العلاقة بين المناخ الأكاديمي وانفعالات الإنجاز في ضوء متغيرات (النوع-التخصص) لدى طلبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. فطوم محمد السيف البراق*

المستخلص

استهدف البحث الكشف عن العلاقة بين المناخ الأكاديمي وانفعالات الإنجاز في ضوء متغيرات (النوع-التخصص) لدى طلبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد اشتمل هذا البحث (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢١) سنة بمتوسط عمري١٩.٧ وانحراف ٢.٠٤٣. **واستعان البحث** بمقياسي (المناخ الأكاديمي- انفعالات الإنجاز) من إعداد الباحثة. **وقد أظهرت النتائج** وجود ارتباط دال سالب بين أبعاد المناخ الأكاديمي مع انفعالات الإنجاز (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية، وارتباط موجب مع بُعْد (الفخر والاستمتاع) لدى السنة التحضيرية، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكور والإناث في المناخ الأكاديمي حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الذكور والإناث في انفعالات الإنجاز حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل، بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ويتضح من النتائج السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الكلمات المفتاحية : المناخ الأكاديمي – انفعالات الإنجاز - جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض

مقدمة البحث

أي مؤسسة لن تستطيع تحقيق أهدافها مهما توافرت الإمكانات ما لم تهتم بالعنصر البشرى والارتقاء بمستوى أدائه وخلق جوّ من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

لذا يتولى دور التربية في العصر الحديث عدة مؤسسات اجتماعية يعد كلٌّ منها وسيطًا تربويًّا 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

* دكتوراه صحة نفسية – المدينة المنورة – وزارة التعليم – إدارة التعليم – منطقة المدينة المنورة
البريد الالكتروني: vifi2007@hotmail.com

شخصياتهم تنمية متكاملة ليسهموا إيجابيًّا في تقديم مجتمعاتهم وتطورها. حيث ينبع دور المؤسسة التعليمية من خصائصها كبيئة تعلم وتعليم، سواء أكانت خصائص معرفية لهذه البيئة ومطالب مهام التعلم بها ومدى موافقتها بين قدرات الطلاب وميولهم وتقييماتهم وانفعالاتهم، أم خصائصها الدافعية التى تشكل ميول الطلاب وقيمهم، أو مدى تدعيمها للتعلم المنظَّم ذاتيًّا وقيمة ما يتم تعلمه والانفعالات الناتجة من ذلك، أو من حيث بنى أهدافها (تنافسية فردية /تعاونية) وتوقعات الآخرين الهامين وما يصاحب ذلك من انفعالات وتحكم مدرك، أو من حيث التغذية المرتدة بالنجاح والفشل فى التعلم وتأثيرها في انفعالات الإنجاز ...الخ .

فالمناخ الأكاديمي هو الانطباع العام المتكوّن لدى أعضاء المؤسسة التعليمية، والمتضمن لمتغيرات عديدة منها: أسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، وفلسفة الإدارة العليا، وأحوال العمل، ونوعية الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية، وطبيعة العلاقات بين العاملين والطلبة كما يتأثر المناخ بالجو العام الذي يسود البيئة الخارجية التي تعمل فيها المؤسسة التعليمية وبمستواها الحضاري واستقرارها، وبمدى سيادة الأبعاد الديموقراطية التشاورية فيها. (هاني الطويل، ٢٠١٦، ٢١).

وإذا كانت بيئة التعلم - قد تتغير بتغير نوع التعليم- بكل عناصرها في عملية تفاعل دائم ومستمر فإن شكل هذا التفاعل وكيفيته يؤثران -بشكل مباشر وغير مباشر- في مدركات الطالب، ونواتج تعلُّمه: معارفه، واستراتيجيات تعلّمه، وأهدافه، ودوافعه، وتقييماته، وميوله، وتحكمه،..و قد يؤثرأيضًا في انفعالاته المصاحبة لأنشطته ونواتجه، والتى تعرف بانفعالات الإنجاز أو التحصيل.

ويتشكل المناخ الاجتماعي في البيئات التعليمية من العلاقات بين الأستاذ والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، كما أنَّ نوعية تلك العلاقات قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب في المناخ الاجتماعي، وكذلك على دافعية الإنجاز لدى الطلاب (Allodi,2010,207)

ويحاول هذا البحث التعرف على طبيعة المناخ الأكاديمي السائد في السنة التحضيرية لاحتمال تمثيلها لبيئات تعلم مختلفة، وعلاقة مدركات الطلاب لهذا المناخ بانفعالات الإنجاز سعيًا لإلقاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات المهمة فى تشكيل نواتج التعلم.

مشكلة البحث

يوجد تزايد في كتابة البحوث حول تأثير مدركات الطلاب للمناخ الأكاديمي على توافقهم النفسى والأكاديمى، ويرى أهل العلم أن خبرات الطلاب حول بيئتهم المدرسية -ولا سيما تلك الخبرات المرتبطة بتلبية احتياجاتهم النمائية كالدعم البيشخصى- لاتؤثر على توافقهم الأكاديمى فقط، بل على أدائهم الاجتماعى والانفعالى أيضًا. (Daniels et al., 2009).

إن نتائج الدراسات المتوفرة في العلاقة بين المناخ الأكاديمي وانفعالات التحصيل تفتقد الاتساق، وعدم الاتساق قد يعود هذه الدراسات للمفاهيم الثنائية لتوجيهات الهدف والمفاهيم الثنائية لانفعالات التحصيل والتطور في دراسة هذه العلاقة يقتضي استخدام مفاهيم ونماذج أكثر تمييزًا لكلٍّ من توجهات الهدف وانفعالات التحصيل. وتشير نتائج الدراسات التي حاولت ربط انفعالات التحصيل بأبعاد المناخ الأكاديمي (Sidenridis, 2005)، (Pajares & Cheong, 2004) إلى نتائج متناقضة وغير مستقرة، باستثناء نتيجتين يظهر أنهما مستقرتان بغض النظر عن العمر والمرحلة المدرسية، وهما: أن أهداف الإتقان ترتبط بصورة إيجابية مع انفعالات الطلاب السارة. وأن أهداف تجنب الداء ترتبط بصورة إيجابية

مع قلق الاختبار. وبخلاف هاتين النتيجتين فإن نمط العلاقة بين المناخ الأكاديمي وانفعالات التحصيل لدى الطلاب ليست واضحة المعالم وليست متجانسة، وعدم التجانس لا يمكن توضيحه أو تفسيره اعتمادًا على التغيرات النمائية أو الاختلافات في المجالات الأكاديمية؛ ولذلك يثار تساؤل عن كيفية تفسير هذا التناقض في النتائج. في حين أن المناخ الأكاديمي قد لا يرتبط بعملية التحصيل الأكاديمي فقط، بل ترتبط أيضًا بانفعالات التحصيل (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009)، فالدراسات التي تناولت الأهداف الإتقانية والعديد من انفعالات التحصيل كشفت أهمية تلك الأهداف للانفعالات، فعلى سبيل المثال دراسة (Daniels et al., 2008) هذه العلاقة على عينة مكونة من ١٠٠٢ من الطلاب الكنديين، وأكدت نتائج هذه الدراسة الارتباط الإيجابي الدال للأهداف الإتقانية مع الاستمتاع، والارتباط السلبي الدال مع الملل والغضب. وكذلك توصلت دراسة (Daniels et al., 2009) التي أجريت على عينة مكونة من ٦٦٩ طالبًا من طلاب السنة الأولى في الجامعة، توصلت الدراسة إلى أن أهداف الإتقان كانت منبئًا إيجابيًّا بالاستمتاع، وسلبيًّا بكل من القلق والملل. أما بالنسبة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل ؛ فالنتائج متفاوتة ومتناقضة، فعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة إيجابية مع انفعالات التحصيل السلبية (Chen Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000)، (Daniels et al., 2009)، (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002) فإننا نجد بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل الإيجابية (Urdan, Pajares & Lapin, 1997)، كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن أهداف الأداء ترتبط بصورة إيجابية دالة مع انفعالات التحصيل الإيجابية (Bodmann, 2009). وكذلك يوجد نقاش حول ما إذا كان تأثير أهداف الأداء ضارًا أو مفيدًا لانفعالات التحصيل، فعلى سبيل المثال فإن دراسة (Pekrun et al, 2006) توصلت إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة إيجابية دالة مع الفخر والغضب (أحدهما إيجابي والآخر سلبي)، وكذلك توصلت دراسة (Ryan, Patrick & Shim, 2005) إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة سلبية مع المشاعر الإيجابية، وارتبطت بصورة إيجابية مع القلق. وبالنسبة للدراسات التي تدور حول العلاقة بين أهداف تجنب الأداء وانفعالات التحصيل نجد أن نتائجها متناقضة وغير متجانسة، ففي الوقت الذي نجد أن (Shih, 2008) قد استنتجت أن أهداف تجنب الأداء تؤثر تأثيرًا سيّئًا في انفعالات التحصيل نجد أن (Sideridis, 2005) قد توصل إلى نتائج مختلطة في هذا الجانب. كما أشارت البحوث إلى وجود ارتباط موجب بين شعور الطلاب واتجاهاتهم نحوالمؤسسة التعليمية وبين المخرجات الأكاديمية المختلفة، مثل: الأداء الأكاديمى، وتوقعات النجاح، والاندماج وفعالية الذات الأكاديمية، وذلك فى جميع مستويات التعلم الدراسى بدءًا من المؤسسة التعليمية الابتدائية وحتى المرحلة الدراسية (Cemalcilar,2010,245)

وعلى الرغم من الطبيعة الانفعالية لحجرات الدراسة، إلا أن البحث حول الانفعالات فى السياقات التربوية-عدا استثناءات ضئيلة متمثلة فى نظرية العزو لوينر Weiner، وبحوث قلق الاختبار – يتصف بالبطء وقلة الوجود على ساحة الأدبيات النفسية ؛ فانفعالات الإنجاز لدى الطلاب الأخرى فى المواقف التعليمية تشمل انفعالات سارة كالغضب anger، واليأس hopelessness، والخزى shame، والضجر/الملل boredom وانفعالات غيرسارة كالاستمتاع بالتعلم Enjoyment of learning،والأمل/الرجاء Hope،والفخر pride؟ (Schultz&Pekrun, 2007, 4)

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ما علاقة المناخ الأكاديمي بانفعالات الإنجاز لدى طلبة الجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات المناخ الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة ؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة ؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة ؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لطالبات كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة ؟

- ما الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز طلاب كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة ؟

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى:

- الكشف عن علاقة المناخ الأكاديمي بانفعالات الإنجاز لدى طلبة الجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات المناخ الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لطالبات كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز طلاب كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

أهمية البحث: تتمثل في:

- إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول المناخ الأكاديمي السائد في ضوء تباين نوع التعليم، والدور المحتمل لمدركات الطلاب لهذا المناخ فى التأثير على توافقهم النفسي.
- تزويد الإدارة المدرسية بالعوامل السلبية والإيجابية السائدة في بيئة التعلم (المناخ الأكاديمي)، الأمر الذي يرشدها إلى تبنّي سياسات من شأنها أن تدعم العوامل الإيجابية، وتصحح العوامل السلبية، مما يحقق الرضا والتعاون والكفاية في الأداء.
- تقديم الإرشادات للأساتذة والمديرين حول الاهتمام ببيئة الطلاب.

مصطلحات البحث الإجرائية

١- المناخ الأكاديمي:

يعرّفه كمال عبدالحميد زيتون بأنه الخاصية البيئية العامة داخل مبنى مدرسي معين. (كمال زيتون، ٢٠١٠) .

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

تعريف المناخ الأكاديمي إجرائيًا : 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: تعرّف الباحثة هذا البعد بأنه علاقة الطلاب بزملائهم في البحث الحالي بأنه: مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب ، والتي تتسم بالمودة والاحترام، وبمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب.

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالأساتذة: تعرف الباحثة هذا البعد بأنه العلاقات التي تنشأ بين الطلاب والأساتذة والاحترام المتبادل، وعطف المدرسين على الطلاب، وتعلق الطلاب بأساتذتهم.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة الجامعة: تعرف الباحثة هذا البعد 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 الانشطة: تعرف الباحثة هذا البعد بأنه اندماج الطلاب في الأنشطة التي توجد في المؤسسة التعليمية عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم, ونمو شخصياتهم.

٢- انفعالات الإنجاز/التحصيل:Achievement Emotions

هى 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، وانفعالات النواتج الاسترجاعية كالفخر والخزي المرتبطين بالنجاح السابق أو الإخفاق السابق). (Pekrun et al., 2011, 37)

الإطار النظري

تؤكد نتائج الدراسات أن الطلاب يخبرون مجموعة كبيرة من الانفعالات خلال وجودهم بالمحاضرات الدراسية، وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية، وخلال أداء الاختبارات المختلفة، فمن الانفعالات التي يمر بها طلاب الجامعة كالاستماع والاهتمام والأمل والفخر والغضب والقلق والإحباط والملل (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) كذلك قلق الاختبار (Zeidner, 1998, 2007) وبهذا فإن الانفعالات ذات أهمية حاسمة في عملية التحصيل والتعلم الأكاديمي ونمو الشخصية والصحة النفسية (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

وتشير انفعالات التحصيل (Achievement Emotions) إلى الانفعالات التي ترتبط بصورة مباشرة بالنشاطات الأكاديمية أو بنواتج عملية التحصيل، ففي المجال الأكاديمي ترتبط الانفعالات بالنشاطات الأكاديمية، مثل الاستذكار أو الاستعداد للاختبارات أو أداء الاختبارات، وكذلك ترتبط بنواتج هذه النشاطات، مثل النجاح أو الإخفاق.

ويمكن تصنيف الانفعالات وفقا للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز (Object Focus) والتكافؤ (Valence) والتنشيط (Activation) والاستمرارية (Duration) والحدة (Intensity). ووفقا لما افترضه (Pekrun, et al., 2002) عندما يتعلق الأمر بتصنيف انفعالات التحصيل فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى، وهما: التكافؤ أو التوازن (Valance). وموضوع التركيز (Object Focus).

وفيما يتعلق ببعد التكافؤ تصنف انفعالات التحصيل 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 التحصيل 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**: وتشتمل على: **انفعالات النواتج المتوقعة**: وتتضمن انفعالات مثل: الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الإخفاق المتوقع. و**انفعالات النواتج بأثر رجعي:** وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح.

ويعد التقدير (Appraisal) أحد أهم محددات انفعالات التحصيل (Scherer, Schorr & Jahnstone, 2001) ومن بين أنواع التقدير فإنه يوجد نوعان أكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي، وهما: إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها. والقيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها.

وقد أهملت البحوث التربوية دراسة الانفعالات على الرغم من شيوعها داخل القاعات ؛ فالدراسات المتعلقة بالانفعالات في السياق التربوي قليلة وبطيئة باستثناء دراسة قلق الاختبار (Zeidner, 1998)، والدراسات التي تناولت الانفعالات الناتجة من النجاح والإخفاق (Weiner, 1985). وبدأ الاهتمام يزداد بدراسة انفعالات التحصيل لدى الطلاب خلال السنوات القليلة الماضية (Schutz & Pekrun, 2006)، ولكن يظل هذا الاهتمام ضعيفًا مقارنة بالدراسات التي تناولت البنى المعرفية

والدافعية، فالبحوث الرئيسة في علم النفس وعلم الأعصاب تؤكد أن الانفعالات لها أهمية بالغة في عملية التعلم والذاكرة والدوافع والنمو والصحة النفسية بغض النظر عن النوع والعمر والثقافة (Lewis & Haviland, 2000).

وتأثير الانفعالات في السياق التعليمي واسع الانتشار، فعلى المثال فإن الانفعالات تؤثر على أداء الطلاب من خلال تغيير مستوى الدوبامين (Dopamine) في الدماغ ومن ثمَّ التأثير على قدرة الذاكرة طويلة المدى (Ashby, Isen & Turken, 1999) وكذلك تؤثر الانفعالات على عملية توجيه عمليات الانتباه واستخدام الموارد المعرفية (Meinhard & Pekrun, 2003)، وأيضًا تشير دافعية الطلاب إلى الاهتمام بمواد التعلم (Krapp, 2005)، وتؤثر كذلك في تبنّي مستويات مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات (Isen, 1999). ونظرًا لأهمية الانفعالات في عملية التعلم وعملية التحصيل فمن الأهمية بمكان التعرف على العوامل المؤثرة في انفعالات الطلاب من أجل استخلاص آليات لكيفية تنظيم عملية التدريس والبيئة الصفية كي تتواءم مع تلك الانفعالات (Astliener, 2000).

ويعتبر المناخ الأكاديمي أهم هذه العوامل حيث إنها تؤثر بصورة كبيرة على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك في الموقف التحصيلي (Elliot, 1997)، وأكثر تحديدًا فإن المناخ الأكاديمي يعتقد بأنها تنظم الأفكار والأفعال المتعلقة بعملية التحصيل وهي التي تشكّل انفعالات الطلاب والدراسات الحديثة في مجال الإنجاز بدأت في تحليل العلاقة بين أبعاد المناخ الأكاديمي لدى الطلاب وبين انفعالاتهم ومشاعرهم (Linnenbrink & Pintrich, 2002)، ولكن معظم هذه الدراسات (Valkyrie, 2006)، (Simon, 2008)، (Shih, 2008)، (Bodmann, 2009) 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 لانفعالات الطلاب ومشاعرهم، وكذلك النموذج الثنائي للانفعالات لا يأخذ بالاعتبار أهمية الاختلافات النوعية لهذه الانفعالات (Izard & Acherman, 2004).

الدراسات السابقة

فحصت دراسة (DeCicco, 2005) مدى توسط المناخ الأكاديمي التأثير بين الانفعالات من جهة الكمالية والتحصيل من جهة أخرى، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٢٦ طالبة جامعية، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط تجنب الإتقان ارتباطًا إيجابيًّا دالًّا مع التوتر والقلق. والتوجه نحو الإتقان نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء لا ترتبط بالتوتر والقلق.

وتعرفت دراسة (Adkins, 2006) على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًّا وقلق التحدث أمام الناس والتحصيل، وأجريت الدراسة على عينة مكونة ٢٠٦ طلاب جامعيين، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط التوجه نحو الأداء بالمستوى المنخفض لقلق التحدث أمام الناس. وارتبط تجنب الأداء بالمستوى المرتفع لقلق التحدث أمام الناس. ولا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الإتقان وقلق التحدث أمام الناس.

واستقصت دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) نموذجًا افتراضيًّا للمناخ الأكاديمي وانفعالات التحصيل المنفصلة، وتم استخدام النموذج الثلاثي للمناخ الأكاديمي وحاولوا ربطه بثمانية انفعالات شائعة وفقًا للنموذج (٢×٢) القائم على مبدئي التكافؤ (سلبي أو إيجابي) وموضوع التركيز (نشاطات أو نواتج)، حيث توصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئًا إيجابيًّا بكلٍّ من

الاستمتاع بعملية التعلم والفخر والأمل. وأن التوجه نحو الإتقان كان منبئًا سلبيًّا بكلٍّ من القلق والغضب. وأن التوجه نحو الأداء كان منبئًا إيجابيًّا بالفخر. وأن تجنب الأداء كان منبئًا إيجابيًّا بكلٍّ من الخجل والقلق واليأس.

واستكشفت دراسة (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink & Tauer, 2008) دور أبعاد المناخ الأكاديمي في تنمية الاهتمام لدى طلاب الجامعة، واستخدم عينة مكونة من ٨٥٨ طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة بالاهتمام. وأن التوجه نحو الأداء أو تجنب الأداء لا يرتبطان بصورة مباشرة بالاهتمام.

وقامت دراسة (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2008) بدراسة تحليلية تكاملية عن قيمة المهمة والمناخ الأكاديمي والاهتمام على عينة من ٦٦٣ طالبًا جامعيًّا، وتوصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة بالاهتمام خاصة لدى الطلاب مرتفعي التحصيل. ولا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الأداء والاهتمام.

واختبرت دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) نموذج مقترح للربط بين المناخ الأكاديمي وانفعالات التحصيل والتحصيل الأكاديمي، وأجرى الدراسة على عينة مكونة من ٢١٣ طالبًا جامعيًّا، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أهداف الإتقان والانفعالات المرتبطة بنشاطات التعلم. كما توجد علاقة بين أهداف الأداء والانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم. وأن التوجه نحو الإتقان كان منبئًا إيجابيًّا بالاستمتاع بعملية التعلم، ومنبئا سلبيًّا بالملل والغضب. وأن التوجه نحو الأداء كان منبئًا بالفخر والأمل.

واختبرت دراسة (Lee, Scheldon & Turban, 2013) نموذجًا للهدف بهدف معرفة كيفية تأثير سمات الشخصية على الأداء والاستمتاع بالعمل على عينة مكونة من ٣٣١ طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين التوجه نحو الإتقان والاستمتاع بالعمل. ولا يوجد ارتباط بين توجهات الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء والاستمتاع بالعمل.

وتعرفت دراسة (Ross, 2014) على العلاقة بين توجهات الأهداف والانفعالات، واستخدمت النموذج الثنائي لأهداف التحصيل، وبحثت علاقة أهداف التحصيل بكل من القلق والاكتئاب والمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية على عينة مكونة من ١١٣ طالبًا جامعيًّا، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ التوجه نحو الإتقان قد ارتبط بصورة إيجابية دالة بالمشاعر الإيجابية. وارتبط التوجه نحو الأداء بصورة إيجابية دالة مع المشاعر السلبية والقلق.

وتناولت دراسة (Bong,، ٢٠١٥)الفروق في المناخ الأكاديمي وفقًا لاختلاف العمر، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١١٩٦ طالبًا كوريًّا، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدها: مقياس أبعاد المناخ الأكاديمي الثلاثي، ومقياسًا آخر لقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى تجنب الأداء بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. وتجنب الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. وأن التوجه نحو الإتقان لم يرتبط بقلق الاختبار.

فحصت دراسة (Brodish,2015) العلاقة بين التهديدات التنميطية وأبعاد المناخ الأكاديمي على عينة مكونة من ٩٣ طالبة جامعية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة مع

مقياس ومقياس الانفعالية. وأن التوجه نحو الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة مع مقياس القلق ومقياس الانفعالية. وأن التوجه نحو الأداء يرتبط بصورة إيجابية مع مقياس الانفعالية.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى تحديد مشكلة البحث الحالي وصياغة التساؤلات.
- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة فى عينة البحث من حيث إجراؤها على الجامعة.
- قامت بعض الدراسات السابقة ببناء بعض المقاييس: وقد استفادت الباحثة منها فى دراستها الحالية فى بناء بعض المقاييس مثل مقياس المناخ الأكاديمي – مقياس انفعالات الإنجاز.
- تحديد الانفعالات الخاصة بالإنجاز سواء كانت سلبية أم إيجابية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

فروض البحث

- " يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ الأكاديمي مع انفعالات الإنجاز لدى طلبة الجامعة".
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المناخ الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لطالبات كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز طلاب كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

المنهج وعينـة البحث:

- منهج البحث

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن)، حيث يقوم البحث الحالي بالتحقق من" **إدراك طلبة الجامعة للمناخ الأكاديمي فى علاقته بانفعالات الإنجاز**".

- عينـة البحث: تتكون عينة البحث الحالي من:

مجموعـة البحـث الاسـتطلاعي: وتتكـون مـن (٦٠) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة الجامعـة الإسـلاميه بالمدينة المنورة بمواصفات العينة الأساسية نفسها. وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

مجموعـة البحـث التجريبـي: وتضـم (٢٠٠) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة الجامعـة الإسـلاميه بالمدينـة المنـورة، وتتـراوح أعمـارهم مـابين (١٨-٢١) سـنة بمتوسـط عمـري١٩.٧ وانحـراف ٢.٠٤٣ فـي مجموعتين:

أدوات البحث

- مقياس المناخ الأكاديمي لطلبة الجامعة إعداد الباحثة

- الحاجة إلى المقياس

ظهرت الحاجة لدى الباحثة إلى إعداد مقياس المناخ الأكاديمي لطلاب الجامعة في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية, حيث إنَّ الباحثة قد ركَّزت على العلاقات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية والتي يمكن من خلالها التعرف على المناخ الأكاديمي, ورغم وجود بعض المقاييس التي تناولت المناخ الأكاديمي, ومنها ما اهتم بالعلاقات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية, إلا أن الباحثة رأت أن تقوم بإعداد هذا المقياس؛ وذلك للأسباب والمسوّغات الآتية:

- الاستفادة من الخطوات التي يتم القيام بها عند الإعداد للمقياس من"اطلاع وقراءة جيدة للدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت المناخ الأكاديمي, و"تحديد أبعاد المقياس" و"صياغة عباراته", و"عرض المقياس على المحكَّمين, و"خبرة استخدام الطرق الإحصائية المختلفة المناسبة لحساب الصدق والثبات للمقياس".

- عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية, وقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير الجامعة, كما أن أغلبية المقاييس لا تقيس العلاقات الموجودة في المؤسسة التعليمية, علاوةً على عدم حداثة تلك المقاييس فلا تتناسب مع التطور القائم في قطاع التعليم، والذي يظهر أثره في طبيعة العلاقات داخل المؤسسة التعليمية, أما المقياس الذي تصممه الباحثة وضع لطلاب الجامعة ويتلاءم مع الظروف الحالية, فقد روعي عند تصميمه ووضع أبعاده وعبارات كل بعد من الأبعاد أن يتفق مع طبيعة العمل في السعودية.

الهدف من المقياس: تحديد درجة المناخ الأكاديمي للطلاب في السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

- مصطلحات المقياس

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

- أبعاد المقياس: ينقسم المقياس إلى أربعة أبعاد:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم:

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالأساتذة:

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المؤسسة التعليمية:

البعد الرابع: المشاركة في الأنشطة:

- خطوات إعداد المقياس: في سبيل إعداد المقياس كان لا بد من الخطوات الآتية:

أ- الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث).حيث قامت الباحثة بالآتي:

- الاطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت المناخ الأكاديمي أو البيئة المدرسية والعوامل التي تؤثر في هذا المناخ, والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

- الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس وتقدير المناخ الأكاديمي أو البيئة المدرسية, وفيما يلي عرض لبعض المقاييس التي استعانت بها الباحثة:

- مقياس المناخ الأكاديمي: إعداد /عبدالله الصافي (٢٠٠١): ويتكون هذا المقياس من ثلاثة محاور وهي: اتجاه الطلاب نحو الدراسة بالمؤسسة التعليمية, علاقة الطلاب بالأساتذة, علاقة الطلاب بزملائهم.

- مقياس المناخ الأكاديمي: إعداد /أيمن جمعة (٢٠٠٦): ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد، وهي: المناخ الأكاديمي التسلطي, المناخ الأكاديمي الديمقراطي, المناخ الأكاديمي الفوضوي.

- مقياس المناخ الأكاديمي: إعداد /محمود الخولي (٢٠٠٦): ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد وهي: الاتجاه نحو الدراسة, علاقة الطالب بإدارة المؤسسة التعليمية, علاقة الطلاب بالأساتذة, علاقة الطلاب بزملائهم.

- مقياس المناخ الأكاديمي: إعداد /أشرف 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, الإمكانات المادية والجوانب الفيزيقية.

- استبانة أنماط المناخ الأكاديمي: إعداد /سمية نعيم (٢٠٠٨): وتتكون هذه الاستبانة من ستة أبعاد، وهي: التأكيد على تحصيل الطلاب, العلاقات الإنسانية, السلبية في التعامل, القدرة, الألفة, الروح المعنوية والانتماء.

- مقياس المناخ الأكاديمي: إعداد/إيهاب طعيمة (٢٠١٠): ويتكون من (٤٨) عبارة جميعها تقيس المناخ داخل حجرة الدراسة.

وصف المقياس

يتكون من (٤٠) عبارة بواقع (١٠) عبارات لكل بعد من أبعاد المناخ الأكاديمي السابق عرضها، يجيب عنها المفحوص ذاتيًا باختيار إجابة 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) وعلي المقياس ككل تتراوح مابين (٤٠ – ١٢٠).

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس:** ذلك علي عينة (ن=٦٠) من طلاب وطالبات الجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة، وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس، على النحو الآتي:

صدق المقياس:

- **صدق المحكَّمين:** تم صدق المحكَّمين وذلك بعرضه على (١٠) محكَّمًا من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وطرق تدريسها بالجامعات، وقد أخذت الباحثة العبارات التي كان عليها نسبة اتفاق ٩٠% فأعلى. هذا وقد اقترح المحكَّمون بعد التعديلات اللُّغوية.

- **صدق المحك الخارجي:** تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث استخدمت الباحثة مقياس المناخ الأسري إعداد/ إيهاب طعيمة (٢٠١٠)، وخلص إلى وجود ارتباط بين المقياسين قيمته ٠.٩٢ وهو معامل دال.

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 المؤسسة التعليمية،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب، وهي معاملات دالة.

- **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 المؤسسة التعليمية، مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب وهي معاملات دالة.

- **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 المؤسسة التعليمية، مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب وهي معاملات دالة.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس مما يجعل الباحثة تطمئن إلى استخدام المقياس مع العينة الحالية.

- مقياس انفعالات الانجاز إعداد/ الباحثة

أعدت الباحثة المقياس استنادًا الى استفادتها من سلسلة مقاييس كل من (Pekrun, Goetz & Perry, 2002) والتي كانت تدور حول الانفعالات خلال حضور الدروس في المؤسسة التعليمية كذلك الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم والانفعالات المرتبطة بالاختبارات. ويتألف المقياس في صورته الأولية من (٤٢) عبارة في أربعة أبعاد، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (١) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (٥) أن العبارة صحيحة تمامًا.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكَّمين: قامت الباحثة 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، وفى ضوء توجيهات السادة المحكَّمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات، وأصبح عدد عبارات المقياس(٤٢) عبارة، ولم يعدل المحكَّمون أي عبارة منها.

الثبات:

أ- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (٢٦٣ طالبًا وطالبة) فكانت على النحو الآتي: الملل والغضب (٠.٦٨)، الخجل والقلق (٠.٦٨) الفخر والاستمتاع (٠.٧١) واليأس (٠.٦١).

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث خلصت الباحثة على معامل ثبات قدرة: الملل والغضب (٠.٧١)، الخجل والقلق (٠.٧٣) الفخر والاستمتاع (٠.٨٥) واليأس (٠.٧٣). من معادلة جتمان للتجزئة النصفية وهو دال إحصائيًّا بما يكفي للثقة في ثبات للمقياس.

الاتساق الداخلي لابعاد المقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية:

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

البعد	الملل والغضب	الخجل والقلق	الفخر والاستمتاع	اليأس
الملل والغضب	-	-	-	-
الخجل والقلق	٠.٥٧٥ **	-	-	-
الفخر والاستمتاع	٠.٦٢٢ **	٠.٥٨٧ **	-	-
اليأس	٠.٧٠٤ **	٠.٥٥٦ **	٠.٦٤٥ **	-

* دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠٥ ** 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 للأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تحققت من صدق وثبات المقياس؛ مما يجعل استخدامه مناسبًا وملائمًا مع طلبة الجامعة.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضها اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث، ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري للدراسة، وأيضًا مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث واستخلاص أوجه الإفادة منها.

٢- عمل مسح للدراسات السابقة والاطلاع على أدبيات البحث.

٣- إعداد الإطار النظري للدراسة، وإعداد أدوات البحث وتقنيتها (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.

- المتوسطات والإنحرافات المعيارية.
- معامل الإرتباط.
- اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة (المستقلة).

النتائج وتفسيرها : وتتمثل في:

[١] - اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: " يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ الأكاديمي مع انفعالات الإنجاز لدى طلبة الجامعة".

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

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات السنة التحضيرية في المناخ الأكاديمي مع انفعالات الإنجاز

المتغيرات		المناخ الأكاديمي				
		علاقة الطلاب بزملائهم	علاقة الطلاب بالأساتذة	علاقة الطلاب بإدارة المؤسسة التعليمية	مشاركة الطلاب 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 المناخ الأكاديمي مع انفعالات الإنجاز (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى السنة التحضيرية، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

[٢] - اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المناخ الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

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

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

المتغير		الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أبعاد المناخ الأكاديمي	العلاقة بالزملاء	ذكور	٢٣.٠٨٠٠	٤.٤٨٠٤	11.65515	٠.٠١
		إناث	١٥.٢١٠٠	٥.٠٥١٨		
	العلاقة بالمعلم	ذكور	٢٤.٠٣٠٠	٤.٤٩٣٤	10.86199	٠.٠١
		إناث	١٥.٩٣٠٠	٥.٩٥١٤		
	العلاقة بالادارة	ذكور	٢١.٦٢٠٠	٥.٢٤٥١	1.618772	٠.٠١
		إناث	٢٠.٠٤٠٠	٨.٢٣١٤		
	المشاركة بالأنشطة	ذكور	٢٧.١١٠٠	٤.٢٤٤٨	9.172314	٠.٠١
		إناث	٢٠.٩٨٠٠	٥.١٦٢٠		
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٦.٨٤٠٠	١١.٦٩٧١		٠.٠١
		إناث	٧٢.١٦٠٠	١٦.٠٢٣٨	12.44017	

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في المناخ الأكاديمي حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل.

[٣] - اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

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

جدول (٧) 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	-17.402	٠.٠١
		إناث	٦٤.٢٩٠٠	٦.٦٨٣٨		
	الخجل والقلق	ذكور	٤١.٨٣٠٠	٦.٦٥١٦	-11.6969	٠.٠١
		إناث	٥٣.٤٦٠٠	٧.٣٩٠٢		
	الفخر والاستمتاع	ذكور	٣٩.١٠٠٠	٨.٣٦٨٤	11.26882	٠.٠١
		إناث	٢٦.٠٠٠٠	٨.٠٦٩١		
	اليأس	ذكور	١١.٧٦٠٠	٦.٨٠٩٨	-5.91182	٠.٠١
		إناث	١٧.٤٥٠٠	٦.٨٠١٧		
	الدرجة الكلية	ذكور	١٣٩.٥٧	١٣.٢١٠٧		٠.٠١
		إناث	١٦١.٢	١١.٠٣٠٤	-12.5681	

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في انفعالات الإنجاز حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل.

[٤] - اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) **فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة**، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) اختبار"تحليل التباين الأحادي" دلالة لدرجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
العلاقة بالزملاء	بين المجموعات	١٠٦.٧٦٢	٢	٥٣.٣٨١	٢.١٧٥	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٣٨٠.٨٧٨	٩٧	٢٤.٥٤٥		
	المجموع	٢٤٨٧.٦٤٠	٩٩			
العلاقة بالمعلم	بين المجموعات	٤.٨٢٠	٢	٢.٤١٠	٠.٢٢١	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٥٧.٩٣٠	٩٧	١٠.٩٠٦		
	المجموع	١٠٦٢.٧٥٠	٩٩			
العلاقة بالادارة	بين المجموعات	٥.١٥١	٢	٢.٥٧٥	٠.٢٤٣	غيردالة
	داخل المجموعات	١٠٢٦.٦٣٩	٩٧	١٠.٥٨٤		
	المجموع	١٠٣١.٧٩٠	٩٩			
المشاركة بالأنشطة	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 السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.**

[٥] - اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) **فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة**، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) اختبار"تحليل التباين الأحادي" دلالة لدرجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
العلاقة بالزملاء	بين المجموعات	٤٥.٠٠٤	٢	٢٢.٥٠٢	٢.٣٨٩	غيردالة
	داخل المجموعات	٦٤٤.٠٣٦	٩٧	٦.٦٤٠		
	المجموع	٦٨٩.٠٤٠	٩٩			
العلاقة بالمعلم	بين المجموعات	٧٠.٤٦٢	٢	٣٥.٢٣١	٢.٩٥٧	غيردالة
	داخل المجموعات	٨٦٣.٥٧٨	٩٧	٨.٩٠٣		
	المجموع	٩٣٤.٠٤٠	٩٩			
العلاقة بالإدارة	بين المجموعات	١٧.٠٨٤	٢	٨.٥٤٢	٢.٤٥٣	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٣٩.٩١٦	٩٧	٢.٤٧٣		
	المجموع	٢٥٧.٠٠٠	٩٩			
المشاركة بالأنشطة	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 السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية للمناخ الأكاديمي تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.**

[٦] - اختبار صحة الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز لطالبات كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) **في متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية لانفعالات الانجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة**، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) اختبار"تحليل التباين الأحادي" دلالة لدرجات إدراك طالبات كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

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 السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طالبات كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

[٧] - اختبار صحة الفرض السابع:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز طلاب كلية التربية تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة .

ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) **فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة**، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) اختبار"تحليل التباين الأحادي" دلالة لدرجات إدراك طلاب كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

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 السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات إدراك طلاب كلية التربية لانفعالات الإنجاز تبعًا للتخصص (رياض أطفال-تربية خاصة-تربية فنية) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة الإسلاميه بالمدينة المنورة.

تفسير النتائج:

المؤسسة التعليمية الجيدة هى التى تهتم بتحسين المناخ الأكاديمي الخاص بها، وتنظر إلى النظام الدراسي الداخلى لها وتأديب الطلاب بها باعتبارها عملية تعليمية تدفع بالجيمع عدا القلة منهم إلى مستوى معين من ضبط النفس وتعليم السلوك الطيب والتدريب عليه , وهذه المؤسسة التعليمية تعمل على تلافى المشكلات السلوكية" مثل العدوان" وتؤيد الإتجاه العلاجى إزاء الطلاب الذين يخلون بالنظام , وقواعد ضبط النفس , فمعظم المشكلات السلوكية ترجع فى المقام الأول إلى عدم فهم المدير، وكذلك العاملين بالمؤسسة التعليمية لكل من مفهوم التنظيم وأهميته , وشروط نجاحه مع العلم بأن التنظيم الإداري كعملية تنسيق للجهود يعد وسيلة ناجحة لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية

بالنظر إلى نتائج هذا الفروض نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث إن أبعاد المناخ الأكاديمي الأربعة تؤثر في انفعالات الإنجاز، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009)، (Lee et al., 2013)، (daniels et al., 2008, 2009) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلم، حيث يشير هذا النمط من التوجهات 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 مدارس التعليم العام التي تجعل طالب الثانوي محبًّا للتعلم ؛ للحصول على أعلى الدرجات، فعملية الاستمتاع مكون مهم في السعي إلى إتقان المهام التعليمية، وهي محفز لمزيد من الإتقان في العمليات المشابهة. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة من حيث إن 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.

وتري الباحثة أن عطاءنا وإنتاجنا يتأثر سلبًا أوإيجابًا بتقديرنا لذواتنا، وأن حقيقة الاحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحببة إلا أنها بداية تنبع من النفس , لذا لا بد أن ينبعث الشعور بالتقدير من ذات الإنسان وليس من مصدر خارجى يمنح له, فإذا اخترنا لأنفسنا التقدير وأكسبناها الاحترام فإننا نكون قد اخترنا لها التقدير المحقق لبناء التقديرالذاتى . وبناءً على ذلك تعد انفعالات الإنجاز محصلة التفاعل بين الفرد والآخرين. فالتغيرات المدرسية لها تأثير مباشر على تقدير الذات وأن تقدير الذات يتوسط العلاقة القائمة بين المناخ الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمى . كذلك فالمناخ الأكاديمي الذي تتوفر فيه كل عناصر التعليم من أستاذ ومدير ومناهج وأنشطة وفصول ساعد هذا المناخ الأكاديمي على رفع تقدير الذات لدى الطلاب. أما إذا كان المناخ الأكاديمي لا يوجد به كل عناصر التعليم ولا يوجد به علاقات داخلية بين الطلاب والأساتذة والمديرين فهو يجعل تقدير ذواتهم منخفضًا .

وعن نتيجة مكون الملل والغضب، جاءت متفقة تمامًا مع دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت إلى أن الإتقان كان منبئًا سلبيًّا بالملل والغضب، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (Daniels et al., 2008) التي أشارت إلى الارتباط السلبي الدال على الإتقان مع الملل والغضب.

وتفسر الباحثة أن هذه النتيجة عائدة إلى تركيز الفرد في التعليم العام في إتقان النشاطات المرتبطة بعملية التعلم وشعوره بقدرته على التحكم بهذه النشاطات، ويصاحبها اعتقاده بجدوى هذه النشاطات في عملية التعلم، وهذا يؤدي إلى شعور الفرد بالتفاؤل وعدم الغضب أولًا لقدرته على التحكم بهذه النشاطات ونبذ الملل، ثانيًا لجدوى هذه النشاطات من وجهة نظره.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفرد الذي يتوجه نحو الأداء غالبًا ما يركز على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج، ويصاحبها أيضًا اعتقاد الفرد بأهمية تلك النواتج، وهذا الاعتقاد بالقدرة على التحكم بهذه النواتج والقيمة العالية لهذه النواتج تشعر الفرد بالفخر بعملية التحصيل، ويرى أهمية تلك النشاطات سوف يشعر بالفخر عندما يكون للاهتمام ثمار في النتائج المرجوة، وكذلك فإن الفرد الذي يتبنى التوجه نحو الإتقان لا يعني ذلك مطلقًا أنه لا يسعى إلى الحصول على الثناء من الآخرين بل يتضمن سعيه لإتقان تلك المهام قدرًا من الرغبة في إبهار الآخرين، وهذا ما يميز طالب التعليم العام من طالب التعليم الفني لكون التعليم الفني نهاية تعليم واستكمال الدراسة بعده اختياري.

واتفقت نتائج البحث الحالي جزئيًّا مع نتائج دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) التي أشارت إلى أنّ قصور الأداء كان منبئًا إيجابيًّا بالخجل والقلق واليأس، وكذلك اتفقت مع دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) التي أشارت إلى أنّ قصور الأداء كان منبئًا بالخجل والقلق واليأس، وأن الإتقان كان منبئًا سلبيًّا بالقلق، وأيضًا اتفقت نتائج البحث الحالي جزئيًّا مع دراستي (Bong, 2009)، التي أشارت إلى أن قصور الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بدور قصور الأداء بالتنبؤ بالخجل والقلق والملل بأن الفرد الذي يتبنى تجنب الأداء يحمل قيمة سلبية لنواتج عملية التحصيل، وفي الوقت نفسه يعتقد بعدم قدرته على

التحكم بتلك النواتج، ولذلك يسعر باليأس والقلق من النواتج المتوقع حصولها، ويعد حصول النتائج يشعر بالخجل لعدم تحقيق النتائج المرجوة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ- التوصيات: انطلاقًا من النتائج التي توصلت إليها البحث فإن الباحثة توصى بالآتي:

- وضع خطط مكتوبة لتطوير المناخ الأكاديمي، يمكن تطويرها بالتنسيق مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والأساتذة ومدير المؤسسة التعليمية، وبشكل خاص يجب الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي لتحسين المناخ الأكاديمي، 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 المدرسية، وإثرائها بالإبداعات التكنولوجية، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية والمعلوماتية اللازمة لإنجاح عملية تحسين المناخ الأكاديمي، فالبيئة المادية للمدرسة تؤثر في سلوك الطلبة والأساتذة وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وتزيد من عطائهم.

- تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة للمديرين والأساتذة في المدارس، من خلال تحديد حاجات كل من لهم علاقة بالتعليم المدرسي (الطلبة والمعلمون والمدير والمجتمع المحلي)، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لتصورات الأساتذة للمناخ الأكاديمي، بهدف تطوير هذه المدارس وإحداث نقلة نوعية في قدرتها على أداء مهمتها بفاعلية، وبهدف توفير مناخ مدرسي مناسب للتواصل والتميز والإبداع.

- إجراء دراسات لمعرفة واقع المناخ الأكاديمي في مجتمعات مدرسية أخرى مثل: مدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة، وفي مراحل دراسية مختلفة، بهدف تشخيص حالتها وتحسين برامجها وتطويرها.

- إجراء دراسات لمعرفة مدى ارتباط المناخ الأكاديمي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، والرضا الوظيفي لدى العاملين، وأنماط القيادة، وفعالية المؤسسة التعليمية، وأنماط الاتصال، ...

- يجب 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 المستقبلية:

- فعالية برنامج قائم على العلاج المعرفي السلوكي في تحسين أنماط المناخ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- دور الأخصائي الاجتماعي في تفعيل المناخ الأكاديمي لدى السنة التحضيرية.

- فعالية برنامج قائم على المساندة الاجتماعية في تعديل المناخ الأكاديمي السلبي وأثره في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
- تبني دراسات تتناول مدى شيوع الانفعالات المصاحبة لعملية التحصيل في الجامعة.
- تبني دراسات تتناول العلاقة بين التحصيل والانفعالات المصاحبة للتحصيل في المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة للعوامل المنبئة بالمناخ الأسري الناجح في التعليم الجامعي.

المراجع العربية

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

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

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

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

٥- عبدالله محمد الصافى (٢٠٠١) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانويه بمدينة أبها. ***مجلة رسالة الخليج العربي***، العدد التاسع والسبعون، السنة الثانية والعشرون.

٦- كمال عبدالحميد زيتون (٢٠١٠). ***التدريس ونماذجه ومهاراته***، ط١، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

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

٨- هاني الطويل (٢٠١٦). ***الإدارة التعليمية***، عمان: دار وائل للنشر.

9- Adkins, S. J. (2006). The relations of self-regulated learning to public speaking anxiety and achievement. ***Unpublished doctoral dissertation*** of University of Houston.

10- 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.

11- 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.

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

13- Bodmann, S. (2009). Achievement goal systems: Implications for research and educational policy. ***Unpublished dissertation*** of the University of Wisconsin.

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

15- Bong, R. (2015). ***Academic Emotions and Student Engagement***. Handbook of Research on Student Engagement, pp 259-282.

16- Brodish, A. (2015). Stereotype threat and achievement goals: An integrative approach. ***Unpublished doctoral dissertation*** of the University of Wisconsin.

17- 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.

18- 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.

19- 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.

20- 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.

21- DeCicco, T. L. (2005). Perfectionism and classroom testing: Achievement motivation and hassles as mediators of performance and affect in female university undergraduates. ***Unpublished doctoral dissertation*** of York University.

22- 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*** (Vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.

23- 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.

24- 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.

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

26- 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.

27- 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.

28- 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.

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

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

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

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

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

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

35- 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.

36- 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.

37- 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.

38- 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.

39- 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***.

40- 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.

41- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). ***Appraisal processes in emotion***. Oxford, England: Oxford University Press

42- Schumer, 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.

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

44- 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.

45- 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.

46- Simon, R. A. (2008). Exploring persistence in science in CEGEP: Toward a motivational model. ***Unpublished doctoral dissertation*** of McGill University.

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

48- Valkyrie, K. T. (2006). Self-regulated learning: An examination of motivational, cognitive, resource management, metacognitive components and academic outcomes with open admissions community college students. ***Unpublished doctoral dissertation*** of University of Houston.

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

50- 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

The relationship of the academic climate with the emotions of achievement among students of the Islamic University of Medina

Fatom mohammed Alsaif Albrag

Doctor of mental health AlMedina

Ministry of Education-Department of Education Medina district

Abstract

The research aimed to discover the relationship of the academic climate with the emotions of achievement among students of the Islamic University of Medina, and to reveal the differences in the mean scores of emotions of achievement and the average degrees of academic climate between male and female students. This study includes (200) male and female students from the Islamic University of Madinah, and their ages range between (18-21) years, with an average age of 19.7 and a deviation of 2.043. **The research used** the criteria (academic climate - emotions of achievement) prepared by the researcher. **The most important results showed that** there is a negative correlation between the dimensions of the academic climate with the emotions of achievement (boredom, anger - shame and anxiety - despair) and the overall degree, and a positive correlation with the dimension (pride and enjoyment) at the preparatory year, and all correlation coefficients are indicative at the level of (0.01). Also, it revealed statistically significant differences in the mean scores of males and females in the academic climate and the achievement emotions where the value of "F" was statistically significant at the level of 0.01 in favor of males in the best direction. Moreover, the results showed no statistically significant differences in the averages of the degrees of awareness of the students of the College of Education for the academic climate according to the specialty (kindergarten - special education - art education) from the preparatory year students at Al Islamic University in Madinah.

Key words : Academic climate - emotions of achievement - Imam Muhammad bin Saud University in Riyadh