ الدراسي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا دالًا مع الغضب والفخر (الأول سلبي والثاني ايجابي)، وكذلك توصلت دراسة (Ryan, Patrick & Shim, 2005:283) إلى أن أهداف الأداء ارتبطت إيجابيًا مع القلق وارتبطت سلبيًا بالمشاعر الإيجابية.

وعلى الرغم من أهمية الطبيعة الانفعالية لحجرات الدراسة، كما أشار إليها كل من Daniels et al.,) ،(Chen Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000:840) Cemalcilar,2010:245) (2009:960 ،(Shih, 2008:330) ،(Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002:642) ،(Sideridis, 2005:371) ،(Pajares & Cheong, 2004:443)، إلا أن البحث حول الانفعالات فى السياقات التربوية – عدا استثناءات ضئيلة متمثلة فى نظرية العزو لوينر Weiner، وبحوث قلق الاختبار —كما انها تتصف بالبطء وقلة التواجد على ساحة الأدبيات النفسية؛ فانفعالات الإنجاز لدى الطلاب فى المواقف التعليمية تشمل انفعالات غيرسارة كالغضب Anger،واليأس Hopelessness، والخزى (الخجل) Shame، والضجر/الملل

Boredom وانفعالات سارة كالاستمتاع بالتعلم Enjoyment Of Learning، والأمل/الرجاء Hope، والفخرPride (Schutz &Pekrun, 2007: 589) والتي تحتاج الى دراسة وبحث أكثر تعمقًا، ومن ثم تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟
٢. ما الفروق فى متوسطات درجات إدراك المناخ الدراسي بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟
٣. ما الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال – تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طالبات كلية التربية تبعاً للتخصص (رياض أطفال – تربية خاصة– تربية فنية) بجامعة الباحة؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طلاب كلية التربية تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن علاقة إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٢. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات إدراك المناخ الدراسي بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٣. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٤. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.
٥. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.

٦. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طالبات كلية التربية تبعاً للتخصص (رياض أطفال- تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.

٧. الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طلاب كلية التربية تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.

أهمية البحث:

تتمثل في أولًا: الأهمية النظرية:

١. تحديد المفاهيم الاساسية للبحث وتتضمن (المناخ الدراسي – انفعالات الإنجاز – إدراك تأثيرات المناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز لدي طلبة كلية التربية بجامعة الباحة).

٢. إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول المناخ الدراسي السائد في ضوء تباين نوع التخصص الدراسي، والدور المحتمل لمدركات الطلاب لهذا المناخ فى التأثير على انفعالات الإنجاز لديهم.

٣. تزويد الإدارة الجامعية ببعض العوامل السلبية والإيجابية السائدة في بيئة التعلم (المناخ الدراسي)، الأمر الذي يرشدها إلى تبني سياسات من شأنها أن تدعم العوامل الإيجابية، وتصحح العوامل السلبية، مما يحقق الرضا والتعاون والكفاءة في الأداء.

٤. تقديم بعض المقترحات والتوصيات التربوية التي يمكن أن تسهم ولو بجزء يسير في تحليل وتفسير مشكلة من المشكلات التعليمية التي تتعلق بإدراك طلاب كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز لديهم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تطوير الحلول العلمية والعملية للمشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية من خلال الأبحاث والدراسات وتقديم الإرشادات للأساتذة والمسؤولين حول الاهتمام ببيئة الطلاب وتعزيز المناخ الدراسي وتحسينه.

٢. ربط البحث العلمي بأهداف الجامعة وخطط التنمية للبيئات التربوية والتعليمية المختلفة.

٣. اعداد مقياسين موضوعين مقننين كأداتين لقياس إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز تتوافر فيهما اهم الشروط السيكومترية للمقياس النفسي الجيد.

مصطلحات البحث الإجرائية:

المناخ الدراسي: The academic climate

يعرفه زيتون (٢٠٠٣) بأنه الخاصية البيئية العامة داخل مبنى دراسي معين. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢١٥).

كما يعرفها هوي وميسكل (٢٠٠٥) Hoy & Miskel بأنها: "مجموعة من الخصائص الداخلية التي تميز مؤسسة تعليمية عن غيرها، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها". (Hoy & Miskel, 2005: 185)

ويعرف المناخ الدراسي إجرائيًا بأنه مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المؤسسة التعليمية والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالأساتذة وبإدارة الجامعة. ويضم (٤) أبعاد، وهي:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم: يعرفه الباحث بأنه مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب بعضهم البعض والتي تتسم بالمودة والاحترام وبمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب.

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالأساتذة: يعرفه الباحث بأنه العلاقات التي تنشأ بين الطلاب والأساتذة والاحترام المتبادل وعطف الاساتذة على الطلاب وتعلق الطلاب باساتذتهم.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة الجامعة: يعرفه الباحث بأنه مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب والإدارة وفق لوائح معينة والتي يسودها نوع من العلاقات الحميدة والانضباط واحترام لوائح العمل الدراسي.

البعد الرابع: المشاركة في الأنشطة: يعرفه الباحث بأنه إندماج الطلاب في الأنشطة التي توجد في المؤسسة التعليمية عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم، ونمو شخصياتهم.

انفعالات الإنجاز/التحصيل:Achievement Emotions

يعرفها بيكرون وآخرون (٢٠١١) Pekrun et al بأنها تلك الانفعالات التى ترتبط بأنشطة الإنجاز (كاستمتاع الطلاب بالتعلم، والضجر أثناء التدريس الصفى، أو الغضب المرتبط بمطالب مهام التعلم)، أو بنواتج الإنجاز (مثل انفعالات النواتج المتوقعة كالأمل والقلق المرتبطين بالنجاح المحتمل أو الفشل المحتمل)، أو انفعالات النواتج الاسترجاعية (كالفخر والخزي المرتبطين بالنجاح السابق أو الفشل السابق) .(Pekrun et al.,2011:37)

ويعرف الباحث انفعالات الإنجاز اجرائياً بأنها "حالة شعورية ذاتية تنتاب الطلاب داخل المؤسسة التعليمية، وتصحبها تغيرات وسلوكيات ومظاهر تعبيرية خارجية تعبرعن نوع الإنفعال والمتمثلة في انفعالات ايجابية (سارة): كالفخر والإستمتاع أو انفعالات سلبية (غير سارة): كالملل والغضب، والخجل والقلق، واليأس".

حدود الدراسة: تتحدد نتائج البحث الحالي بما يلي:

حدود بشرية: وتتمثل في الحدود التالية:

١. عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية من غير أفراد عينة الدراسة الأساسية.

٢. عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية بشطريها البنين والبنات من تخصصاتها الدراسية المختلفة في مدى عمري (١٨-٢١) عاماً بمتوسط (١٩,٧٥)، ومقسمين بالتساوي إلى الطلاب (ن= ١٠٠) والطالبات (ن= ١٠٠).

حدود زمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

حدود موضوعية: تتحدد نتائج البحث بالأدوات التي تم استخدامها وهي مقياس إدراك المناخ الدراسي {إعداد / الباحث}، ومقياس انفعالات الإنجاز {إعداد / الباحث}.

الإطار النظري:

أوضحت كثير من الدراسات بأن الطلاب يظهرون العديد من الإنفعالات خلال وجودهم داخل القاعات الصفية والمحاضرات وأيضا أثناء قيامهم بأداء الواجبات المطلوبة والمهام التعليمية والأنشطة التربوية، وكذلك خلال أداء الاختبارات المختلفة، فمن الإنفعالات التي يمر بها طلاب الجامعة كالإستمتاع والإهتمام والأمل والفخر والغضب والقلق والإحباط والملل (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002:101) كذلك قلق الاختبار (Zeidner, 1998, 2007) وبهذا فإن الانفعالات ذات أهمية حاسمة في عملية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وبالتالي أيضا في نمو الشخصية والصحة النفسية للطالب (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011: 2).

فلقد أكد بيكرون (٢٠٠٦) Pekrun أن الإنفعالات داخل قاعات الدراسة لها تأثير كبير على تعلم وإنجاز الطلاب؛ فهي تتحكم في انتباههم، وتؤثر على دوافعهم للتعلم، وتعدل اختياراتهم للتعلم واستراتيجياته، وعلى التنظيم الذاتي للتعلم. علاوة على ذلك، تمثل الإنفعالات جزء من هوية الطلاب والتي تؤثر على شخصياتهم، كما تعد الانفعالات مهمة من المنظور التعليمي لأنها تؤثر على التعلم والتنمية، الأمر الذي يحتم من اتخاذ انفعالات الطلاب هدفًا تربويًا مهمًا في حد ذاته .(Pekrun, 2006: 320)

كما أن تأثير انفعالات الإنجاز في السياق التعليمي واسع الإنتشار، فهي تؤثر على أداء الطلاب من خلال تغيير مستوى الدوبامين (Dopamine) في الدماغ وأيضًا يرافقها ردود فعل جسدية (مثل زيادة معدل ضربات القلب واستجابة تقييمية لبعض الأحداث)، وبالتالي التأثير على قدرة الذاكرة طويلة المدى (Ashby, Isen & Turken, 1999:534) وكذلك تؤثر انفعالات الإنجاز على عملية توجيه عمليات الإنتباه وإستخدام الموارد المعرفية (Meinhardt & Pekrun, 2003: 482) ويتوقف ذلك على نوع الموقف الإنفعالي سواء كان ساراً أو غير سار (اليوسفي، ١٩٩٨: ٦٥٤)، وأيضا تؤثر على الاهتمام بمواد التعلم (Krapp, 2005:388)، وتؤثر كذلك في تبني مستويات مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات (Isen, 1999:531)، حيث يمكن توظيف الإنفعالات

لتوجيه الإنتباه للمعلومات المهمة في الموقف التعليمي، وكذلك لتنشيط التفكير والخيال والإبداع وحل المشكلات (الزبيدي، ٢٠١١: ٥٨٣).

وترتبط انفعالات الإنجاز بأنشطة الإنجاز والنجاح والفشل الناجم عن هذه الأنشطة. ومن الأمثلة على ذلك التمتع بالتعلم؛ الأمل والفخر المتعلق بالنجاح؛ والقلق والخجل المتعلق بالفشل. وانفعالات الإنجاز منتشرة في الأوساط الأكاديمية، خاصة عندما يكون النجاح والفشل واضح وذو أهمية للطلاب، وبالتالي تشير انفعالات الإنجاز (Achievement Emotions) إلى الإنفعالات التي ترتبط بصورة مباشرة بالنشاطات الأكاديمية وبصورة غير مباشرة بنواتج عملية التحصيل، ففي المجال الأكاديمي ترتبط الإنفعالات بالنشاطات الأكاديمية مثل الاستذكار أو الإستعداد للاختبارات أو أداء الإختبارات وكذلك ترتبط بنواتج هذه النشاطات بصورة غير مباشرة مثل النجاح أو الفشل (Weiner, 2007:75).

ويشير بيكرون وآخرون (٢٠٠٢) Pekrun, et al بأنه يمكن تصنيف الإنفعالات وفقًا للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز (Object Focus) والتكافؤ (Valence) والتنشيط (Activation) والاستمرارية (Duration) والحدة (Intensity). ووفقًا لما افترضه بيكرون Pekrun عندما يتعلق الأمر بتصنيف انفعالات الإنجاز فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما: التكافؤ أو التوازن (Valance). وموضوع التركيز (Object Focus). وفيما يتعلق ببعد التكافؤ تصنف انفعالات الإنجاز إلى نوعين هما: **الحالات الإيجابية** (السارة) مثل الاستمتاع والسعادة. **والحالات السلبية** (غير السارة) مثل الغضب والقلق والملل. أما ما يتعلق ببعد موضوع التركيز فتصنف انفعالات الإنجاز إلى نوعين هما: **الانفعالات المرتبطة بالأنشطة:** وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الاستمتاع بالتعلم أو الملل الذي يخبره المتعلم خلال عملية التعلم أو الغضب الذي يشعر به خلال التعامل مع متطلبات التعلم. **والانفعالات المرتبطة بالنواتج:** وتشمل على: **انفعالات النواتج المتوقعة:** وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع. و**انفعالات النواتج بأثر رجعي:** وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح (الوطبان، ٢٠١٣: ٨٠).

وتلعب المؤسسة التعليمية دورًا كبيرًا في محاولة مساعدة الطلاب عي تجنب انفعالات الإنجاز السلبية، والحد منها إذا وقعت، وخاصة إذا تكررت هذه الإنفعالات وزاد تأثيرها على الجانب الأكاديمي، ومع ذلك ينبغي أيضًا مراعاة أن الانفعالات السلبية لا يمكن دائمًا تجنبها عند التعلم، ولكن يمكن استخدامها بشكل منتج إذا اتخذت الإحتياطات المناسبة مع الطلاب، فالشعور ببعض القلق، والغضب ذات الصلة بالنفس أو الخجل يمكن أن يعزز من عملية التعلم إذا كان الطلاب واثقون في نجاحهم، كما أن الشعور بالقليل من الارتباك حول المشاكل المعرفية يمكن أن يسهل التغيير للمفاهيم ويطور البنية المعرفية والأكاديمية وينميها لدي الطلاب. وأكثر ما يؤثر في تجنب

الطالب لانفعالات الإنجاز السلبية هو التقدير (Appraisal) والذي يعد أحد أهم محددات انفعالات الإنجاز ومن بين أنواع التقدير فإن هناك نوعين أكثر أهمية عن غيرهما في سياق التحصيل الأكاديمي وهما: إدراك الطالب وتقديره في قدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها. والقيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها لديه. (Scherer, Schorr & Jahnstone, 2001:432).

وينطبق ذلك مع افتراضات نظرية قيمة الضبط التي تناولت تفسير انفعالات الإنجاز والمرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (Artino, Holmboe & Durning, 2012:150). والتي أشارت الي نوعين من التقدير لهما أهمية خاصة: الرقابة الذاتية والقدرة على التحكم بأنشطة التحصيل ونواتجها (مثل اعتقاد الطالب أنه قادر على الوصول إلى النجاح)، والقيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها (مثل الأهمية المتصورة للنجاح)، كما أن نظرية قيمة الضبط تقتضي ضمنياً النتائج المتوقعة للانفعالات وكذلك نواتج الانفعالات بأثر رجعي والانفعالات المرتبطة بالأنشطة والتي تحدد بواسطة محددات تقدير سابقة وهي (التقدير والضبط والتقييم)، فإذا كان الطالب يعتقد أنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات فإنهما يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل، وكذلك فإن اعتقاد الطالب بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج فإنهما يعززان الانفعالات الايجابية المرتبطة بالنواتج مثل الأمل والفخر، أما إذا كان اعتقاد الطالب بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل إضافة إلى القيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النواتج فإنهما يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل (Pekrun, 2006: 320-321).

وتتعدد جوانب انفعالات الإنجاز وتشتمل على مجموعة من المكونات النفسية المختلفة والتي تتضمن مكونات انفعالية ومعرفية وتعبيرية وفسيولوجية ودافعية، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من انفعال غير سار في المحاضرة مثل القلق قد يشعر بالتوتر ونوع من عدم الارتياح (مكون انفعالي)، ومخاوف من عدم قدرته الاجابة على أي تساؤل يوجه إليه نتيجة قلقه (مكون معرفي)،وتعبيرات وجهه عن قلقه (مكون تعبيري)، وزيادة في العرق ودقات القلب (مكون فسيولوجي)، والرغبة الشديدة في الهروب من موقف القلق (مكون دافعي) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012: 260).

كما تتضمن انفعالات الإنجاز مكونات داخلية وخارجية، ويتمثل المكون الداخلي في الإضطراب وعدم التوازن الداخلي بالرغبة أو النفور (الانفعال السار وغير السار)، وهناك بعض المؤشرات التي تستخدم للتعرف على الحالة الانفعالية من خلال السلوك الملاحظ مثل التعبيرات الجسمية الخارجية كتعبيرات الوجه وحركاته وإشارات اليدين وإيماءات الرأس وتعبر جميعها عن سلوكيات مختلفة في شدتها ومظاهرها، وعلى الرغم من كل التأثيرات المختلفة

لإنفعالات الإنجاز في العملية التعليمية داخل القاعات الصفية فقد أهملت الأبحاث التربوية دراسة الإنفعالات على الرغم من شيوعها داخل القاعات الدراسية؛ فالدراسات المتعلقة بالإنفعالات في السياق التربوي قليلة وبطيئة باستثناء دراسة قلق الاختبار، والدراسات التي تناولت الإنفعالات الناتجة عن النجاح والفشل. وبدأ الاهتمام يزداد بدراسة انفعالات الإنجاز اوالتحصيل لدى الطلاب خلال السنوات القليلة الماضية، ولكن يظل هذا الإهتمام ضعيفاً مقارنة بالدراسات التي تناولت البنية المعرفية والدافعية للإنجاز، فالبحوث الرئيسية في علم النفس وعلم الأعصاب تؤكد على أن الإنفعالات لها أهمية بالغة في عملية التعلم والذاكرة والدوافع والنمو والصحة النفسية بغض النظر عن النوع والعمر والثقافة(Weiner, 1985: 548–573) (Zeidner, 1998: 165–184)، (Lewis & Haviland, 2000)، (Schutz & Pekrun, 2006)، (الوطبان، ٢٠١٣: ٨٠)، (العيسي، ٢٠١٧: ١٦).

ونظراً لأهمية الإنفعالات في عملية التعلم وعملية التحصيل فمن الحتمية التعرف على العوامل المؤثرة في انفعالات الطلاب من أجل استخلاص آليات لكيفية تنظيم عملية التدريس والبيئة الصفية كي تتواءم مع تلك الانفعالات (Astleitner, 2000:172).

ويعتبر المناخ الدراسي أهم هذه العوامل حيث أنه يؤثر بصورة كبيرة على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك في الموقف التحصيلي (Elliot, 1997:145)، وأكثر تحديداً فإن المناخ الدراسي يعتقد بأنه تنظيم الأفكار والأفعال المتعلقة بعملية الإنجاز وهو الذي يشكل انفعالات الطلاب. والدراسات الحديثة في مجال الإنجاز بدأت في تحليل العلاقة بين أبعاد المناخ الدراسي لدى الطلاب وبين انفعالاتهم ومشاعرهم (Linnenbrink & Pintrich, 2002: 69–78)، ولكن معظم هذه الدراسات (Shih, 2008: 313–334 ,Simon,et.al 2015: 2-27 -486 Huang, 2012: 48-73, Liem, 2008 :512) اعتمدت النموذج الثنائي لتوجيهات الهدف (إتقان مقابل أداء) وكذلك اعتمدت النموذج الثنائي للانفعالات (إيجابية مقابل سلبية). فنموذج توجيهات الهدف الثنائي لا يركز على مبدأ التوجه (الإقدام) مقابل التجنب (الإحجام) الذي يشكل أهمية قصوى لإنفعالات الطلاب ومشاعرهم، وكذلك النموذج الثنائي للانفعالات لا يأخذ بالاعتبار أهمية الاختلافات النوعية لهذه الانفعالات (Izard & Acherman, 2004: 253–264).

وللمناخ الدراسي أهمية مباشرة وغيرمباشرة في التأثير على مختلف المظاهر السلوكية والانفعالية المتصلة بإدراك الطلاب له داخل المؤسسة التعليمية، وتأثيره الواضح عليهم فيما يتعلق بأدائهم وتحقيق أهدافهم أو علاقتهم بالبيئة المحيطة بهم؛ لذا فإن توفير مناخ دراسي مناسب له دور في دفع الطلاب إلى الأداء والإبداع، وبالتالي تتشكل لديهم انفعالات إما (إيجابية) أو (سلبية)نحو المؤسسة التعليمية (Gough & Deborah, 2008:90).

وحتى يكون المناخ الدراسي فاعلاً داخل المؤسسة التعليمية لابد ان تتوافر مجموعة من الخصائص منها: توفر آلية اتصال مرنة بين الطلاب والأساتذة والإدارة يسودها روح التعاون فيما بينهم، وأن تكون الإدارة واضحة القرارات، وتحظي القرارات بقبول من أعضاء المؤسسة التعليمية، وهذا يتضح من خلال المشاركة في الأنشطة الجماعية داخل المؤسسة. وبناء على ذلك فلكل مؤسسة تعليمية خصائصها التي تميزها عن غيرها، والتي تظهر النمط الخاص بها، وهذه الخصائص بكل تأكيد تؤثر في سلوكيات وانفعالات الإنجاز لدي الطلاب السارة منها أو غير السارة الناتجة عن المناخ الدراسي السائد بها.(Allodi, 2010:215)

كما ذكر سيمالسيلار (٢٠١٠) Cemalcilar مجموعة من العوامل التي تؤثر في المناخ الدراسي أهمها: **العوامل التنظيمية الداخلية** والتي تتكون من(الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية، والبيئة التكنولوجية المتوفرة بها، **و**طبيعة البناء التنظيمي الموجود في المؤسسة التعليمية، ونمط الإدارة المتبع، وأهداف المؤسسة التعليمية، والتناقضات التنظيمية داخلها) و**العوامل الشخصية** : والتي تتكون من(قدرات أعضاء المؤسسة التعليمية، ودرجة المخاطرة في اتخاذ القرارات، والضيق والقلق، والصراع النفسي، والولاء والانتماء، والمودة والدفء، وروح المبادرة والثقة بين أعضاء المؤسسة التعليمية) (Cemalcilar, 2010:256) .

ويشير بريلاند ودونافان (٢٠٠٥) Breland & Donovan الى أن أحد أهم العوامل التي تحدد مدي تقبل الطالب للمناخ الدراسي أو رفضه هي أهداف الإنجاز لهذا المناخ والتي تتمثل في أحد الأهداف الآتية:

- أهداف التوجه نحو الاتقان mastery goals orientation: وتشير إلى المناخ الدراسي الذي يشمل أهداف إنجاز تسعي لتوفر للطالب كل السبل للوصول إلى الاتقان وزيادة مستوي كفاءته في فهم المهمة التعليمية بصورة تنعكس على نمو معرفته ايضا.
- أهداف تجنب الإتقان mastery goals avoidance: وتتمثل في أهداف الإنجاز للمناخ الدراسي الذي يتجنب العمل خوفًا من عدم القدرة على إتقانه والذي ينعكس سلبًا على الطالب.
- أهداف التوجه نحو الأداء performance goals orientation: وتشير إلى المناخ الدراسي الذي يشمل أهداف إنجاز تسعي للمنافسة وتلقي التقييم الايجابي حول مدي كفاءته وهذا المناخ يؤثر على الطالب وأدائه.
- أهداف تجنب الأداء :performance avoidance goals ويتمثل هذا النمط في أهداف الإنجاز للمناخ الدراسي الذي يميل الي تجنب الاداء خوفا من الفشل والذي يتضح في أداء الطالب (الوطبان، ٢٠١٣: ٨٩).

وهناك عوامل تعمل على تحسين المناخ الدراسي تتمثل في: الاحترام والتقدير المتبادل، وتعزيز الديمقراطية والرأي الآخر، والاهتمام بالأهداف الخاصة بالطلاب والأساتذة، والمساهمة في حل مشكلاتهم، وانتهاج الطريقة

العملية في حل المشكلات واتخاذ القرارات الهامة بالمشاركة الجماعية والاستماع إلى الآراء والمقترحات داخل المؤسسة، والعدالة وعدم التحيز لأي طالب، وتوجيه جميع أعضاء المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها (نعيم، ٢٠٠٨: ٣٢).

وبناء على الدور المؤثر والفعال للمناخ الدراسي على جوانب عدة من سلوكيات الطلاب وانفعالاتهم المتابينة ادعي ذلك إلى التطرق في البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين إدراك طلاب الجامعة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز لديهم.

الدراسات السابقة:

في إطار الدراسات التي تناولت المناخ الدراسي اختبرت دراسة امالليو وفويت ورينشاو وايكليوند (٢٠١٥) O'Malley, Voight, Renshaw & Eklundمدى التأثيرات المعتدلة لمفاهيم الطلبة حول المناخ الدراسي على الأداء الأكاديمي وبنية الأسرة. وتألفت العينة من (٩٠٢) طالبا من مدرسة ثانوية في كاليفورنيا، بما في ذلك الردود من أكثر من (٤٩٠٠٠٠) طالب من شباب الجامعات. وأشارت النتائج إلى أنه بغض النظر عن هيكل الأسرة، فإن الطلاب الذين لديهم تصورات إيجابية عن المناخ الدراسي أبلغوا عن معدلات أعلى من المعدل العام عن الطلاب ذوي التصورات السلبية عن المناخ الدراسي. كما أشارت النتائج وبشكل عام، أن التأثير المعتدل للمفاهيم الإيجابية للمناخ الدراسي كان له تأثير وقائي على الطلاب الذين يعيشون في هياكل أسرية غير سوية.

وفحصت دراسة وانج وفاياللاناكورت وبريتتاين ومكدوجال وكريجسمان وسميث وهيميل (٢٠١٤) ,Wang Vaillancourt, Brittain, McDougall, Krygsman, Smith & Hymel تأثير المناخ الدراسي فيما يتعلق بالضحايا من الأقران على مستوى البيئة الصفية وعلاقته بمعدل التحصيل الدراسي المصنف من قبل المعلم (معدل النقاط الصفية، المعدل التراكمي). وشمل المشاركون عينة من (١٠٢٣) طالبا وطالبة من ٥٠ مدرسة. وتوصلت النتائج الي أن الإيذاء من الأقران كان مرتبطا بانخفاض المعدل التراكمي وإلى تصور أقل للمناخ الدراسي، وأن المناخ المنخفض على مستوى البيئة الصفية مرتبط بانخفاض معدل التركيز والتحصيل الدراسي. ولم يكن هناك اختلاف في إدراك المناخ الدراسي على مستوى الجنس. كما تؤكد النتائج على أهمية وجود بيئة دراسية إيجابية للنجاح الأكاديمي، والنظر إلى ضحايا الأقران على نحو يضر بالأداء الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسة جبر (٢٠١٢) دراسة المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبا وطالبة من طلاب السنة الرابعة في كلية الفنون الجميلة بتخصصاتها الأربع. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح، كما توصلت الي وجود فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي على مقياس المناخ الدراسي ذو دلالة معنوية لصالح قسمي التربية الفنية والفنون التشكيلية.

واستكشفت دراسة هاراكيويكز وديوريك وباررون ولينبرينك وتايور (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink & Tauer ٢٠٠٨) دور أبعاد المناخ الدراسي متمثلة في أهداف الإنجاز (الاتقان والاداء) في تنمية الاهتمام لدى طلاب الجامعة في محاضرات علم النفس، واشتملت العينة على (٨٥٨) طالباً، وتوصلت الدراسة الي وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المناخ الدراسي وتنمية الاهتمام لدي الطلاب وأن التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام. وأن التوجه نحو الأداء أو تجنب الأداء لا يرتبطان بصورة مباشرة مع الاهتمام. كما أظهرت علاقة بين الاهتمام الأولي، وأهداف الإنجاز.

وقامت دراسة هوليمان وسشراجر وبودمانن وهاراكيويكز (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz ٢٠٠٨) بدراسة تحليلية متكاملة عن المناخ الدراسي في بعد أهداف الإنجاز (الاتقان والاداء) وعلاقته بالاهتمام على عينة مكونة من (٦٦٣) طالباً في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف الإنجاز والتوجه نحو الإتقان ارتبطا بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام خاصة لدى الطلاب مرتفعي التحصيل. وعدم وجود ارتباط بين التوجه نحو الأداء والاهتمام.

وفي اطار الدراسات التي تناولت انفعالات الإنجاز اختبرت دراسة فيللافيسينسيو وبيرناردو (٢٠١٢) Villavicencio & Bernardo علاقة انفعالات الإنجاز الايجابية (الاستمتاع والفخر) بالتنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤٥) من طلاب الجامعة وتوصلت النتائج إلى ان الاستمتاع والفخر على حد سواء كانا منبئا ايجابيا بدرجات الطلاب،والأهم من ذلك ان كلاهما قد ادار العلاقة بين التنظيم الذاتي ودرجات الطلاب حيث أشارت النتائج الي ارتباط التنظيم الذاتي بشكل ايجابي ودرجات الطلاب المرتفعة بالذين اخبروا عن مستويات عالية من انفعالات الإنجاز الايجابية، كما ارتبط التنظيم الذاتي بشكل سلبي ودرجات الطلاب المنخفضة بالذين ابلغوا عن مستويات اقل من الاستمتاع والفخر.

وهدفت دراسة بيكرون وجويتز وتيتز وبيري (Pekrun, Goetz,, Titz, & Perry ٢٠١٠) تطوير تصنيفات انفعالات الإنجاز المختلفة باستخدام أداة تقرير ذاتي لقياس مدى الاستمتاع والأمل والفخر والغضب والقلق والخجل واليأس والملل. كما تم استخدام اختبار افتراضات النموذج المعرفي التحفيزي لانفعالات الإنجاز، ونظرية السيطرة / القيمة باستخدام عينات من طلبة الجامعات والمدارس. وأظهرت النتائج أن انفعالات الإنجاز ترتبط ارتباطًا وثيقًا بدوافع الطلاب، واستراتيجيات التعلم، والموارد المعرفية، والتنظيم الذاتي، والتحصيل الأكاديمي، فضلًا عن سمات الشخصية لديهم. وتشير النتائج إلى أن البحوث الوجدانية في علم النفس التربوي يجب أن تعترف بتنوع انفعالات الإنجاز في الأوساط الأكاديمية من خلال معالجة مجموعة كاملة من الانفعالات التي يواجهها الطلاب في المدارس والجامعات.

وفي اطار الدراسات التي تناولت المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز معاً فلقد ركزت معظم هذه الدراسات على المناخ الدراسي من جانب توجهات أهداف الإنجاز للمناخ الدراسي (الاتقان والاداء) وتناولت أيضا انفعالات الإنجاز من جانب: انفعالات سارة إيجابية (الاستمتاع والفخر والامل) وانفعالات غير سارة سلبية (القلق والغضب والملل والخجل واليأس) حيث كشفت دراسة بيكرون وليتشتينفيلد ومارش وميورايما وجويتز (٢٠١٧) Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz عن العلاقة المتبادلة بين انفعالات الإنجاز والمناخ الدراسي في بعد (الأداء) على عينة من الطلاب المراهقين. وأظهرت النتائج أن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر) كانت منبئا بشكل ايجابي بالأداء الأكاديمي اللاحق خلال العام الدراسي، وان هذا الأداء كان منبئاً ايجابيا بهذه الانفعالات، في حين أن الانفعالات السلبية (الغضب – القلق – الخجل – الملل – اليأس) كانت منبئا سلبيًا بالأداء الأكاديمي وأن الأداء السلبي كان منبئاً بانفعالات الإنجاز السلبية.

وتناولت دراسة رانيلليوسي (٢٠١٥) Ranellucci الفروق في اهداف وانفعالات الإنجاز والتعلم والأداء، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٣) طلاب جامعيين باختلاف التخصص، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدها مقياس انفعالات الإنجاز وفقا لنموذج بيكرون Pekrun ومقياس آخر لقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط تجنب الأداء بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. وتجنب الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. وأن التوجه نحو الإتقان لم يرتبط بقلق الاختبار، وان انفعالات الإنجاز السارة ارتبطت بصورة ايجابية بالأداء، وسلبية بتجنب الأداء، وأنه لا توجد فروق داله في انفعالات الإنجاز المرتبطة بالأداء تبعًا للتخصص، ولكن توجد فروق مرتبطة بمتغير الجنس.

وتعرفت دراسة روس (٢٠١٤) Ross على العلاقة بين المناخ الدراسي (توجهات اهداف الإنجاز) وانفعالات الإنجاز، واستخدمت النموذج الثنائي لتوجهات اهداف الإنجاز (الاتقان والاداء)، وبحثت علاقته بكل من القلق والاكتئاب والمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية على عينة مكونة من (١١٣) طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى انه ارتبط التوجه نحو الإتقان بصورة إيجابية دالة مع المشاعر الإيجابية. وارتبط التوجه نحو الأداء بصورة إيجابية دالة مع المشاعر السلبية والقلق.

وهدفت دراسة لي وستشيلدون وتيربان (٢٠١٣) Lee, Scheldon & Turban الي دراسة آليات سمات الشخصية على مناخ المؤسسة التعليمية في بعد (الأداء والاتقان) وانفعالات الإنجاز في بعد (الاستمتاع)، وعلى وجه التحديد، فحص ثلاثة خصائص شخصية مستمدة من نظرية تقرير المصير (الاستقلالية، والسيطرة، والتوجهات النشطة) على الأداء والاستمتاع بالعمل من خلال أنماط أهداف الإنجاز، ومستوى الهدف، والتركيز العقلي. تم جمع البيانات من (٢٨٤) طالبًا جامعيًا. وتشير النتائج إلى أن السمات الشخصية يمكن أن تساعد الباحثين على الفهم

والتنبؤ بالاستراتيجيات التحفيزية التي يستخدمها الأفراد أثناء العمل على إعداد أهداف الإنجاز، كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين التوجه نحو الإتقان والاستمتاع بالعمل. ولا يوجد ارتباط بين توجهات الأداء وتجنب الأداء والاستمتاع بالعمل.

وفحصت دراسة بروديش وديفايني (٢٠٠٩) Brodish & Devine العلاقة بين أبعاد المناخ الدراسي (الأداء والاتقان) والقلق والانفعالية وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالبة جامعية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال ايجابي بين تجنب الأداء والقلق والانفعالية. كما أن التوجه نحو الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة مع القلق والانفعالية. وأن التوجه نحو الأداء ارتبط بصورة سلبية مع مقياس الانفعالية.

واختبرت دراسة بيكرون وايلليوت وماير (٢٠٠٩) Pekrun, Elliot & Maier نموذج مقترح للربط بين المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢١٣) طالباً جامعياً. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين أهداف الإتقان والانفعالات المرتبطة بنشاطات التعلم. وهناك علاقة بين أهداف الأداء والانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم. وأن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، ومنبئا سلبياً بالملل والغضب. وأن التوجه نحو الأداء كان منبئاً بالفخر والأمل، كما أشارت النتائج الي ان اختلاف إدراك الطلاب للمناخ الدراسي السائد وتعبيراتهم عن الانفعالات لم يكن لاختلاف التخصص الدراسي لدي الطلاب ولكن كان ناتج عن اختلاف الثقافة، والعرق، والجنس، والطبقة.

وفحصت دراسة بيكرون وايليوت وماييرPekrun, Elliot & Maier (2006) نموذجاً افتراضياً للمناخ الدراسي المتعدد متمثل في أهداف الإنجاز (الاتقان والأداء) في علاقته بانفعالات الإنجاز المنفصلة، ويفترض النموذج العلاقة بين أهداف المناخ الدراسي المتعددة وثمانية انفعالات للإنجاز تبعاً للنموذج (٢×٢) القائم على أساس مبدأ(التكافؤ الإيجابي/ السلبي) والتركيز (نشاط / نتيجة) وتم التطبيق على عينة مكونة من (٢٢٥) طالباً جامعياً، واشتملت النتائج على أن الإتقان كان منبئا إيجابياً بالاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر، وسلبياً بالملل والغضب، كما أشارت النتائج الي أن التوجه نحو الأداء مؤشراً إيجابياً للفخر، في حين أن تجنب الأداء مؤشراً إيجابياً بالقلق واليأس والخجل.

ومن خلال طرح الدراسات السابقة وتحليلها يتضح وجود ندرة فى دراسة العلاقة بين المناخ الدراسى وانفعالات الإنجاز فى البيئة العربية مما عزز لدي الباحث القيام بالبحث الحالي.

وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في:

- إعداد الإطار النظري والمرجعي للبحث المتمثل في المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى تعريف مشكلة البحث الحالي وصياغة الفروض.

- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة فى عينة البحث من حيث إجرائها على الجامعة.
- قامت بعض الدراسات السابقة فى بناء بعض المقاييس: وقد استفاد الباحث منها فى البحث الحالي فى بناء المقاييس (مقياس المناخ الدراسي – مقياس انفعالات الإنجاز).
- تحديد أهم الأبعاد الخاصة بإدراك طلاب الجامعة للمناخ الدراسي والتي اختلفت في بعض الدراسات باختلاف عينة الدراسة والمجتمع.
- تحديد الانفعالات الخاصة بالإنجاز سواء كانت سلبية أم إيجابية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة أمكن للباحث صياغة فروض البحث كما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك المناخ الدراسي بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية– تربية خاصة– تربية فنية) بجامعة الباحة.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طالبات كلية التربية تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.
٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طلاب كلية التربية تبعاً للتخصص (تربية بدنية– تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة.

المنهج وعينة البحث:

منهج البحث:

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي، حيث يقوم بالتحقق من" **إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي وعلاقته بانفعالات الإنجاز**".

عينة البحث: تتكون عينة البحث الحالي من:

عينة البحث الاستطلاعية: وتتكون من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة بنفس مواصفات العينة الأساسية. وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

عينة البحث النهائية: وتضم (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية بشطريها البنين والبنات من تخصصاتها الدراسية المختلفة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢١) عاماً بمتوسط (١٩,٧٥)، ومقسمين بالتساوي إلى الطلاب (ن= ١٠٠) والطالبات (ن= ١٠٠) وبيانهم كما فى الجدول (١):

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

العينة الاساسية	التخصص				المجموع
	تربية فنية	تربية خاصة	تربية بدنية	رياض أطفال	
الذكور	٣٣	٣٣	٣٤	-	١٠٠
الإناث	٣٣	٣٤	-	٣٣	١٠٠
المجموع	٦٦	٦٧	٣٤	٣٣	٢٠٠
	٢٠٠				٪١٠٠

أدوات البحث:

– مقياس إدراك المناخ الدراسي لطلاب الجامعة إعداد/ الباحث (ملحق رقم ١)

– الحاجة إلى المقياس

ظهرت الحاجة لدى الباحث لإعداد مقياس إدراك المناخ الدراسي لطلاب الجامعة في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية، حيث أن الباحث قد ركز على العلاقات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية والتي يمكن من خلالها التعرف على المناخ الدراسي، ورغم وجود بعض المقاييس التي تناولت المناخ الدراسي، ومنها من اهتم بالعلاقات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية، إلا أن الباحث رأي أن يقوم بإعداد هذا المقياس وذلك للأسباب والمبررات التالية:

١. الاستفادة من الخطوات التي يتم القيام بها عند الإعداد للمقياس من"اطلاع وقراءة جيدة للدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت المناخ الدراسي، و"تحديد أبعاد المقياس" و"صياغة عباراته"، و"عرض المقياس على المحكمين".

٢. عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير الجامعة، كما أن أغلبية المقاييس لا تقيس العلاقات الموجودة في المؤسسة التعليمية، بالإضافة لعدم حداثة تلك المقاييس فلا تتناسب مع التطور القائم في قطاع التعليم بالجامعة والذي ينعكس على طبيعة العلاقات داخل المؤسسة التعليمية، أما المقياس الذي اعده الباحث وضع لطلاب الجامعة بحيث يتلاءم مع الظروف الحالية، فقد روعي عند تصميمه ووضع أبعاده وعبارات كل بعد من الأبعاد أن يتفق مع طبيعة العمل في المملكة العربية السعودية.

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس إدراك طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي.

خطوات إعداد المقياس: في سبيل إعداد المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:

١. الاطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت المناخ الدراسي أو البيئة الجامعية والعوامل التي تؤثر في هذا المناخ، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس وتقدير المناخ الدراسي أو البيئة الجامعية، وفيما يلي عرض لبعض المقاييس التي استعان بها الباحث:

- مقياس الصافي (٢٠٠١): ويتكون هذا المقياس من ثلاثة محاور وهي: اتجاه الطلاب نحو الدراسة بالمؤسسة التعليمية، علاقة الطلاب بالأساتذة، علاقة الطلاب بزملائهم.
- مقياس جمعة (٢٠٠٦): ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد وهي: المناخ الدراسي التسلطي، المناخ الدراسي الديمقراطي، المناخ الدراسي الفوضوي.
- مقياس الخولي (٢٠٠٦): ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد وهي: الاتجاه نحو الدراسة، علاقة الطالب بإدارة المؤسسة التعليمية، علاقة الطلاب بالأساتذة، علاقة الطلاب بزملائهم.
- مقياس أبو حليمة (٢٠٠٨): ويتكون هذا المقياس من ستة أبعاد وهي: تفاعل الطالب مع أقرانه، تفاعل الطالب مع المعلم، تفاعل الطالب مع إدارة المؤسسة التعليمية، النشاط داخل المؤسسة التعليمية، الشعور بالأمن النفسي، الإمكانيات المادية والجوانب الفيزيقية.
- استبانة نعيم (٢٠٠٨): وتتكون هذه الاستبانة من ستة أبعاد وهي: التأكيد على تحصيل الطلاب، العلاقات الإنسانية، السلبية في التعامل، القدرة، الألفة، الروح المعنوية والانتماء.

- مقياس طعيمة (٢٠١٠): ويتكون من (٤٨) عبارة جميعها تقيس المناخ داخل حجرة الدراسة.
- مقياس جبر (٢٠١٢): ويتكون المقياس من (٢٦) فقرة مشتملة على أربعة ابعاد هي: الرضا عن المواد الدراسية التي تؤهل الطالب، انفصال أهداف الكلية عن أهداف المؤسسات المجتمعية، انفصال الطالب وأعضاء هيئة التدريس بالكلية، رضا المحيطين عن أعمال الطالب.

٣. تحديد أبعاد المقياس وصياغة فقراته بما يتناسب مع هدف وعينة البحث الحالي ومن ثَم تحقيق الكفاءة السيكومترية له من خلال الصدق والثبات.

مصطلحات المقياس:

المناخ الدراسي: ويتمثل في مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المؤسسة التعليمية والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالأساتذة وبإدارة الجامعة.

أبعاد المقياس:

ينقسم المقياس إلى أربعة أبعاد:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم: وتتمثل في مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب بعضهم البعض والتي تتسم بالمودة والاحترام وبمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب.

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالأساتذة: وتتمثل في العلاقات التي تنشأ بين الطلاب والأساتذة والاحترام المتبادل وعطف الاساتذة على الطلاب، وتعلق الطلاب باساتذتهم.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة الجامعة: وتتمثل في مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب والإدارة وفق لوائح معينة والتي يسودها نوع من العلاقات الحميدة والانضباط واحترام لوائح العمل الدراسي.

البعد الرابع: المشاركة في الانشطة: وتتمثل في إندماج الطلاب في الأنشطة التي توجد في المؤسسة التعليمية عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم، ونمو شخصياتهم.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٠) عبارة بواقع (١٠) عبارات لكل بعد من أبعاد المناخ الدراسي السابق عرضها، يجيب عنها المفحوص ذاتيا باختيار اجابة من بين ثلاثة (نعم – أحيانا – لا) تقابلها الدرجات (٣-٢-١) للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة. وتكون الدرجة على كل بعد على المقياس تتراوح مابين (١٠- ٣٠) وعلى المقياس ككل تتراوح مابين (٤٠ – ١٢٠)

– الكفاءة السيكومترية للمقياس: ذلك على عينة (ن=٦٠) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الباحة، وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس، كالتالي:

صدق المقياس:

– **صدق المحكمين:** تم صدق المحكمين وذلك بعرض المقياس على (١٠) من المحكمين المتخصصين والخبراء في علم النفس والصحة النفسية والقياس النفسي بالجامعات، وطلب منهم إبداء آرائهم نحو صلاحية العبارات في قياس ما وضعت من اجلة، وانتماء العبارة للبعد الذي توجد به، ووضوح العبارة ودقة صياغتها، ومقترحات للتعديل أو الإضافة.

وقد أخذ الباحث العبارات التي كان عليها نسبة اتفاق ٩٠٪ فأعلى. وقد اشاد غالبية المحكمون بانتماء معظم عبارات المقياس للأبعاد المندرجة تحتها، ووضوح جميع عبارات المقياس، وسهولة فهم مفرداته، ومناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله.

– **صدق المحك الخارجي:** تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس المناخ الدراسي إعداد/ جبر (٢٠١٢)، وخلص إلى ارتباط بين المقياسين قيمته (٠,٩٢) وهو معامل دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق عال للمقياس.

الثبات:

– **الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:** حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (٠,٦٨١، ٠,٧٠٦، ٠,٨٢٤، ٠,٨١٩) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالأساتذة، علاقة الطلاب بإدارة الجامعة، المشاركة في الأنشطة) على الترتيب وهي معاملات دالة عند مستوى (٠.٠١).

– **طريقة ألفا كرونباخ:** حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (٠,٧٣٥، ٠,٨٢١، ٠,٨٦٤، ٠,٨٢٧) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالأساتذة، علاقة الطلاب بإدارة الجامعة، المشاركة في الأنشطة) على الترتيب وهي معاملات دالة عند مستوى (٠.٠١).

– **طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (٠,٨٢٢، ٠,٨٢٨، ٠,٨٦١، ٠,٧٩٨) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالأساتذة، علاقة الطلاب بإدارة الجامعة، المشاركة في الأنشطة) على الترتيب وهي معاملات دالة عند (٠.٠١).

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس مما يجعل الباحث يطمئن إلى استخدام المقياس مع العينة الحالية.

– مقياس انفعالات الإنجاز إعداد/ الباحث (ملحق ٢)

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس انفعالات الإنجاز لدي طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحث بالدراسة النظرية والاطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث، حيث قام بإعداد المقياس استناداً إلى استفادته من سلسلة مقاييس بيكرون وآخرون(Pekrun et al., 2002, 2011) والتي ارتبطت بانفعالات الإنجاز لدي الطلاب فى مواقف مختلفة، منها الانفعالات خلال حضور الدروس في الجامعة، كذلك الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والانفعالات المرتبطة بالاختبارات، وركز الباحث فى البحث الحالي على الانفعالات التي تدور خلال حضور الدروس والمحاضرات في الجامعة، كما استند الباحث الي مقياس انفعالات التحصيل إعداد الوطبان (٢٠١٣)، والذي تتوزع فقرات مقياسه على سبعة انفعالات وهي: القلق، الفخر، الخجل، الاستمتاع، الياس، الغضب، الملل. وبناء على ذلك قام الباحث بتحديد أبعاد المقياس وصياغة فقراتة بما يتناسب مع هدف وعينة البحث الحالي ومن ثَم تحقيق الكفاءة السيكومترية له من خلال الصدق والثبات.

وصف المقياس:

يتألف المقياس فى صورته النهائية من (٤٢) عبارة في أربعة أبعاد، وهي الملل والغضب، والخجل والقلق، والفخر والاستمتاع، واليأس، وتهدف جميعها إلى قياس انفعالات الإنجاز لدي طلبة الجامعة، وتتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (١) غير موافق بشدة على العبارة، والرقم (٥) يمثل موافق بشدة على العبارة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس: الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض مفردات المقياس والتعريف الإجرائي الخاص به وبالأبعاد المفترضة، في صورته الأولية وعددها (٤٢) مفردة على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية، وعلم النفس، وقد أدلى غالبية المحكمون بالثناء وبانتماء معظم عبارات المقياس للأبعاد المندرجة تحتها، ووضوح معظم عبارات المقياس ليكون عدد عبارات المقياس (٤٢) عبارة، ولم يعدل المحكمين أي من العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس انفعالات الإنجاز وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بعد تطبيقه على مجموعة العينة الاستطلاعية (ن = ٦٠) ومعالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الاحصائية SPSS وحساب العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات أبعاد المقياس والدرجة الكلية الخاصة بكل بعد على حده، كما تم حساب العلاقة الارتباطية المتبادلة بين كل بعد من أبعاد المقياس بدرجة الأبعاد الأخرى، وقد تم الاعتماد على معامل الارتباط البسيط لبيرسون Pearson's Correlation Coefficient والذي يقيس العلاقة بين متغيرين كميين بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات أبعاد المقياس والدرجة الكلية الخاصة بكل بعد كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس انفعالات الإنجاز (ن=٦٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد
١	٠,٥٦٨ **	١	٠,٧٨٢**	١	٠,٥٥٦**	١	٠,٦٧٤**
٢	٠,٦٢١ **	٢	٠,٤٥٢ *	٢	٠,٤٢٥ **	٢	٠,٤٣٢ *
٣	٠,٦٤٧ **	٣	٠,٥٢٢ **	٣	٠,٧٤٢ **	٣	٠,٧٥١**
٤	٠,٥٢٩ **	٤	٠,٣٩٣ *	٤	٠,٦٥٨ **	٤	٠,٤٣٦ *
٥	٠,٦٢٦ **	٥	٠,٦٤٧**	٥	٠,٥٩٦ **		
٦	٠,٣٨٥ *	٦	٠,٤٣٠ *	٦	٠,٤٥٨ **		
٧	٠,٣١٨ *	٧	٠,٣٢١ *	٧	٠,٤٥١ **		
٨	٠,٥٨٢ **	٨	٠,٥٩١ **	٨	٠,٥٧٧ **		
٩	٠,٥٣٤ **	٩	٠,٦٣٤ **	٩	٠,٦١١ **		
١٠	٠,٣٩٥ *	١٠	٠,٣٩١ *				
١١	٠,٤٩٢**	١١	٠,٧٠١ **				
١٢	٠,٦١٨**	١٢	٠,٥٣١ **				
١٣	٠,٥٩٩ **	١٣	٠,٥٤٨ **				
١٤	٠,٤٥٢ *	١٤	٠,٤٨١**				
١٥	٠,٥٢٢ **						

***تعنى أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). ** تعنى أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع عبارات المقياس لها علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بدرجة الأبعاد التي تنتمي إليها وبالدرجة الكلية للبعد وتراوحت مستويات الدلالة بين (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وللتأكد من صدق المقياس فى قياس انفعالات الإنجاز لدي طلبة كلية التربية جامعة الباحة تم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بدرجة الأبعاد الأخرى وكما هو موضح بجدول (٣):

جدول (٣) علاقة الأبعاد ببعضها لمقياس لعبارات مقياس انفعالات الإنجاز (ن=٦٠)

البعد	الملل والغضب	الخجل والقلق	الفخر والاستمتاع	اليأس
الملل والغضب	–	–	–	–
الخجل والقلق	٠,٦٤٥ **	–	–	–
الفخر والاستمتاع	٠,٥٢٢ **	٠,٥٨٧ **	–	–
اليأس	٠,٧٠٤ **	٠,٦٥٦ **	٠,٥٧٥ **	–

**** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع أبعاد المقياس ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للإبعاد بعضها البعض للمقياس.

الثبات:

أ- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (٦٠ طالبا وطالبة) فكانت على النحو الآتي: الملل والغضب (٠,٦٩) والخجل والقلق (٠,٦٨) الفخر والاستمتاع (٠,٧٤) واليأس (٠,٦١).

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث خلص الباحث على معامل ثبات قدرة: الملل والغضب (٠,٧١) والخجل والقلق (٠,٧٣) الفخر والاستمتاع (٠,٨٥) واليأس (٠,٧٣). من معادلة جتمان للتجزئة النصفية وهو دال إحصائياً بما يكفي للثقة في ثبات للمقياس.

وعلى ذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات المقياس مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً مع طلبة الجامعة.

خطوات البحث:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من فروضها اتبع الباحث الإجراءات التالية:

١. الإطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري للدراسة وأيضا مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث واستخلاص أوجه الإفادة منها.
٢. عمل مسح للدراسات السابقة والاطلاع على أدبيات البحث.
٣. إعداد الإطار النظري للدراسة واعداد أدوات البحث وتقنينها (التأكد من صدقها وثباتها).
٤. تحديد مجتمع البحث (اختيار عينة البحث).
٥. تطبيق الأدوات الخاصة بالبحث واختبار فروض البحث.
٦. نتائج البحث ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشة هذه النتائج.
٧. اقتراح بعض التوصيات والمقترحات التربوية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في المتوسطات والإنحرافات المعيارية، ومعامل الإرتباط، إختبار (ت) للعينات المرتبطة والعينات غير المرتبطة (المستقلة)، تحليل التباين الاحادي.

النتائج وتفسيرها: وتتمثل في:

[١] – اختبار صحة الفرض الأول: ينص الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية، وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز (ن=٢٠٠)

المتغيرات		المناخ الدراسي				
		علاقة الطلاب بزملائهم	علاقة الطلاب بالأساتذة	علاقة الطلاب بإدارة الجامعة	المشاركة في الأنشطة	الدرجة الكلية
انفعالات الإنجاز	الملل والغضب	-٠,٦٥**	-٠,٤٥**	-٠,٦٠**	-٠,٤٥**	-٠,٥٥**
	الخجل والقلق	-٠,٧٨**	-٠,٧١**	-٠,٥٧**	-٠,٧١**	-٠,٦٩**
	الفخر والاستمتاع	٠,٥٦**	٠,٣٤**	٠,٦٧**	٠,٧٦**	٠,٥٣**
	اليأس	-٠,٤٣**	-٠,٦٧**	-٠,٦٧**	-٠,٧٧**	-٠,٤٥**
	الدرجة الكلية	-٠,٣٤**	-٠,٥٩**	-٠,٤٩**	-٠,٥٦**	-٠,٤٨**

** تعني دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود ارتباط دال سالب بين أبعاد إدراك المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويفسر الباحث ذلك من خلال ما أشار اليه اللودي (٢٠١٠) Allodi بأن المناخ الدراسي يتشكل في البيئات التعليمية من خلال العلاقات بين الاستاذ والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، كما أن نوعية تلك العلاقات قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب على المناخ الدراسي، وكذلك على دافعية الإنجاز أوالتحصيل لديهم، كما يؤثرأيضا على انفعالاته المصاحبة لأنشطتة ونواتجه، والتى تعرف بانفعالات الإنجاز أو التحصيل.

كما يري الباحث أن عطاءنا وإنتاجنا وانفعالاتنا تتأثر سلبًا أو إيجابًا بالمناخ الذي نعيش فيه وأن هذه الانفعالات تنبع من النفس بعد تأثرها بالوسط المحيط بها، عليه تعد انفعالات الإنجاز بمثابة محصلة التفاعل بين الفرد والآخرين، فالتغيرات فى المناخ الدراسي لها تأثير مباشر على انفعالات الإنجاز وأنها تتوسط العلاقة القائمة فيما بين المناخ الدراسي ومستوى التحصيل الأكاديمى، والتي ظهرت من خلال نتائج الفرض الحالي بأن إدراك الطالب للمناخ الدراسي الإيجابي ساعد على ظهور انفعالات الإنجاز السارة كالفخر والاستمتاع لديهم، في حين إذا لم يدرك الطالب كل عناصر التعليم الإيجابي في المناخ الدراسي وبصورة واضحة مدركة تماما والتي تؤدي إلى فتور العلاقات الداخلية بين الطلاب والأساتذة والإدارة والانشطة المصاحبة لنواتج التعلم مما يجعل لديهم انفعالات إنجاز سلبية كالملل والغضب،والخجل والقلق، واليأس.

كما يعزي الباحث أيضا فى تفسيره لنتيجة الفرض الأول ما يشير إليه دانيال وآخرون daniels et al., في ضوء طبيعة التعلم، حيث يشير إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته، وعملية التحصيل بالنسبة

له تتمثل في إتقان وفهم المهمة التعليمية بصورة تنعكس على نموه المعرفي، ولا يمكن للفرد إتقان المهمة التعليمية في غياب عملية الاستمتاع بعملية التعلم خاصة في التعليم الجامعي، فعملية الاستمتاع مكون مهم في السعي إلى إتقان المهام التعليمية، وهي محفز لمزيد من الإتقان في العمليات المشابهة، وكذلك يرجع الباحث النتيجة الحالية الي أن الإتقان في التعلم يرتبط بالنشاطات المؤدية لعملية التحصيل، وشعور الفرد بقدرته على التحكم بها والقيمة الشخصية العالية التي تحملها تلك النشاطات تجعل الفرد في حالة من الاستمتاع بعملية التعلم (daniels et al., 2008,2009).

ومن خلال السرد السابق نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث ان أبعاد المناخ الدراسي الأربعة تؤثر في إنفعالات الإنجاز بأبعادها، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة لكل من (Pekrun, et al.,2006)، (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, Ranellucci :2015)،(Pekrun, et al., 2009) .2017)

[٢] – اختبار صحة الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك المناخ الدراسي بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالى

جدول (٥) اختبار"ت" دلالة الفروق بين متوسطات درجات إدراك المناخ الدراسي بين الذكور والإناث (ن=١٠٠) لكل مجموعة عند د.ح = ١٩٨

	المتغير	الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أبعاد المناخ الدراسي	علاقة الطلاب بزملائهم	ذكور	٢٣,٠٨٠٠	٤,٤٨٠٤	١١,٦٥٥١٥	٠,٠١
		إناث	١٥,٢١٠٠	٥,٠٥١٨		
	علاقة الطلاب بالاساتذة	ذكور	٢٤,٠٣٠٠	٤,٤٩٣٤	١٠,٨٦١٩٩	٠,٠١
		إناث	١٥,٩٣٠٠	٥,٩٥١٤		
	علاقة الطلاب بإدارة الجامعة	ذكور	٢١,٦٢٠٠	٥,٢٤٥١	١,٦١٨٧٧٢	٠,٠١
		إناث	٢٠,٠٤٠٠	٨,٢٣١٤		
	المشاركة في الانشطة	ذكور	٢٧,١١٠٠	٤,٢٤٤٨	٩,١٧٢٣١٤	٠,٠١
		إناث	٢٠,٩٨٠٠	٥,١٦٢٠		
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٦,٨٤٠٠	١١,٦٩٧١	١٢,٤٤٠١٧	٠,٠١
		إناث	٧٢,١٦٠٠	١٦,٠٢٣٨		

يتضح من النتائج في الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في إدراك المناخ الدراسي حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل.

واتفقت نتائج الفرض الحالي مع نتيجة دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت الي اختلاف إدراك الطلاب للمناخ الدراسي السائد نتيجة لعوامل كثيرة من أهمها الثقافة، والعرق، والجنس، والطبقة.

وهذا ما توصلت اليه الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في المناخ الدراسي لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل، واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Wang, Vaillancourt, Brittain, McDougall, Krygsman, Smith & Hymel:2014)والتي أشارت الي أنه لم يكن هناك اختلاف في إدراك المناخ الدراسي على مستوى الجنس.

ويفسر الباحث نتيجة الفرض الحالي إلى أن المناخ الدراسي يتمثل فى مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المؤسسة التعليمية والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالأساتذة وبإدارة المؤسسة التعليمية وتشير نتيجة الفرض الحالي إلى أن إدراك الطلبة للمناخ الدراسي كان فى الاتجاه الافضل لصالح الذكور.

ويعزي الباحث ذلك إلى كثرة الأوقات التي يقضيها الطلاب الذكور مع الاساتذة، خاصة فى مجالات الأنشطة؛ حيث يتجلي ذلك فى طبيعة بعض التخصصات مثل التربية البدنية كتخصص متواجد فقط فى كليات التربية للبنين والذي يعبر عن طاقات الطلاب والتنفيس الانفعالي فى الرياضات المختلفة وإندماج الطلاب في الأنشطة المتنوعة التي تعمل على إشباع حاجاتهم، ونمو شخصياتهم، علاوة على طبيعة الدراسة فى شطر الطلاب والتي تختلف عنها فى شطر الطالبات؛ حيث إن الدراسة للذكور صباحية ومسائية أما للإناث فهي صباحية فقط، وهذا مؤشر على طول الفترة الزمنية التى يقضيها الطلاب الذكور سواء مع بعضهم البعض أو مع الأساتذة فى الكلية أو من خلال الأنشطة مما يزيد من أواصر العلاقات المتبادلة بينهم والتي تتسم بالمودة والاحترام وبمدى التجانس وبما يزيد من حالة الرضا عن المناخ الدراسي.

[٣] – إختبار صحة الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٦):

جدول (٦) اختبار"ت" دلالة الفروق بين متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث (ن=١٠٠) لكل مجموعة عند د.ح = ١٩٨

	المتغير	الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
انفعالات الإنجاز	الملل والغضب	ذكور	٤٦,٨٨٠٠	٧,٤٤٤٤	-١٧,٤٠٢	٠,٠١
		إناث	٦٤,٢٩٠٠	٦,٦٨٣٨		
	الخجل والقلق	ذكور	٤١,٨٣٠٠	٦,٦٥١٦	-١١,٦٩٦٩	٠,٠١
		إناث	٥٣,٤٦٠٠	٧,٣٩٠٢		
	الفخر والاستمتاع	ذكور	٣٩,١٠٠٠	٨,٣٦٨٤	١١,٢٦٨٨٢	٠,٠١
		إناث	٢٦,٠٠٠٠	٨,٠٦٩١		
	اليأس	ذكور	١١,٧٦٠٠	٦,٨٠٩٨	-٥,٩١١٨٢	٠,٠١

المتغير	الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	إناث	١٧,٤٥٠٠	٦,٨٠١٧	-١٢,٥٦٨١	٠,٠١
	ذكور	١٣٩,٥٧	١٣,٢١٠٧		
	إناث	١٦١,٢	١١,٠٣٠٤		

يتضح من النتائج في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في انفعالات الإنجاز حيث كانت قيمة"ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح الإناث في الاتجاه الأفضل.

اتفقت نتيجه الفرض الحالي مع نتائج دراسة (Ranellucci, 2015) والتي أشارت بأنه توجد فروق داله فى انفعالات الإنجاز المرتبطة بالأداء تبعًا لمتغير الجنس. وهذا ما توصلت اليه الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في انفعالات الإنجاز لصالح الإناث في الاتجاه الأفضل.

ويفسر الباحث ذلك بأن انفعالات الإنجاز تعد بمثابة محصلة التفاعل بين الفرد والآخرين ووليدة البيئة والمناخ الدراسي لديه وتشير نتيجة الفرض الحالى بأن انفعالات الإنجاز كانت في الاتجاه الأفضل لصالح الإناث في الأبعاد الثلاثة والتى اشتملت على (الملل والغضب، والخجل والقلق، واليأس) فى حين كان بعد (الفخر والاستمتاع) لصالح الذكور كما هو موضح بجدول رقم (٦)، ويوضح الباحث ذلك بأن الطلاب يمرون بمجموعة كبيرة من انفعالات الإنجاز خلال وجودهم بالمحاضرات الدراسية وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية وخلال أداء الاختبارات المختلفة وتفاعلاتهم مع الأساتذة والزملاء والأنشطة المختلفة وتكون ناتجة عن المناخ الدراسي السائد وتعكس إدراكات الطلبة في الكلية لجوانب المناخ الدراسي، والأنماط السائدة لهذا المناخ (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

كما يفسرها الباحث أيضًا استناداً لما أشارت إليه صادق والمعضادي (٢٠٠١) بأن للمناخ الدراسي أنماطاً مختلفة لكل نمط منها خصائصه التي يعرف بها وهي: المناخ المفتوح، ومناخ الإدارة الذاتية، والمناخ الموجه، والمناخ العائلي، والمناخ الأبوي، والمناخ المغلق (صادق والمعضادي، ٢٠٠١:٣٠). ولعلّ أكثر هذه المناخات التي نالت اهتمام الدراسات المناخ المفتوح والمناخ المغلق؛ فالمناخ المفتوح ترتفع فيه درجات التركيزعلى الانتاج والروح المعنوية واشباع الحاجات لدى الطالب خلافاً لما هو عليه؛ الحال في المناخ المغلق (Gough & Deborah, 2008: 89)، ولما كانت الجامعة مؤسسة أو منظمة اجتماعية وبيئة للعمل التربوي، فإن لها ثقافتها التي هي جزء من ثقافة المجتمع وهي منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والتقاليد في البيئة السعودية والتي يظهر فيها عادات خاصة بثقافة المجتمع المتأصلة في المناخ المفتوح أكثر لدي البنين عنه لدي الطالبات والتي يصاحبها مزيد من الأنشطة والتفاعلات الإيجابية والتي تعبر عنها انفعالات الإنجاز الإيجابية كالفخر والاستمتاع لدي البنين عنها لدى الإناث وظهور بعض انفعالات الإنجاز السلبية لدى الإناث.

[٤] – إختبار صحة الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة – تربية فنية) بجامعة الباحة".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الاحادي) فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة – تربية فنية)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٧):

جدول (٧) اختبار "تحليل التباين الاحادي" دلالة لدرجات إدراك طالبات كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال–تربية خاصة– تربية فنية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
علاقة الطلاب بزملائهم	بين المجموعات	١٠٦,٧٦٢	٢	٥٣,٣٨١	٢,١٧٥	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٣٨٠,٨٧٨	٩٧	٢٤,٥٤٥		
	المجموع	٢٤٨٧,٦٤٠	٩٩			
علاقة الطلاب بالأساتذة	بين المجموعات	٤,٨٢٠	٢	٢,٤١٠	٠,٢٢١	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٥٧,٩٣٠	٩٧	١٠,٩٠٦		
	المجموع	١٠٦٢,٧٥٠	٩٩			
علاقة الطلاب بإدارة الجامعة	بين المجموعات	٥,١٥١	٢	٢,٥٧٥	٠,٢٤٣	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٢٦,٦٣٩	٩٧	١٠,٥٨٤		
	المجموع	١٠٣١,٧٩٠	٩٩			
المشاركة في الأنشطة	بين المجموعات	٦٣,٥٠٧	٢	٣١,٧٥٤	٢,٠٣٦	غيردالة
	داخل المجموعات	١٥١٢,٩٣٣	٩٧	١٥,٥٩٧		
	المجموع	١٥٧٦,٤٤٠	٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٨٥٩	٢	١,٤٣٠	٠,١٧٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٨٠٠,٣٠١	٩٧	٨,٢٥١		
	المجموع	٨٠٣,١٦٠	٩٩			

يتضح من النتائج بالجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة– تربية فنية).

[٥] – إختبار صحة الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية– تربية خاصة– تربية فنية)".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الاحادي) فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية)، وجاءت النتائج كما بالجدول (٨):

جدول (٨) اختبار "تحليل التباين الاحادي" دلالة لدرجات إدراك طلاب كلية التربية بجامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية، تربية خاصة، تربية فنية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
علاقة الطلاب بزملائهم	بين المجموعات	٤٥,٠٠٤	٢	٢٢,٥٠٢	٢,٣٨٩	غيردالة
	داخل المجموعات	٦٤٤,٠٣٦	٩٧	٦,٦٤٠		
	المجموع	٦٨٩,٠٤٠	٩٩			
علاقة الطلاب بالأساتذة	بين المجموعات	٧٠,٤٦٢	٢	٣٥,٢٣١	٢,٩٥٧	غيردالة
	داخل المجموعات	٨٦٣,٥٧٨	٩٧	٨,٩٠٣		
	المجموع	٩٣٤,٠٤٠	٩٩			
علاقة الطلاب بإدارة الجامعة	بين المجموعات	١٧,٠٨٤	٢	٨,٥٤٢	٢,٤٥٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٣٩,٩١٦	٩٧	٢,٤٧٣		
	المجموع	٢٥٧,٠٠٠	٩٩			
المشاركة في الانشطة	بين المجموعات	٤٣٥,٣٨٩	٢	٢١٧,٦٩٤	٢,٠٩٢	غيردالة
	داخل المجموعات	٦٨٢٨,٧٧١	٩٧	٧٠,٤٠٠		
	المجموع	٧٢٦٤,١٦٠	٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٢١,٥٩٩	٢	٦٠,٧٩٩	٢,٠٦٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٨٥٨,٢٤١	٩٧	٢٩,٤٦٦		
	المجموع	٢٩٧٩,٨٤٠	٩٩			

يتضح من النتائج في الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية جامعة الباحة للمناخ الدراسي تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية).

واتفقت نتائج الفرضين (الرابع والخامس) مع نتائج دراسة كلٍ من (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت الي ان اختلاف إدراك الطلاب للمناخ الدراسي السائد لم يكن لإختلاف التخصص الدراسي لدي الطلاب ولكن كان ناتج عن إختلاف الثقافة، والعرق، والجنس، والطبقة الاجتماعية. واختلفت مع دراسة جبر (٢٠١٢) والتي أشارت الي وجود فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي على مقياس المناخ الدراسي.

ويفسر الباحث النتائج التي توصل إليها الفرضين بما ذكر فى التراث السيكولوجي بأن المناخ الدراسي هو: الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المؤسسة التعليمية، والمتضمن لمتغيرات عديدة منها: أسلوب المعاملة السائد، وفلسفة الإدارة العليا، وظروف الدراسة، ونوعية الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية، وطبيعة العلاقات بين العاملين بالمؤسسة التعليمية، وقد أشارت نتائج البيانات الواردة فى الجدولين (٧) و(٨) بأن استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء أبعاد مقياس المناخ الدراسي لم تتأثر باختلاف التخصص ولم يختلف لديهم الانطباع العام عن الجو السائد داخل الكلية، ويعزي الباحث سبب ذلك إلى أن إدارة الجامعة والكلية عملت على إتاحة وتوفير الفرص للطلبة جميعًا كلٍا على حسب تخصصه سواء إقامة العلاقات الاجتماعية داخل الكلية والمشاركة في الندوات والمؤتمرات

الثقافية وإقامة المعارض الفنية المشتركة والمنفردة داخل الكلية وخارجها وإتاحة الفرصة لكل طالب وطالبة تبعًا لتخصصة لكي يبدي برأيه واقتراحاته وهذا ما يتميز به مجتمع كلية التربية بجامعة الباحة. ويشير الباحثون بأن المؤسسة التعليمية الجيدة هي التى تهتم بتحسين المناخ الدراسي الخاص بها وتنظر إلى النظام الدراسي الداخلى لها وتعمل على تحسين سلوكيات الطلاب إلى مستوى معين من قواعد ضبط النفس وتعليم السلوك الطيب والتدريب عليه، كما تعمل على تلافى المشكلات السلوكية وتؤيد الإتجاه العلاجى إزاء الطلاب الذين يخلون بالنظام، وقواعد ضبط النفس، وقد وفرت كلية التربية جامعة الباحة مراكز ارشاد وتوجيه داخلية في الكليات عوضًا عن توافرها في إدارة الجامعة وهذا أدعي ليفي بنتائج الفرضين الرابع والخامس بعدم وجود فروق في إدراك الطلبة للمناخ الدراسي تبعًا للتخصص.

[٦] – إختبار صحة الفرض السادس: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة– تربية فنية)".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الاحادي) فى متوسطات درجات طالبات كلية التربية بجامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (رياض أطفال– تربية خاصة– تربية فنية)، وجاءت النتائج وفقًا لما هو مبين في الجدول (٩):

جدول (٩) اختبار"تحليل التباين الاحادي" دلالة لدرجات طالبات كلية التربية جامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (رياض أطفال – تربية خاصة– تربية فنية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الملل والغضب	بين المجموعات	٧,٣٩٠	٣	٢,٤٦٣	٠,٣٤٧	غيردالة
	داخل المجموعات	٦٨١,٦٥٠	٩٦	٧,١٠١		
	المجموع	٦٨٩,٠٤٠	٩٩			
الخجل والقلق	بين المجموعات	٢٠,٩١٥	٣	٦,٩٧٢	٠,٧٣٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٩١٣,١٢٥	٩٦	٩,٥١٢		
	المجموع	٩٣٤,٠٤٠	٩٩			
الفخر والاستمتاع	بين المجموعات	١٦,٠٤٢	٣	٥,٣٤٧	٢,١٣٠	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٤٠,٩٥٨	٩٦	٢,٥١٠		
	المجموع	٢٥٧,٠٠٠	٩٩			
اليأس	بين المجموعات	٣٤٩,١١٢	٣	١١٦,٣٧١	١,٦١٦	غيردالة
	داخل المجموعات	٦٩١٥,٠٤٨	٩٦	٧٢,٠٣٢		
	المجموع	٧٢٦٤,١٦٠	٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٥,٥٤٢	٣	٢١,٨٤٧	٢,٨٤٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٧٣٧,٦١٨	٩٦	٧,٦٨٤		
	المجموع	٨٠٣,١٦٠	٩٩			

يتضح من النتائج في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات طالبات كلية التربية بجامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (رياض أطفال- تربية خاصة – تربية فنية).

[٧] – إختبار صحة الفرض السابع:

ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لدي طلاب كلية التربية جامعة الباحة تبعاً للتخصص (تربية بدنية– تربية خاصة – تربية فنية)".

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الاحادي) فى متوسطات درجات طلاب كلية التربية بجامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (تربية بدنية– تربية خاصة – تربية فنية)، وجاءت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول (١٠):

جدول (١٠) اختبار "تحليل التباين الاحادي" دلالة لدرجات إدراك طلاب كلية التربية بجامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الملل والغضب	بين المجموعات	٦٤,٢٥٥	٣	٢١,٤١٨	٠,٨٤٨	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٤٢٣,٣٨٥	٩٦	٢٥,٢٤٤		
	المجموع	٢٤٨٧,٦٤٠	٩٩			
الخجل والقلق	بين المجموعات	٤,١٨٨	٣	١,٣٩٦	٠,١٢٧	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٥٨,٥٦٢	٩٦	١١,٠٢٧		
	المجموع	١٠٦٢,٧٥٠	٩٩			
الفخر والاستمتاع	بين المجموعات	٦,٩٢٨	٣	٢,٣٠٩	٠,٢١٦	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٢٤,٨٦٢	٩٦	١٠,٦٧٦		
	المجموع	١٠٣١,٧٩٠	٩٩			
اليأس	بين المجموعات	٦٥,٥٦٨	٣	٢١,٨٥٦	١,٣٨٩	غيردالة
	داخل المجموعات	١٥١٠,٨٧٢	٩٦	١٥,٧٣٨		
	المجموع	١٥٧٦,٤٤٠	٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٥,٥٤٢	٣	٢١,٨٤٧	٢,٨٤٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٧٣٧,٦١٨	٩٦	٧,٦٨٤		
	المجموع	٨٠٣,١٦٠	٩٩			

يتضح من النتائج بالجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات طلاب كلية التربية بجامعة الباحة لانفعالات الإنجاز تبعاً للتخصص (تربية بدنية – تربية خاصة – تربية فنية).

واتفقت نتائج الفرضين (٦و٧) مع نتائج دراسة (Ranellucci :2015)، والتي أشارت الي انه لا توجد فروق داله في انفعالات الإنجاز المرتبطة بالأداء تبعا للتخصص.

ويفسر الباحث نتائج الفرضين من خلال ما أوضحته الأطر النظرية بأن انفعالات الإنجاز هي محصلة لأداء الفرد وإتقانه لعمله بغض النظر عن مجال تخصصة، فكلما كان الطالب من ذوي الإتقان العالي فى الاداء كلما كان

من ذوى انفعالات الإنجاز الإيجابية، وكلما كان هناك قصور فى الأداء كلما كان من ذوي انفعالات الإنجاز السلبية وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، واتفقت فيه مع نتائج دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت الي ان اختلاف تعبيرات الطلاب للانفعالات لم يكن لإختلاف التخصص الدراسي لدي الطلاب ولكن كان ناتج عن إختلاف الثقافة، والعرق، والجنس، والطبقة الاجتماعية. كما أشارت إلى بعض انفعالات الإنجاز الناتجة عن قصور الأداء والتي اشتملت على الخجل والقلق واليأس، وكذلك اتفقت مع دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) والتي أشارت إلى أن قصور الأداء كان منبئاً بالخجل والقلق واليأس وأن الإتقان المنخفض كان منبئاً سلبياً بالقلق، وأيضاً اتفقت نتائج البحث الحالي جزئياً مع دراسة (Bong, 2009)، والتي أشارت إلى أن قصور الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بالقلق ولم يكن هناك اى ارتباط قائم بتخصص الطالب.

كما يعزي الباحث نتيجة الفرضين ايضاً بما أشار إليه بيكرن وآخرون Pekrun, et al. (2002) بأنه بالإضافة إلى الإتقان فى الأداء فهناك عوامل أخرى مثل تقدير المتعلم لقدراته والتركيز، وهما من العوامل والمحددات الأساسية التي ترتبط بتصنيف انفعالات الإنجاز لدى الطلاب سواء **الحالات الإيجابية** (السارة) مثل الاستمتاع والسعادة. **والحالات السلبية** (غير السارة) مثل الغضب والقلق والملل، كما يعدان منبئاً قوياً بانفعالات الإنجاز بغض النظر عن تخصص الطالب لما يحدثه تقدير المتعلم لقدراته والتركيز من **انفعالات النواتج المتوقعة**: وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع. و**انفعالات النواتج بأثر رجعي**: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح (Pekrun, et al., 2002).

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ– التوصيات: إنطلاقًا من النتائج التي توصل إليها البحث فإن الباحث يوصي بالآتي:

- وضع خطط مكتوبة لتطوير المناخ الدراسي، يمكن تطويرها بالتنسيق مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والأساتذة ومدير المؤسسة التعليمية، وبشكل خاص يجب الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي لتحسين المناخ الدراسي، ونشر ثقافة المناخ الإيجابي والتهيئة للتغيير والتدريب والتطوير المستمر.
- نشر ثقافة جديدة للتعامل والاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة (الأساتذة والطلبة والمديرين والمشرفين..)، مبنية على التعاون المشترك والاحترام المتبادل والعمل بروح الفريق لكي يتحقق مفهوم القيادة المتكاملة.
- الاهتمام بترتيب وتنظيم البيئة الجامعية، وإثرائها بالإبداعات التكنولوجية، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية والمعلوماتية اللازمة لإنجاح عملية تحسين المناخ الدراسي، فالبيئة المادية للجامعة تؤثر في سلوك الطلبة والأساتذة وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وتزيد من عطائهم.

- تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة للمديرين والأساتذة في الجامعات، من خلال تحديد حاجات كل من لهم علاقة بالتعليم الجامعي (الطلبة والأساتذة والمجتمع المحلي)، وتعزيز الاتجاهات الايجابية لتصورات الأساتذة للمناخ الدراسي، بهدف تطوير الجامعة وإحداث نقلة نوعية في قدرتها على أداء مهمتها بفاعلية، وبهدف توفير مناخ دراسي مناسب للتواصل والتميز والإبداع.
- إجراء دراسات ميدانية لمعرفة واقع المناخ الدراسي في مجتمعات جامعية أخرى في المملكة العربية السعودية، وفي مراحل دراسية مختلفة، بهدف تشخيص حالتها وتحسين برامجها وتطويرها.
- تدريب الأساتذة على التعامل مع انفعالات الطلاب عن طريق تشجيع الانفعالات الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية المهددة لعملية التحصيل.
- تحفيز الانفعالات الفعالة والإيجابية في عملية التعلم، لذا ينبغي على القائمين على العملية التعليمية تحفيز الطلاب إلى تبني هذا التوجه وتدريبهم عليه.

ب- البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج قائم على العلاج المعرفي السلوكي في تحسين انماط المناخ الدراسي لدى طلاب الجامعة
- دور الأخصائي الاجتماعي في تفعيل المناخ الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل انفعالات الإنجاز السلبية لدى طلبة الجامعة.
- دراسة العلاقة بين المناخ الدراسي وانفعالات الإنجاز المصاحبة في المراحل الدراسية ما قبل الجامعة.
- دراسة للعوامل المنبئة بالمناخ الأسري الناجح في التعليم الجامعي.

قائمة المراجع:

أبوحليمة، أشرف أحمد (٢٠٠٨). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى طلاب المدارس الحكومية والخاصة بالحلقى الثانية من التعليم الأساسى، ***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية التربية جامعةالمنصورة.

الخولى، محمود سعيد إبراهيم (٢٠٠٦) المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية التربية جامعة الزقازيق.

الزبيدي، هيثم أحمد علي شهاب (٢٠١١). فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الإنفعالات لدي الموهوبين. ***المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين***: الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

الصافي، عبدالله طه (٢٠٠١) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانويه بمدينة أبها. ***مجلة رسالة الخليج العربى***، العدد التاسع والسبعون، السنة الثانية والعشرون.

الطويل، هاني عبدالرحمن صالح (٢٠١٦). ***الإدارة التعليمية***، عمان: دار وائل للنشر.

العيسى، ريم عبدالرحمن سليمان (٢٠١٧). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية التربية جامعة القصيم.

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٣). توجهات اهداف الإنجاز(نموذج٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج٢×٢) لدي طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. جامعة المجمعة، مجلة العلوم الادارية والانسانية، العدد الثالث.

اليوسفي، مشيرة عبد الحميد (١٩٩٨). دراسة إمبريقية للخبرات الإنفعالية لدى طلاب الجامعة. ***المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، الإرشاد النفسي والتنمية البشرية***، جامعة عين شمس، مصر.

جبر، حسين عبيد (٢٠١٢). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، ***مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية***، المجلد الثاني العدد الثاني.

جمعة، أيمن ناجد صادق (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلاب التعليم الثانوى العام والفنى وعلاقتها بالمناخ المدرسي. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية جامعة بنها.

زيتون، كمال عبد الحميد (**٢٠٠٣**) .التدريس ***نماذجه ومهاراته***، القاهرة، عالم الكتب، ط١.

صادق، حصة محمد والمعضادي، فاطمة يوسف (٢٠٠١) أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، ***مجلة مركز البحوث التربوية*** جامعة قطر، قطر.

صالح، أحمد زكي (١٩٧٩(. **علم النفس التربوي**، القاهرة، النهضة المصرية. ط١١

طعيمة، إيهاب فارس محمد (٢٠١٠) المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***رسالة ماجستير غيرمنشورة***، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.

نعيم، سمية يوسف حسنين (٢٠٠٨). المناخ المدرسي في التعليم الحكومي والتعليم الخاص في المدرسة دراسة مقارنة، ***رسالة دكتوراة غير منشورة***، جامعة المنصورة فرع دمياط، كلية التربية بدمياط.

هندي، صالح (٢٠١١). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، العدد الثاني، المجلد السابع.

Allodi, M. W. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments, ***Soc Psychol. Educ***. 13, 207–235.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. ***Psychological Review***, 106, 529–550.

Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASPapproach. ***Instructional Science***, 28, 169–198.

Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. ***Journal of Educational Psychology***, 101, 879–896.

Brodish, A. B., & Devine, P. G. (2009). The role of performance-avoidance goals and worry in mediating the relationship between stereotype threat and performance. ***Journal of Experimental Social Psychology***, 45, 180-185.

Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging, Applied Psychology: ***An International Review***, 59, 2, 243–272.

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. ***The Journal of Applied Psychology***, 85, 835–847.

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. ***Contemporary Educational Psychology***, 33, 584–608.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. ***Journal of Educational Psychology***, 101(4), 948-963.

Debra, K. M., & Julianne, C.T. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. ***Journal of Educational Psychology Review***,18 (4), 377–390.

Elliot, A. J. (1997). Integrating "Classic" and "Contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), ***Advances in motivation and achievement,*** 10, 143–179.

Gough, Deborah. (2008). School Climate: Urban Parent's View, ***Educational Leadership***, Sep, 89-90.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. ***Journal of Educational Psychology***, 94, 638–645.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. ***Journal of Educational Psychology***, 100, 105–122.

Hoy, W., and Miskel, C. (2005). Education Administration: Theory, research, and practice, New York: McGraw-Hill.

Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. ***Journal of Educational Psychology***, 104(1), 48-73.

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

Isen, A.M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), ***The handbook of cognition and emotion.*** (pp. 521-539). New York: Wiley.

Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2004). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), ***Handbook of emotions*** (pp. 253–264). New York: Guilford Press.

Jones. T., & Sanford.R. (2003). *Building The Container*: Quarterly, 21(1), 115-130.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. ***Learning and Instruction***, 15, 381-395.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2013). Personality and the goalstriving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. ***The Journal of Applied Psychology***, 88, 256–265.

Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). ***Handbook of emotions*** (2nd edition). New York, NY: Guilford.

Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. ***Contemporary Educational Psychology***, 33, 486-512.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. ***Educational Psychologist***, 37, 69–78.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. ***Contemporary Educational Psychology***,36 (1), 1–3.

Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. ***Cognition and Emotion***, 17, 477–500.

O'Malley. M, Voight. A, Renshaw. T.L, Eklund. K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects. American Psychological Association 30(1): 57-142.

Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2004). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. ***International Journal of Educational Research***, 39, 437–455.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research a nd practice. ***Educational Psychology Review***, 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. ***Journal of Educational Psychology***, 98, 583–597.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. ***Journal of Educational Psychology***, 101, 115–135.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P.& Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) ***Contemporary Educational Psychology,*** 36, 36–48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. ***Educational Psychologist***, 37, 91–106.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2010). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. ***Journal Educational Psychologist***.37(2), 91-105.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects, ***Child Development***,88(5), 1399–1757.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In: S. Christenson, A. Reschly &C. Wylie (Eds.), ***Handbook of Research on Student Engagement***, (pp. 259-282), New York: Springer.

Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science,* 1, 98-120.

Ross, S. P. (2014). An emotional approach to achievement goal theory: The role of emotion and goal orientation in response to failure and success. ***Unpublished Master Thesis of University of Victoria***.

Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent helpseeking tendencies in the classroom. ***Journal of Educational Psychology***, 97, 275–285.

Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). ***Appraisal processes in emotion***. *Theory, methods, research*. New York, NY: Oxford University Press.

Schumuk, R.A. (2007). the school organization and classroom interaction once again: school climate ***paper presented at the annual meeting of the American educational research association***, Ner York, Mar.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2006). ***Emotions in education***. San Diego, CA: Academic Press.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). ***Emotions in education***. San Diego, CA: Elsevier.

Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. ***Elementary School Journal***, 108, 313–334.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. ***Journal of Educational Psychology***, 97, 366–375.

Simon, R. A. Aulls, W.M., Dedic, H., Hubbard, k., & Hall, N.C. (2015). Exploring Student Persistence in STEM Programs: A motivational model. ***Canadian Journal of Education***. 38,2-27.

Urdan, T., Pajares, F., & Lapin, A. Z. (1997). ***Achievement goals, motivation, and performance***: A closer look. ED412268.

Villavicencio, F. T & Bernardo, A., B. (2012). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. ***The British Psychological Society*** 83(2):329-340.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. ***School Psychology Quarterly***, 29(3), 360-377.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. ***Psychological Review***, 92, 548–573.

Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity on the classroom: ***An attribution theorist considers the moral emotions***. In*:* P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), ***Emotion in education*** (pp. 75-88). San Diego, CA: Academic Press.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York: Plenum Zeidner, M. (2007). ***Test anxiety in educational contexts***: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), ***Emotion in education*** (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic Press.

p-ISSN: 1652 - 7189 e-ISSN: 1658 - 7472 Issue No.: 18 ... Rajab 1440 H – APR 2019 G

Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

Published by Albaha University

دار المنار للطباعة 017 7223212

Email: buj@bu.edu.sa https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs