المجلة الدولية للتنمية - المجلد الخامس العدد الاول (2016):1-24
International Journal of Development, Vol.5, No.(1) (2016): 1-24
ISSN: 2314-5552 **e-ISSN: 2314-5560 (Online)**
www. ijd.byethost13.com **e-mail: ijd_fas@yahoo.com**

ادراك المناخ المدرسى فى علاقته بانفعالات الانجاز دراسة على طلاب التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى

السيد خالد مطحنة
كلية التربية - جامعة كفرالشيخ

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين ادراك طلاب التعليم الثانوى العام والثانوى الفنى للمناخ المدرسى وانفعالات الانجاز لديهم، والفروق بين المجموعتين فى ادراك المناخ المدرسى والفروق بينهما فى انفعالات الانجاز. ولتحقيق هذين الهدفين استخدم الباحث المنهج الوصفى من خلال الدراسة الارتباطية المقارنه. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين: (100) طالب وطالبة تعليم ثانوى عام (17 ذكور، 83 اناث) ، و (100) طالب وطالبة تعليم ثانوى فنى (22 ذكور، 78 اناث) . وقد تمت المجانسة بين المجموعتين فى العمر الزمنى والمستوى الاجتماعى الاقتصادى حيث تراوحت اعمارهم بين (16 – 17) عام بمتوسط (16.7) سنه وانحراف معيارى(2.043) . وقد استخدم الباحث استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى اعداد عبد العزيز الشخص 2014 ، ومقياس المناخ المدرسى لطلاب التعليم الثانوى اعداد الباحث، ومقياس انفعالات الانجاز اعداد الباحث.

وباستخدام الأساليب الاحصائية المتمثلة فى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات ومعامل الارتباط.

توصلت الدراسة الى وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين أبعاد المناخ المدرسى وانفعالات الانجاز(الملل – الغضب - الخجل والقلق – اليأس) ، وارتباط موجب دال احصائيا بين أبعاد المناخ المدرسى وانفعال الفخر والاستمتاع لدى طلاب التعليم الثانوى العام وكذلك لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى.

كما أتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفنى فى ادراك المناخ المدرسى لصالح طلاب التعليم الثانوى العام فى الاتجاه الأفضل وكذلك فى انفعالات الانجاز لصالح طلاب التعليم الثانوى العام فى الاتجاه الأفضل.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسى ، انفعالات الانجاز ، الطلاب ، التعليم الثانوى العام ، التعليم الثانوى الفنى

المقدمة

تتبنى التربية في العصر الحديث عدة مؤسسات اجتماعية يعد كلاً منها وسطاً تربوياً يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية النشء، وتأتي المدرسة دون شك في مقدمة المؤسسات الاجتماعية التي تتولى أمور التربية لكونها المؤسسة المتخصصة في تنشئة أفراد المجتمع وتنمية شخصياتهم تنمية متكاملة ليسهموا إيجابياً في تقدم مجتمعاتهم وتطورها. وينبع دور المدرسة إما من خصائصها كبيئة تعلم وتعليم ،سواء كانت خصائص معرفية لهذه البيئة ومطالب مهام التعلم بها ومدى مزاوجتها بين قدرات الطلاب وميولهم وتقييماتهم وانفعالاتهم ، أو خصائصها الدافعية التى تشكل ميول وقيم الطلاب ،أو مدى تدعيمها للتعلم المنظم ذاتيا وقيمة ما يتم تعلمه والانفعالات الناتجة عن ذلك،أو من حيث بنى أهدافها (تنافسية فردية أم تعاونية) وتوقعات الآخرين الهامين وما يصاحب ذلك من انفعالات وتحكم مدرك ،أو من حيث التغذية المرتدة المترتبة على النجاح والفشل فى التعلم وتأثير ذلك على انفعالات الإنجاز ...الخ

فالمناخ المدرسي هو الجو العام المتكون لدى أعضاء المؤسسة التعليمية ، والمتضمن لمتغيرات عديدة منها: أسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم ، وفلسفة الإدارة العليا ، وظروف العمل ، ونوعية الأهداف التي تسعى إليها المدرسة ، وطبيعة العلاقات بين العاملين والطلبة. ويتأثر المناخ المدرسى بالجو العام الذي يسود البيئة الخارجية التي تعمل فيها المؤسسة التعليمية وبمستواها الحضاري واستقرارها، وبمدى سيادة الأبعاد الديموقراطية التشاورية للبشر فيها (هاني الطويل[1]

وعلى ذلك فان أى مؤسسة لن تستطيع تحقيق أهدافها مهما توافرت الإمكانات مالم تهتم بالعنصر البشرى والارتقاء بمستوى أدائه وخلق جو من العلاقات الإنسانية الفعالة التى تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية. ويتشكل المناخ الاجتماعيفيالبيئات التعليميةمنالعلاقات بين المعلمين والطلاب،وبينالطلاب بعضهم البعض ،كما أن نوعيةتلك العلاقاتقد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب علىالمناخ الاجتماعي ،وكذلك على دافعية الإنجاز لدى الطلاب[2].

وإذا كانت بيئة التعلم - قد تتغير بتغير نوع التعليم- بكل عناصرها في عملية تفاعل دائم ومستمر فإن شكل هذا التفاعل وكيفيته يؤثر وبشكل مباشر أوغير مباشر على مدركات الطالب ،ونواتج تعلمه، معارفه ،واستراتيجيات تعلمه،وأهدافه،ودوافعه، وتقييماته،وميوله ،.....وقد يؤثرذلك أيضا على انفعالاته المصاحبة لأنشطة التعلم ونواتجه ، والتى تعرف بانفعالات الإنجاز أو انفعالات التحصيل.

ونظرا لما تشهده الآونة الأخيرة من حوادث تعدى طلاب على زملائهم ، واعتداء من جانب المعلمين على الطلاب ،أو اعتداء الطلاب على معليمهم، أو اعتداء من جانب مديرى المدارس على الطلاب وانتشار هذه الحالات بدرجة أكبر فى المدارس الثانوية بدرجة أكبر عنها فى مراحل التعليم السابقة سواء الاعدادية أو الابتدائية(كما يظهر من برامج التوك شو بالفضائيات المختلفة) الأمر الذى دعا بعض الطلاب لترك التعليم مما ترتب عليه زيادة التسرب من التعليم وزيادة هذه الحالات فى التعليم الثانوى الفنى عنها فى التعليم الثانوى العام، الأمر الذى دعا الباحث الحالى الى القيام بالدراسة الحالية، ولذا فان الدراسة الراهنة تحاول التعرف على طبيعة المناخ المدرسى السائد في التعليم الثانوي العام والفني لاحتمال أن تكون هذه البيئات تمثل بيئات تعلم مختلفة، تنعكس علىادراك الطلاب لهذا المناخ وانفعالات الإنجاز لديهم باختلاف التخصص، وان ذلك سعياً لإلقاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات المهمة فى تشكيل نواتج التعلم.

مشكلة الدراسة

على مدى السنوات الـعشرة الماضية، كان هناك تزايد في البحوث حول تأثيرادراكات الطلاب للمناخ المدرسي على توافقهم النفسى والأكاديمى . ويرى العلماء أن خبرات الطلاب حول بيئتهم المدرسية، ولا سيما تلك الخبرات المرتبطة بتلبية احتياجاتهم النمائية كالدعم البينشخصى ، لاتؤثر فقط على توافقهم الأكاديمى بل أيضا على تفاعلهم الاجتماعى وتوترهم الانفعالى.

كما أشارت البحوث إلى وجود ارتباط موجب بين شعور واتجاهات الطلاب نحوالمدرسة وبين المخرجات الأكاديمية المختلفة،مثل: الأداء الأكاديمى، وتوقعات النجاح ،والاندماج وفعالية الذات الأكاديمية ،وذلك فى جميع مستويات التعلم الدراسى بدءاً من المدرسة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية[3]

وعلى الرغم من البيئة الانفعالية لحجرات الدراسة،الا أن البحث حول الانفعالات فى السياقات التربوية-عدا استثناءات ضئيلة متمثلة فى نظرية العزو لوينر (Weiner) ، وبحوث قلق الاختبار – يتصف بالبطء وقلة التواجد على ساحة الأدبيات النفسية فانفعالات الانجاز الأخرى لدى الطلاب فى المواقف التعليمية [4] والتى تشتمل على انفعالات غيرسارة كالغضب (anger) ، واليأس (hopelessness) ،والخزى (shame) ،والضجر/الملل (boredom) وانفعالات سارة كالاستمتاع أو البهجة بالتعلم (enjoyment of learning) ،والأمل/الرجاء (hope) ، والفخر قد تتأثر بالمناخ السائد فى البيئة التعليمية .

وتشير نتائج الدراسات التي حاولت ربط انفعالات التحصيل بأبعاد المناخ المدرسي [5 ، 6] إلى نتائج متناقضة وغير مستقرة، كما أن نمط العلاقة بين المناخ المدرسي وانفعالات التحصيل لدى الطلاب ليست واضحة المعالم وليست متجانسة فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل جاءت نتائجها متفاوتة ومتناقضة، فعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة إيجابية مع انفعالات التحصيل السلبية[7، 8، 9] .

فإن بعض الدراسات الأخرى أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل الإيجابية[10] ، فى حين أشارت بعض الدراسات إلى أن أهداف الأداء ترتبط بصورة إيجابية دالة مع انفعالات التحصيل الإيجابية[11] . وكذلك هناك نقاش حول ما إذا كان تأثير أهداف الأداء ضاراً او مفيداً لانفعالات التحصيل، فعلى سبيل المثال فإن دراسة (Pekrun et al.)[12] توصلت إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة إيجابية دالة مع الفخر والغضب (احدهما إيجابي والآخر سلبي)، وكذلك توصلت دراسة (Ryan et al.)[13] 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 جاءت نتائجها متناقضة وغير متجانسة، ففي الوقت الذي نجد أن (Shih)[14] قد استنتجت أن أهداف تجنب الأداء تؤثر تأثيراً سيئاً على انفعالات التحصيل نجد أن (Sideridis)[5] قد توصل إلى نتائج مختلطة في هذا الجانب.

ومع هذه النتائج المتناقضة وغير المتجانسة وجد الباحث الحالى أنه من الضرورى القيام بمثل هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين انفعالات التحصيل والمناخ المدرسي فى المدارس الثانوية العامة والفنية.

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ماعلاقة المناخ المدرسي بانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوى العام؟
- ماعلاقة المناخ المدرسي بانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوى الفني؟
- هل تختلف درجات انفعالات الإنجاز بين الطلاب باختلاف نوع التعليم ؟
- هل تختلف درجات المناخ المدرسي بين الطلاب باختلاف نوع التعليم ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن علاقة المناخ المدرسي بانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم العام.
- الكشف عن علاقة المناخ المدرسي بانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الفني.
- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الفني.
- الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الفني.

ادراك المناخ المدرسى فى علاقته بانفعالات الانجاز دراسة على طلاب التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى

أهميةالدراسة:

تتمثل في:

- إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول المناخ المدرسى السائد في ضوء تباين نوع التعليم،والدور المحتمل لادراكات الطلاب لهذا المناخ وفى التأثير على توافقهم النفسى
- تزويد وزارة التربية والتعليم والإدارات المدرسية بالعوامل السلبية والإيجابية السائدة في بيئة التعلم (المناخ المدرسي)، الأمر الذي يرشدها إلى تبني سياسات من شأنها أن تدعم العوامل الإيجابية، وتصحح العوامل السلبية،مما يحقق الرضا والتعاون والكفاءة والفعالية في الأداء .
- تقديم الإرشادات للمعلمين والمديرين حول الاهتمام ببيئة الدراسة وتأثيرها على الطلاب.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

1 - المناخ المدرسيSchool Climate:

يعرفه كمال عبدالحميد زيتون بأنه الخاصية البيئية العامة داخل مبنى مدرسي معين [15] ، كما يعرفه هوي وميسكل Hoy & Miskel بأنه مجموعة من الخصائص الداخلية التي تميز مؤسسة تعليمية عن غيرها ، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها[16] . ويعرفه الحجار و العاجز [17] بأنه: البيئة المدرسية المادية والمعنوية ، والتي تتضمن العلاقات بين الطلبة وزملائهم، والمعلمين وزملائهم، والطلبة والمعلمين، والإدارة الصفية، والإدارة المدرسية، فى ضوء الموارد والأبنية والمرافق المدرسية، التى بدورها تؤثر في كم ونوع المخرجات في المنظومة الدراسية[17].

تعريف المناخ المدرسي إجرائيا :

هو مجموعة العلاقات والامكانات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المدرسة والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالمعلمين وبإدارة المدرسة. ويضم (4) أبعاد ، وهي:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم:

مجموعة التفاعلات التي تتم بين الطلاب بعضهم البعض والتي تتسم بالمودة والاحترام وبمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالمعلمين:

ا لتفاعلاتالتي تنشأ بين الطلاب والمعلمين القائمة على الاحترام المتبادل وعطف المدرسين على الطلاب وتعلق الطلاب بمدرسيهم.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المدرسة:

مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب والاداريين والوكلاء والمديرين وفق ضوابط معينة ويسودها نوع من العلاقات الحميدة والانضباط واحترام لوائح العمل المدرسي.

البعد الرابع: المشاركة في الانشطة:

إندماج الطلاب في الأنشطة المتنوعة التي توجد في المدرسة عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم, ونمو شخصياتهم.

2 -انفعالات الانجاز/(التحصيل):Achievement Emotions

هى تلك الأحوال النفسية التى ترتبط بأنشطة الإنجاز (كاستمتاع الطلاب بالتعلم ،والضجر أثناء التدريس الصفى، او الغضب المرتبط بمطالب مهام التعلم)،أو بنواتج الإنجاز(مثل انفعالات النواتج المتوقعة كالأمل والقلق المرتبطين بالنجاح المحتمل أو الفشل المحتمل ،و انفعالات النواتج العائدة كالفخر والخزي المرتبطين بالنجاح السابق أو الفشل السابق)[18].

الإطار النظري

[أولاً]- المناخ المدرسي **School Climate**

1)مفهوم المناخ المدرسى

على الرغم من ظهور مصطلح المناخ المدرسى على يد كورنل عام 1962 إلا أنه لم يحدث تغير ملحوظ فى أبحاث المناخ المدرسى حتى عام 1992 حين تناولها لين وكروفت [19] الذى رأى أن المناخ المدرسى هو بمثابة شخصية المدرسة , وكما أن لكل فرد شخصية مميزة فإن لكل مدرسة مناخها الخاص بها. أما أرجريس Arggris فقد عرفه بأنه"

نتاج لتفاعل مجموعة من المتغيرات الرسمية كالسياسة والإجراءات , والمتغيرات الشخصية كالحاجات والقدرات والمتغيرات غيرالرسمية وهى تنشأ من الصراع المستمر من أجل محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة وحاجات العاملين وسماتهم.

ويؤكد هوى ومسكل[16] أن المناخ المدرسى بدأ يتبلور بظهور نظرية النظم الإجتماعية التى تنظر الى المؤسسات كنظام تكاملى , وتتكون من العاملين وبيئة العمل والبيئة المحيطة بالمؤسسة. وينتج السلوك الإجتماعى المرغوب فيه نتيجة تفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض ومع البيئة المحيطة بها , ومع الأنظمة المحاذية , والتفاعل الذى يتم بين مكونات المؤسسة يتأثر بالمناخ السائد فيها , وبالعلاقات الشخصية القائمة بين أفرادها وبمدى رضاهم عن العمل.

وفى هذا الصدد توصل ريس وراسل[21] أن المشاعر السلبية كالخوف والإحباط والوحدة تؤثر سلبا فى عملية التعلم وكذلك على السلوك , لذلك فإن المناخ المدرسى يعد انعكاسا للمشاعر الإيجابية أوالسلبية فى البيئة المدرسية , وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على المخرجات التعليمية.

وتعرف حصة صادق وفاطمة المعضادى [22] المناخ المدرسى بأنه سمات وخصائص العمل المدركة من قبل العاملين أو هو الصورة الذهنية التى تتكون فى أذهان الناس عن المدرسة.

ويرى محمد العتيبى [23] أن المناخ المدرسى هو مرآة عاكسة للمهارات وسلوك المديرين وكافة الظروف والخصائص المميزة لبيئة العمل ولعمليات التفاعل التى تتم داخل النظام الإجتماعى والمدرسى والتى لها تأثير على الأداء الوظيفى للمعلمين وتحديد اتجاهاتهم نحول العمل.

كما يرى أشرف أبو حليمة [24] أن المناخ المدرسى هو درجة ادراك الطالب للأمن النفسى والإجتماعى وحب العمل المدرسى وفقا لنوع المثيرات التى يتعرض لها التلميذ أو الطالب داخل المدرسة , ومدى تفاعله مع هذه المثيرات بطريقة تتناسب مع امكانياته وقدراته وسمات شخصيته وعلاقته بزملائه ومعلميه والإدارة المدرسية وإمكانياتها المادية لتحقق النجاح.

كما ترى فاطمة عبدالقادر [25] أن المناخ المدرسى يمثل مجموعة من الخصائص التى تميزبيئة العمل داخل المؤسسة وهذه الخصائص يمكن التعرف عليها من خلال تصورات وإدراك العاملين فى المنظمة , حيث تدفع العاملين لتبنى أنماط سلوكية معينة سواء على المستوى الإدارى أو المستويات الأخرى.

كما يرى إيهاب طعيمة [26] أن المناخ المدرسى مجموعة من العلاقات والتفاعلات البينشخصية، الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التى تسودبين الأفرد الموجودين داخل المدرسة ومدى مشاركة الطلاب فى الأنشطة المدرسية ومدى توافر التجهيزات والمبانى والأدوات المدرسية.

ويتضح مما سبق أن المناخ هو شخصية المؤسسة والجو الذى يسودها والذى يؤثر على سلوك الأفراد وعلاقاتهم وتتضمن هذه العلاقات مايأتى: علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالمعلمين،وعلاقة الطلاب بإدارة المدرسة فى ظلالتجهيزات والأدوات حيث أنها تمثل عنصراً هاماً مؤثرا فى فاعلية المناخ المدرسى.

2)أبعاد وعناصر المناخ المدرسي:

شهدت الخمسينات من القرن العشرين تجديداً لموضوع البيئة المدرسية، حيث تم تطوير أداة تسمى (استبانة وصف المناخ المنظمي OCDQ)[19]، وفي السبعينات تم تطوير أداة لقياس المناخ الاجتماعي المدرسى، وتطوير النسخة الأولية لمسح بيئة التعلم في المدرسة [27]

وربما كانت دراسة كل من (Haplin and Croft)[19] عن المناخ المنظمي للمدارس الابتدائية عام 1992م، من الدراسات الرائدة، فقد بدأ الباحثان بوضع تصنيف للمدارس عندما لوحظ: أن المدارس تختلف اختلافاً واضحاً في النواحي المتصلة بالشعور والإحساس الحسن أو غير ذلك، أن إدراك الجانب المعنوي لا يقدم دليلاً على هذا الشعور، وأن المديرين المثاليين هم الذين يتمسك بهم العاملون في المدرسة. وقد قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من (46) فقرة، وأطلق عليها استبانة وصف المناخ المنظمي (OCDQ)، حيث تناولا المناخ المؤسسي كتدريج متصل، يبدأ بالمناخ المفتوح منتهياً بالمناخ المغلق، وقد توصلا إلى أنواع ستة للمناخ المدرسي، وهي:

المناخ المفتوح:

يتمتع فيه الأعضاء بالروح المعنوية العالية، ويسعى المدير إلى تسهيل إنجاز المعلمين للأعمال الموكلة إليهم بلا تعقيد، وتسوده علاقات اجتماعية طيبة.

مناخ الحكم الذاتي:

يتيح فيه المدير للعاملين حرية شبه كاملة في أداء واجباتهم، ويساعد هذا المناخ على ظهور قيادات من أعضاء المدرسة، وتسوده روح معنوية عالية بين العاملين، وإن كان بصورة أقل من المناخ المفتوح.

المناخ المراقب:

يتم فيه الاهتمام بالعمل والإنجاز بالدرجة الأولى، ولو كان على حساب إشباع حاجات العاملين، ويقوم المدير بالرقابة والمتابعة والتوجيه المباشر.

المناخ المألوف:

يسود فيه علاقات أسرية أو عائلية، فالاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بالدرجة الأولى، ثم العمل والإنجاز.

المناخ الوالدي:

وتتميز فيه المدرسة بانعدام تفويض السلطة، مما يحول دون ظهور قيادات من بين أعضاء المدرسة، وتكون سلطة الرقابة أعلى من سلطة التوجيه.

المناخ المغلق:

لاتتاح فيه للعاملين والطلبة أي فرصة لتنمية علاقاتهم الاجتماعية، كما أن مستوى أداء العمل يكون منخفضاً، وتنعدم فيه الروح المعنوية[28].

وقد ظهرت محاولات عديدة بنيت على دراسات ميدانية تطبيقية، لتطوير مقياس (Haplin and Croft) ، ومن أبرزها ما قام به (Hoy and Clover) عندما قدما المقياس المعدل للمدرسة الابتدائية، وما قام به (Kottkamp) عام 1984م بتطوير مقياس للمناخ في المدرسة الثانوية. أما عن المقياس الأول، فهو الاستبانة المعدلة لوصف المناخ المنظمي في المدرسة الابتدائية (Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary Schools- OCDQ-ES)، ويتكون من (42) فقرة، تتمحور في بعدين رئيسين هما: سلوك المدير (ويتضمن: المدير الداعم، والمدير الموجه، والمدير المقيد)، وسلوك المعلم (ويتضمن: السلوك المؤسسي، والسلوك الودي، والسلوك التباعدي).

أما المقياس الثاني، فهو الاستبانة المعدلة لوصف المناخ المنظمي في المدرسة الثانوية (Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Secondary Schools- OCDQ-RS)، ويتكون من (34) فقرة، تتمحور في بعدين هما: سلوك المدير (ويتضمن: المدير الداعم، والمدير الموجه)، وسلوك المعلم (ويتضمن: السلوك المنهمك، والسلوك المثبط، والسلوك الودي).

فالجهود المبذولة لدراسة وقياس المناخ المدرسي، قد حاولت أن تدرس المناخ من أبعاد وعناصر مختلفة، وفي معظمها ركزت على سلوك المعلم والمدير والطالب، إلى جانب الموارد المادية المحيطة بهم، وقد حاولت دراسات حديثة[27 ، 29 ، 30 ، 31، 32، 34،33، 34] تحليل المناخ المدرسي في ضوء أبعاد مختلفة. وقد انتهت هذه الدراسات الى أن الأبعاد والعوامل المختلفة المؤثرة في المدرسة عديدة ومتنوعة، مما يجعل عملية قياس المناخ المدرسي صعباً، حيث يمكن قياسه بدايةً من جودة التفاعل في داخل غرفة الفصل، حتى مستوى الضوضاء في الممرات، ومن جودة المباني حتى الشعور بالأمان فيها، مروراً بالتفاعلات والعلاقات بين المعلم والطلبة. فلا يمكن لأي باحث أن يحدد عاملاً ويعتبره الوحيد لتحديد المناخ المدرسي، فهو حقيقةً جملة التفاعلات للعوامل والأبعاد المختلفة التي تدعم وتساند عملية التعليم والتعلم بشكلها الصحيح.

3) متغيرات المناخ المدرسى:

اتجهت بعض الدراسات التى تناولت المناخ المدرسى إلى تحديد العوامل الأساسية والمتغيرات التى يتأثر بها ومنها دراسة تاجيورى[35] التى قسمت متغيرات المناخ المدرسى فى ثلاثة أبعاد، البعد البيئى: ويتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل حجم المدرسة وعمر المبنى ومرفق المدرسة.البعد الإجتماعى: ويتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسى ,كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها.البعد الثقافى: يتضمن القيم والمعانى والمبادىء والبناء الإدراكى فى المدرسة.

ودراسة"هالبين وكروفت [19]" من الدراسات الرائدة فى هذا المجال وفيهاتم تقسيم المناخ التنظيمى أو المؤسسى إلى ثمانية أبعاد , أربعة منها تتعلق بسلوك العاملين , وهى التباعد والإعاقة , والإنتماء والألفة , واثنين تتعلق بسلوك المديرين وهى الشكلية فى العمل , والنزعة الآنسانية .

وفى دراسة"جامعة ميتشجان" شملت أبعاد المناخ المدرسى وكان من هذه الأبعاد , الدعم الإدارى والعوائق , والدعم التربوى , والتأثير المدرسى , حيث أكدت على أن المناخ المدرسى الصحى لاتقوى دعائمه بدون إشباع حاجات أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإدارى والفنى والمديرين والطلاب. وتتمثل أبعاد هذه الحاجات فى الحاجات الفسيولوجية , الحاجات المتصلة بالأمن , الحاجات المتصلة بالتقبل , والصداقة , والحاجات المتصلة بالتحصيل وتقدير الذات , وحاجات الفرد إلى زيادة إمكاناته وتحصيل أى مستوى ممكن[36].

وأجريت العديد من الدراسات على المناخ التنظيمى للمدارس فى محاولة للتوصل لتعميمات حول العوامل المرتبطة بالمناخ المدرسى ومن ضمن هذه العوامل فى المناخ المفتوح الخبرة الشاملة والواسعة للمديرين والمدرسين , والوضع الاجتماعى والاقتصادى المرتفع للطلاب[22] .

يتضح من خلال هذه الدراسات أنه يوجد تفاوتات فى تحديد أبعاد المناخ المدرسى المتعددة الوجوه ويرجع ذلك إلى التعريفات المتنوعة الخاصة بالمناخ المدرسى , واختلاف محور كل دراسة واهتمام كل باحث فيها.

ويمكن للباحث استخلاص بعض المتغيرات الخاصة بالمناخ المدرسى والتى يمكن أن يكون لها تأثير كبير على الطلاب وتتمثل فى الآتى:

التجهيزات والأدوات المدرسية:
وتمثل التجهيزات والأدوات المدرسية عنصرًا هامًا مؤثرًا فى فعالية المناخ المدرسى فالمناخ المدرسى الذى يلبى احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدى إلى تحقيق توافقه الدراسى , بينما المناخ المدرسى الذى يكرهه الطلاب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى أنفسهم ويفشل فى مقابلة احتياجاتهم ومتطلباتهم سوف يؤدى إلى سوء توافقهم المدرسى والشخصى والإجتماعى[37] .

مشاركة الطلاب فى الأنشطة المدرسية:
وهى مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية والترفيهية تنظمها وتشرف عليها المدرسة وهى تؤثر على سلوك الطالب وعلاقاته الاجتماعية والنفسية بأفراد المجتمع المدرسى المحيط به , وتعمل الأنشطة المدرسية على مساعدة الطلاب على النمو المتكامل لشخصياتهم وعلى اشباع احتياجاتهم فى جميع نواحيها (جسمية ,عقلية , انفعالية , اجتماعية).

علاقة الطلاب بإدارة المدرسة:
وتتحدد هذه العلاقة بنمط القيادة (ديمقراطية – بيروقراطية) فالنمط الأول: يحقق أهداف العملية التعليمية بما يحقق توافق الطلاب فيلتزمون فى سلوكياتهم بالإنضباط وطاعة واحترام لوائح العمل المدرسى , بينما النمط الثانى متشدد فى إدارة المدرسة بما ينعكس بالسلب على سلوكيات الطلاب , ويعوق التزامهم بقوانين العمل المدرسى وتتضمن وظائف الإدارة المدرسية عمليتى البحث والتخطيط ,والتنظيم , والإشراف والتنسيق والمتابعة والميزانية والتمويل , وعن طريق هذه الوظائف تتم كل من العملية التعليمية والتفاعلات الاجتماعية[38].

علاقة المعلمين بالطلاب:
وتتحدد هذه العلاقة بمدى قيام المعلم بدوره فى توجيه وإرشاد طلابه وارتباطه بالدفء والمودة ومراعاته للفروق بينهم فى الأساليب التى يتبعها فى التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسى ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل أو العكس إذا اتبع اسلوباً مغايراً فى معاملتهم والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة فى إيجاد وتوفيرالمناخ المدرسى الملائم لرفع مستوى الدافعية والطموح لدى الطلاب[37].

علاقة الطلاب بزملائهم:
وتتحدد هذه العلاقة بمدى التجانس بينهم والخلفيات الإجتماعية والثقافية وأساليب التنشئة المتبعة فى تربيتهم ومدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة والاحترام بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التى يقومون بها فى المواقف التعليمية ومدى إلتزامهم بالسلوك السوى بما يحقق توافقهم السوى وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة[39].

■النظريات المفسرة للمناخ المدرسى:
أ) نظرية النظم الاجتماعية:
وهى تنظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات وأى قصور فى المخرجات يمكن ارجاعه إلى قصور فى المدخلات وفى ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخاً يعطى مخرجات موجبة[40] .
ب) نظرية الدور:
تنظر هذه النظرية إلى التفاعل الذى يحدث بين حاجات الفرد الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة والنظام الخارجى بإعتبارها جميعا توازناً فعالاً يحدد المناخ السائد فى المدرسة[41].
ج) نظرية الإتجاه التبادلى (التفاعلى):
وفيه ينظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الإجتماعية بين الأسرة , المعلمين , الطلاب , والرفاق , وتؤثر هذه العلاقات على درجة انجاز الأهداف التربوية[42، 43].
د) نظرية المسايرة والمغايرة:
يرى أصحاب هذه النظرية أن" المناخ المدرسى" يتحددبعوامل التفاعل بين الأفراد فى المدرسة , كما يرون أن عوامل الضبط فى المدرسة تعتبر أكثرأهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد لإرساء دعائم المراجعة النفسية والأجتماعية بين أفرادها[41].
ه) النظرية البيئية:
وهى تشترك مع توجه المدخلات والمخرجات فى الإهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية للبيئة , وتشترك فى التوجه الإجتماعى فى الإهتمام بالعمليات الإجتماعية وثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس[40] .
ويرى الباحث أنه بالرغم من تنوع النظريات التى تفسر المناخ المدرسى إلا أنها تتفق فى وجودعلاقات وتفاعلات بين الأفراد فى المدرسة تؤثر على سلوكياتهم وعلى توجهاتهم فمثلا نظرية النظم الإجتماعية ترى أن المدرسة مصنع

ادراك المناخ المدرسى فى علاقته بانفعالات الانجاز دراسة على طلاب التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى

يحول المدخلات إلى مخرجات وأن أى قصور فى المنجزات يمكن إرجاعه إلى قصور فى المدخلات ,بينما نظرية الدورتؤكد على التفاعل الذى يحدث بين حاجات الفرد الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة , ونظرية الإتجاه التبادلى التى ترى أن هناك علاقة بينالأسرة والمعلمين والطلاب والرفاق وأن هذه العلاقات تؤثر على سلوك الطلاب , ونظرية المسايرة أكدت أيضا على التفاعل بين الأفراد فى المدرسة , والنظرية البيئية التى ترى أن النظام يعمل ككل عضوى متفاعل.

[ثانياً]- انفعالات الانجاز**Achievement Emotions**

يخبر الطالب كثيراً من الانفعالات خلال انهماكه في المواقف التعليمية المختلفة، حيث أن عملية التعلم في جميع مجالاتها تتضمن كثيرا من الانفعالات، فكل طالب يتذكر أنه فى بعض المرات التي قام بها بمذاكرة بعض المقررات الدراسية، واعتماداً على أهدافه ومحتوى تلك المواد اختلفت الانفعالات التي يخبرها فمن الممكن أنه قد استمتع بذلك أو شعر بالملل أو شعر بالاحباط نتيجة العقبات التي تواجهه، أو شعر بالفخر لتقدمه السريع في عملية التعلم أو شعر بالخجل من ضعف إنجازه، وإضافة إلى ذلك فإن هذه المشاعر والانفعالات تؤثر على مقدار الجهد الذي يبذله في عملية التعلم وتؤثر على دافعه للاستمرار في عملية التعلم، وتؤثر كذلك على الإستراتيجيات التي يستخدمها في عملية التعلم، وليس بالضرورة أن يكون واعياً ومدركاً لهذه التأثيرات.

ويشبه ذلك ما يتذكره كل واحد منا، فكل شخص يتذكر آخر مرة أدى فيها اختباراً مهما فمن الممكن أنه قد يكون لديه أمل بالنجاح أو كان لديه خوف من الفشل أو يأس من مدى استعداده للاختيار. وبكل تأكيد فإن هذه المشاعر قد أثرت على دافعيته لأداء هذا الاختبار وأثرت على تركيزه خلال أدائه للاختبار أوأثرت على الاستراتيجيات التي يستخدمها خلال أداء هذا الاختبار.

وتؤكد نتائج الدراسات التجريبية أن الطلاب يخبرون مجموعة من الانفعالات خلال وجودهم بالمحاضرات الدراسية وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية وخلال أداء الاختبارات المختلفة، فعلى سبيل المثال في الدراسات التي استطلعت الانفعالات التي يمر بها طلاب الجامعة تبين وجود عدد كبير من هذه المشاعر أو الانفعالات أو الاضطرابات ومنها: الاستمتاع والاهتمام والأمل والفخر والغضب والقلق والإحباط والملل[18]. وحتى وقت قريب فإن هذه المشاعر أو الانفعالات لم تلق اهتمام لدى الباحثين يوازي أهميتها باستثناء: قلق الاختبار [44] وبحوث الانفعالات الناتجة من النجاح والفشل[45] وخلال العقدين الماضيين كثر الاهتمام بدراسة الانفعالات بوصفها أساسا في السعي الإنساني للتحصيل، وبهذا فإن الانفعالات والمشاعر ذات أهمية جوهريةليس فقط في عملية التحصيل والتعلم الأكاديمي بل ونمو الشخصية والصحة النفسية[46].

وتتعدد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب ومنها: المشاعر (Affects) والمزاج (Mood) وانفعالات التحصيل (Achievement Emotions) والانفعالات حول المعرفة (Epistemic Emotions) والانفعالات المرتبطة بالموضوع (Topic Emotions) والانفعالات الاجتماعية (Social Emotions).

وتعرف الانفعالات في البحوث المعاصرة بأنها ظاهرة متعددة الجوانب تتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة التي تتضمن مكونات عاطفية ومعرفية وفسيولوجية ودافعية وتعبيرية ، فعلى سبيل المثال فإن الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح والتوتر (مكون عاطفي)، بل من الحصول على درجات أعلى أو أقل (مكون معرفى)، وتعرق وزيادة في دقات القلب (مكون فسيولوجي)، ورغبة للهروب من الموقف (مكون دافعي)، وتعابير قلقة في الوجه (مكون تعبيري). 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 الفشل.

ويمكن تصنيف الانفعالات وفقا للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز (Object Focus) والتكافؤ (Valence) والتنشيط (Activation) والاستمرارية (Duration) والحدة (Intensity). ووفقا لما افترضه[47] .

وعندما يتعلق الأمر بتصنيف انفعالات التحصيل فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما :

- التكافؤ أو التوازن (Valance).
- موضوع 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 او الغضب الذي يشعر به خلال التعامل مع متطلبات التعلم.

الانفعالات المرتبطة بالنواتج:

وتشتمل على:انفعالات النواتج المتوقعة: وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع. وانفعالات النواتج بأثر رجعي: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح.

ويعتبر التقدير (Appraisal) أحد أهم محددات انفعالات التحصيل[48] ومن بين أنواع التقدير فإن هناك نوعين أكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي وهما:إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها. والقيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها.

فنظرية قيمة الضبط (Control-Value Theory) المرتبطة بانفعالات التحصيل تؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع، ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل. وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل الأمل والفخر. ويكون اعتقاد المتعلم بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل[45].

وأهملت البحوث التربوية دراسة الانفعالات على الرغم من شيوعها داخل القاعات الدراسية والدراسات التي تناولت الانفعالات الناتجة عن النجاح والفشل [45]. وبدأ الاهتمام يزداد بدراسة انفعالات التحصيل لدى الطلاب خلال السنوات القليلة الماضية [4] ، ولكن يظل هذا الاهتمام ضعيفا مقارنة بالدراسات التي تناولت البنى المعرفية والدافعية، فالبحوث الرئيسية في علم النفس وعلم الأعصاب تؤكد على أن الانفعالات لها أهمية بالغة في عملية التعلم والذاكرة والدوافع والنمو والصحة النفسية بغض النظر عن النوع والعمر والثقافة[49].

وتاثير الانفعالات في السياق التعليمي واسع الانتشار، فعلى سبيل المثال فإن الانفعالات تؤثر على أداء الطلاب من خلال تغيير مستوى الدوبامين (Dopamine) في الدماغ وبالتالي التأثير على قدرة الذاكرة طويلة المدى [50] وكذلك تؤثر الانفعالات على عملية توجيه عمليات الانتباه واستخدام الموارد المعرفية [51]، وأيضا تثير دافعية الطلاب للاهتمام بمواد التعلم وتؤثر كذلك في تبني مستويات مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات. ونظراً 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[52].

ويعتبر المناخ المدرسي أهم هذه العوامل حيث أنه تؤثر بصورة كبيرة على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك في الموقف التحصيلي[53]، وأكثر تحديداً فإن المناخ المدرسي يعتقد بأنه ينظم الأفكار والأفعال المتعلقة بعملية التحصيل وهي التي تشكل انفعالات الطلابوالدراسات الحديثة في مجال الإنجاز بدأت في تحليل العلاقة بين أبعاد المناخ المدرسي لدى الطلاب وبين انفعالاتهم ومشاعرهم [11، 14، 46 ، 54،55] ولكن معظم هذه الدراسات 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 بعين الاعتبار أهمية الاختلافات النوعية لهذه الانفعالات[56].

الدراسات السابقة

دراسة عبدالعزيز العسكر[57]: وكان هدفها التعرف على واقع العلاقة بين البيت والمدرسة وكشف العلاقة بين نمط المناخ المدرسي السائد ونوع العلاقة بين البيت والمدرسة، هذا بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تلك العلاقة، ومن ثم التوصل إلى بعض الحلول والتوصيات التي تسهم في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة. ومن نتائجها: أن مجال التحصيل الدراسي هو أبرز المجالات في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة،و هناك اختلافات بين أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين دالة إحصائياً إزاء أربع أبعاد من المناخ المدرسي وهي (العلاقات الإنسانية السائدة في المدرسة- الشكلية في الأداء – التركيز على الإنتاج). كما يرى المديرون أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارسهم يميل إلى المناخ المفتوح، على حين يرى المعلمين عكس ذلك.

ودراسة باتريك جونسون جون[58] :والتى هدفت الى معرفة ادراكات المعلمين والطلاب للمناخ المدرسى الجذاب والمناخ غير الجذاب بالمدرسة الإبتدائية , وعلاقة هذا الإدراك بتحصيل الطلاب ،وتكونت العينة من 732 طالب بالصف الخامس و 102 مدرس بالصفوف الثالث والرابع والخامس . وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الطلاب والمعلمين فى المدارس الجذابة لديهم إدراكات إيجابية عن المناخ الإجتماعى لمدارسهم أكثر من زملائهم فى المدارس غير الجذابة كما ارتبطت إدراكات الطلاب والمعلمين بكلا النوعين من المدراس ارتباطا دالا مع تحصيل الطلاب.

وهدفت دراسة خالد خلف قبيص[59]: الى المقارنة بين المستوى التحصيلى للطلاب المتفوقين والعاديين من طلاب الصف الأولى الثانوى العام بمحافظة الدقهلية من خلال دراسة طبيعة العلاقات الاجتماعية بأبعادها المختلفة والمناخ السائد داخل فصولهم. وتكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة وطبق عليهم مقياسى العلاقات الاجتماعية ,والمناخ السائد داخل الفصل.وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب العاديين والمتفوقين فى بعدى ضبط السلوك , العلاقة بين الطلاب والمعلمين وذلك لصالح المتفوقين.ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين للمناخ السائد داخل الفصل المدرسى وعلاقتهم الاجتماعية.

وكان هدف دراسة على عبدالله[60]:الكشف عن المناخ المدرسى للمرحلة الثانوية بنين فى المدارس الحكومية فى المملكة العربية السعودية , وركزت الدراسة على العوامل المكونة للمناخ المدرسى وامتمثلة فى العوامل (النفسية والمادية) وهى العلاقات السائدة داخل المجتمع المدرسى , مستوى التنظيم الإدارى وعملية اتخاذالقرار , المبانى المدرسية والإمكانيات

ادراك المناخ المدرسى فى علاقته بانفعالات الانجاز دراسة على طلاب التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى

المتاحة , ومستوى السلامة والأمن المدرسى. وقد استخدمت الدراسة استبانة خاصة بتقييم المناخ المدرسى لعينة عشوائية من 1860 طالبا و 400 معلما.استبانة المقابلات الشخصية لعينة عشوائية من مدراءالمدارس الثانوية وعددهم 20 مديرا . استبانة المقابلات الشخصية لعينة عشوائية من المشرفين التربويين وعددهم 35 مشرفا , وتوصلت الدراسة الىأن عينة الدراسة بشكل عام لديهم رضا عن مستوى العلاقات السائدة داخل المجتمع المدرسى ويصفون تلك العلاقة بأنها علاقة رسمية تبدأ وتنتهى من حيث بدأ المنهج وانتهى وهذا يحدمن مساهمة الطلاب فى تفعيل دورهم داخل المدرسة وفيما يتعلق بالتنظيم الإدارى وعملية اتخاذ القرار , بينت الدراسة أن المعلمين يعانون من كثافة العبء التدريسى , وهذا يؤثر على الفعالية والروح المعنوية لديهم , بالرغم من أنه يوجد رضا بشكل عام لدى المدراء والمعليمن والمشرفين من الناحية المادية. وفيما يتعلق بالمبانى المدرسية والإمكانيات فإنه هناك تميزاً بين المدارس تبعا لعمر المبنى المدرسى , وإن كانت بشكل عام تعانى من قصور فى الخدمات وكذلك قصور فى مستوى النظافة والصيانة.وفيما يخص مستوى الأمن المدرسى والسلامة أكدت الدراسة أنه لا توجد مشكلة فيما يخص هذا البعد على اعتبار أنه مرتبط بمستوى الأمن داخل المجتمع ككل , وإن كان هناك حالات تخريب أو عبث فى محتويات المبنى المدرسى فهى حالات نادرة ولا تشكل ظاهرة عامة وبالتالى فهى سلوك غير متعمد , إنما هى نتيجة لقصور فى الوعى بأهمية الحفاظ على الممتلكات العامة.

وهدفت دراسة عبدالله الصافى [37]:إلى التعرف على المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من 160 طالبا وطالبة , وشملت الأدوات على مقياس المناخ المدرسى للمرحلة الثانوية.توصلت الى وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسى المغلق فى كلا من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسى المفتوح.

كما هدفت دراسة أحمد محمد السقاف [61]: الى الوقوف على حالة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها على الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ في محافظة حضرموت باليمن ، وشملت العينة مجموعة من مدارس حضرموت ، وأسفرت الدراسة عن أن كثير من المدارس في مواقع غير مناسبة وتتعرض لأشكال من التلوث الضوضائي والهوائي وما يترتب على ذلك من أضرار . تعاني الصفوف الدراسية من كثافة التلاميذ فيها في ظل عدم كفاية الأثاث عدداً ونوعاً، مازال تلاميذ المستويات من الأول – الرابع يفترشون الأرض في كثير من المدارس وخلصت الدراسة إلى أن مثل هذه البيئات المدرسية غير المواتية لا شك سوف تظهر آثارها على صحة التلاميذ النفسية والجسمية من خلال تزايد ظهور السلوك المنحرف والنزوع للأعمال غير المقبولة اجتماعياً فضلاً عن حالات تدني المستويات الدراسية والتسرب الدراسى.

وكان هدفدراسة فانديفر[62]: التعرف على الارتباط بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي والتحصيل الإيجابي للطلاب ، وقد أُجريت الدراسة على (150) مدرسة من المدارس العليا ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في أداء طلاب المدارس التي حصلت على تقديرات مرتفعة على مقياس المناخ المدرسي ، وتلك التي حصلت على تقديرات منخفضة على نفس المقياس لصالح المدارس التى حصلت على تقديرات مرتفعة.

وتناولت دراسة (DeCicco)[63] مدى توسط المناخ المدرسي التأثير بين الانفعالات من جهة الكمالية والتحصيل من جهة أخرى، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 226 طالبة جامعية، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط تجنب الإتقان ارتباطاً إيجابياً دالاً مع التوتر والقلق.التوجه نحو الإتقان نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء لا ترتبط مع التوتر والقلق.

وكان الهدف من دراسة هول Hohl [64]:التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب ، وتكونت العينة من طلاب المدارس الكاثوليكية المتوسطة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي.

وأجريت دراسة (Adkins)[65]على عينة مكونة 206 طلاب جامعيين بجامعة هوستون بهدف معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وقلق التحدث أمام الناس والتحصيل، وتوصلت الدراسة إلى ارتبط التوجه نحو الأداء بالمستوى المنخفض لقلق التحدث أمام الناس.ارتباط تجنب الأداء بالمستوى المرتفع لقلق التحدث أمام الناس.لا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الإتقان وقلق التحدث أمام الناس.

وجاءت دراسة (Valyrie)[54]حول التعلم المنظم ذاتياً وعلى عينة مكونة من 500 طالب في إحدى كلية المجتمع، واستخدمت في دراستها ثلاثة مقاييس أحدها لقياس المناخ المدرسي وفقا للنموذج الثلاثي، ومقياس آخر لقلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى أن تجنب الأداء كان منبئًا إيجابياً بقلق الاختبار. كما أن التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء ليسا منبئين بقلق الاختبار.

واستقصت دراسة (Pekrun et al.)[46] نموذجاً افتراضياً للمناخ المدرسي وانفعالات التحصيل المنفصلة، وتم استخدام النموذج الثلاثي للمناخ المدرسي وحاولوا ربطه بثمانية انفعالات شائعة وفقا للنموذج (2×2) القائم على مبدئي التكافؤ (سلبي أو إيجابي) وموضوع التركيز (نشاطات او نواتج)، و توصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئا إيجابياً بكل من الاستمتاع بعملية التعلم والفخر والأمل. كما ان التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بكل من القلق والغضب. وكذلك كان التوجه نحو الأداء منبئاً إيجابياً بالفخر. كما ان تجنب الأداء كان منبئاً إيجابياً بكل من الخجل والقلق واليأس.

وهدفت دراسة محمود الخولى[66] إلى التعرف على نوع العلاقة بين درجات مقياس المناخ المدرسى كما يدركه الطلاب ودرجات مقياس سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية , والتعرف على الفروق بين متوسطى درجات العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية نتيجة اختلاف النوع , واختلاف نوع التعليم . تكونت عينة الدراسة من 800 طالب وطالبة

من طلاب المرحلة الثانوية . وشملت أدوات الدراسة على مقياس المناخ المدرسى كما يدركه الطلاب, ومقياس سلوك العنف , ومقياس المستوى الثقافى الأسرى.وتوصلت الدراسة إلىوجود علاقة ارتباطية سالبه دالة احصائيا بين متوسطى درجات العنف لدى الطلاب نتيجة اختلاف النوع لصالح الذكور ونتيجة اختلاف نوع التعليم الفنى.

كما هدفت دراسة أيمن جمعه[67] إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى طلاب التعليم الثانوى ومدى تأثر تلك الضغوط بنمط المناخ المدرسى وبنوع التعليم (عام- فنى) وبجنس الطلاب (ذكور- إناث) أو التفاعل بين المتغيرات الثلاثة. ودراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والمناخ المدرسى بأنماطه الثلاثة (التسلطى – الديموقراطى – الفوضوى) كما يدركه طلاب التعليم الثانوى (العام – الفنى). وقد تكونت عينة الدراسة من 300 طالب من مدارس التعليم الثانوى (العام- الفنى). واشتملت الأدوات على مقياس المناخ المدرسى , ومقياس الضغوط النفسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الضغوط النفسية (من المدرسة والمنزل) لدى طلاب التعليم الثانوى والفنى ونوع المناخ المدرسى (تسلطى)- ديموقراطى –فوضوى) السائد فى المدرسة.

وهدفت دراسة أشرف أبو حليمة [24] إلى المقارنة بين تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى المناخ المدرسى ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى. وتكونت عينة الدراسة من 242 تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادى و 137 تلميذاً وتلميذة من 4 مدارس حكومية , 105 تلاميذ وتلميذات من 4 مدارس خاصة ، وشملت أدوات الدراسةعلى مقياس المناخ المدرسى ومقياس دافعية الأنجاز ، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلائل إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المدارس الحكومية وتلاميذ المدارس الخاصة فى المناخ المدرسى والتحصيل الدراسى لصالح المدارس الخاصة, وعدم وجود تفاعل دال بين مستوى ادراك التلاميذ للمناخ المدرسى (مرتفع –متوسط – منخفض) ونوع المدرسة (حكومية – خاصة) على مقياس دافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة (Harackiewicz et al.)[68] الى استكشاف دور أبعاد المناخ المدرسي في تنمية الاهتمام لدى طلاب الجامعة، واستخدم عينة مكونة من 858 طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام. والتوجه نحو الأداء أو تجنب الأداء لا يرتبطان بصورة مباشرة مع الاهتمام.

وقام (Hulleman et al.,)[69] بدراسةتحليلية تكاملية عن قيمة المهمة والمناخ المدرسي والاهتمام على عينة من 663 طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام خاصة لدى الطلاب مرتفعي التحصيل. ولا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الأداء والاهتمام.

وهدفت دراسة سمية يوسف حسنين نعيم[70] **:** الى دراسة المناخ المدرسي في التعليم الثانوي الحكومي الخاص ،وتحديد المشكلات المعوقة للمناخ المدرسي في التعليم الحكومي والتعليم الخاص،والتعرف على أنماط المناخ المدرسي السائدة في التعليم الحكومي، والتعليم الخاص في المرحلة الثانوية. وكان من نتائج الدراسة، وضع تصور مقترح لتحسين المناخ المدرسي في التعليم الثانوي العام الحكومي والخاص للنهوض بالعملية التعليمية.

واجريت دراسة (Pekrun et al.)[71] على عينة مكونة من 213 طالباً جامعياً بهدف اختبار نموذج مقترح للربط بين المناخ المدرسي وانفعالات التحصيل والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين أهداف الإتقان والانفعالات المرتبطة بنشاطات التعلم. كما أن هناك علاقة بين أهداف الأداء والانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم. كما أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، ومنبئا سلبياً بالملل والغضب. وأن التوجه نحو الأداء كان منبئاً بالفخر والأمل.

وكان هدف دراسة ايهاب فارس طعيمة[26] التعرف على نوع العلاقة بين المناخ المدرسى والمشكلات السلوكية (عدوان ,هروب من المدرسة , غش فى الامتحانات) لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة ,ويتراوح العمر الزمنى لهم من(15 – 17) سنة.وتكونت ادوات الدراسة من مقياس المناخ المدرسى ومقياس لبعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين درجات المناخ المدرسى وعلاقة الطالب بزملائه , وعلاقه الطالب بالمعلمين , وعلاقة الطالب بادارة المدرسة. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد المشكلات السلوكية لصالح الذكور

وهدفت دراسة مارثا ميرافيجليا , وآخرون (Martha et al) [72] إلى تطوير برنامج الوقاية من العنف يعمل على خفض حدوث المشاغبة من خلال توفير مناخ مدرسى ايجابى يتم فيه معاقبة الطلاب ذوى السلوكيات غيرالملائمة , وقياس مدى استجابة فريق العمل بالمدرسة لمحدثى العنف ,ويقوم البرنامج بتطبيق استراتيجيات تعليمية للطلاب والوالدين وفريق العمل لنشرالإحترام فى العلاقات بين الطلاب ووضع استراتيجيات الإستجابة لسلوكيات الطلاب غيرالملائم , وتقوم هذه الدراسة بوصف طريقة التدخل التعليمى وتقييم البرنامج.

وتوصلت النتائج إلى وجود زيادة دالة فى الوعى بالمشاغبة بعد التدخل التعليمى , وقل حدوث المشاغبة فى المناطق التى ليس بها اشراف من الكبار مثل فناء المدرسة والكافيتيريا وصالات المدرسة واستجابة فريق العمل بالتصدى للطلاب الذين يمارسون سلوكيات غير ملائمة"المشاغبة" وذلك بطلب الوالدين وتقديم العقاب المحدد للطلاب.

وأجريت دراسة (Lee et al.,)[73] على عينة مكونة من 331 طالبا بهدف معرفة كيفية تأثير سمات الشخصية على الأداء والاستمتاع بالعمل ، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين التوجه نحو الإتقان والاستمتاع بالعمل. وعدم وجود ارتباط بين توجهات الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء والاستمتاع بالعمل.

وأجريت دراسة (Ross, 2014)[21] على عينة مكونة من 113 طالباً جامعياً بهدف معرفة العلاقة بين توجهات الأهداف والانفعالات، واستخدمت النموذج الثنائي لأهداف التحصيل، وبحثت علاقة أهداف التحصيل بكل من القلق والاكتئاب والمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية، وتوصلت الدراسة إلى رتباط التوجه نحو الإتقان بصورة إيجابية دالة مع المشاعر الإيجابية. كذلك ارتباط التوجه نحو الأداء بصورة إيجابية دالة مع المشاعر السلبية والقلق.
وتناولت دراسة (Bong,)[74] الفروق في المناخ المدرسي وفقا لاختلاف العمر، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 1196 طالباً كورياً، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدها مقياس أبعاد المناخ المدرسي الثلاثي ومقياس آخر لقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى أن تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. كما أن تجنب الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار. إلا أن التوجه نحو الإتقان لم يرتبط بقلق الاختبار.
وفحصت دراسة (Brodish)[75] العلاقة بين التهديدات التنميطية وأبعاد المناخ المدرسي على عينة مكونة من 93 طالبة جامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة مع القلق والانفعالية. كما أن التوجه نحو الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة مع القلق والانفعالية. كذلك ارتبط التوجه نحو الأداء بصورة إيجابية مع مقياس الانفعالية.
وبعد أن عرض الباحث الدراسات السابقه فقد وجد أنها قد توصلت الى أن المناخ المدرسى سواء تمثل فى الجوانب المادية أو الجوانب النفسية له تأثير على تحقيق التوافق الدراسى ورفع الروح المعنوية لدى الطلاب (60 ، 61، 67)، كما أنها أظهرت ارتفاع دافعية الانجاز وازدياد مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسى المفتوح بالمقارنه باقرانهم فى المدارس ذات المناخ المدرسى المغلق(64،37، 24، 71)، وتوصلت أيضا الى وجود ارتباط ايجابى بين المناخ المدرسى الذى تسوده المشاعر الايجابية وارتفاع التحصيل لدى الطلاب وانخفاض قلق الاختبار لديهم[65، 54، 12، 21 ، 76] ، وانتهت الدراسات الى وجود ارتباط سالب بين المناخ المدرسى والعنف والضغوط النفسية لدى الطلاب[66، 26، 72]، كما توصلت الدراسات الى وجود تأثير لسمات الشخصية والمناخ المدرسى على الأداء والاستمتاع بالعمل حيث أظهرت وجود ارتباط بين التوجه نحو تجنب الأداء والاستمتاع بالعمل[73، 75].

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى:

- تحديد مشكلة الدراسة الحالية وصياغة الفروض.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فى عينة الدراسة من حيث إجرائها على المرحلة الثانوية.
- قامت بعض الدراسات السابقة على بناء بعض المقاييس: وقد استفاد الباحث منها فى دراسته الحالية فى بناء بعض المقاييس مثل مقياس المناخ المدرسى – مقياس انفعالات الإنجاز.
- تحديد الانفعالات الخاصة بالإنجاز سواء كانت سلبية أم إيجابية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة
- بفحص الدراسات السابقة تبين للباحث - فى حدود علمه - ندرة وجود الدراسات التى تناولت المناخ المدرسى وعلاقته بانفعالات الانجاز فى البيئة المصرية والعربية وقلة الدراسات التى تناولته في الدراسات الأجنبية وهذا ما دعا الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

فروض الدراسة

- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي وانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوى العام".
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي وانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين طلاب التعليم الثانوىالعام وطلاب التعليم الثانوى الفني".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفني".

المنهج وعينة الدراسة:

- منهج الدراسة

تفي الدراسة الحالية بمتطلبات المنهج الوصفي باستخدام أسلوب الدراسة الارتباطية المقارنه، حيث تقوم الدراسة الحالية بالتحقق من"**إدراك طلاب التعليم الثانوي العام والفني للمناخ المدرسى فى علاقته بانفعالات الإنجاز**".

- عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة الحالية من:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون من (60) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي بالتعليم العام والتعليم الفنيبمحافظة كفرالشيخ بنفس مواصفات العينة الأساسية. وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

عينة الدراسة الأساسية:

تضم (200) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي بالتعليم العام والتعليم الفني من مدرسة زيان رفاعي الثانوية ومدرسة بلطيم للتعليم الفني بإدارة بلطيم التعليمية بمحافظة كفرالشيخ في الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى 2016/2015م. وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائيه المقصوده، وتتراوح أعمارهم مابين (16-17) سنة بمتوسط عمري16.7 عام وانحراف معيارى قدره 2.043 تم تقسيمها الى مجموعتين:

- المجموعة الأولى: (100) من طلاب التعليم الفني (22 ذكور – 78 إناث).
- المجموعة الثانية: (100) من طلاب التعليم العام (17 ذكور – 83 إناث).

- **التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:**

تم تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث العديد من المتغيرات (جدول 1):

جدول (1). التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الوسيطة (العمر – المستوى الاجتماعي والاقتصادي)

المتغير	المجموعة	م	ع	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	العام (ن=100)	16.85	1.9747	198	1.824	غيردالة
	الفني (ن=100)	16.36	1.8208			
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	العام (ن=100)	83.45	3.1867	198	0.11	غيردالة
	الفني (ن=100)	83.4	2.945			

يتضح من الجدول (1) تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الوسيطة (العمر – المستوى الاجتماعي والاقتصادي).

أدوات الدراسة

1-استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد/عبدالعزيز الشخص ، 2014):

- وصف الاستمارة

تم استخدام هذه الأداة في الدراسة الحالية بغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعات علي متغيرات الدراسة ، وأجري عبدالعزيز الشخص دراسة استطلاعية وأعد استمارة جمع البيانات عن الحالة الاجتماعية / الاقتصادية لبعض الأسر في ضوء الأبعاد المتضمنة للدراسة ، وبلغ عدد الأسر في العينة (5750) أسرة من القاهرة الكبرى ، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (570) أسرة ، وتم الاطلاع علي تصنيف الوظائف في بعض المصالح الحكومية والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة وحساب متوسط دخل الأسرة بالنسبة للعينة العشوائية المختارة ويمتد من (10 جنيهات إلى 2000 جنية) ، واتبع في الاستمارة تصنيف مستويات الأبعاد المستخدمة في تحديد المستوي الاجتماعي / والاقتصادي علي أساس:

- بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين) تسعة مستويات
- بعد مستوي التعليم (للجنسين) ثمانية مستويات
- بعد متوسط دخل الفرد في الشهر (سبع فئات)

- التصحيح وتقدير الدرجة وطريقه التطبيق:

يتم توزيع الدرجة على بنود الاستمارة ، فنجد بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين) تسعة مستويات (تبدأ من عامل حتي أستاذ جامعة) أقل مهنة تأخذ درجة وأعلى مهنة تأخذ تسعة ، وكذلك بعد مستوي التعليم (للجنسين) ثمانية مستويات (تبدأ من أمي حتي دكتوراه) أقل تعليم تأخذ درجة وأعلي تعليم تأخذ ثمانية ، وهكذا في باقي الأبعاد للأب وللأم. ويطبق الاختبار فردياً أو جماعياً، وتكون أقل درجة على الاختبار (7) وأعلى درجة (121).

-الثبات والصدق

تم تحويل البيانات الخاصة بالمؤشرات المستخدمة في تقدير المستوي الاجتماعي/ الاقتصادي من قبل معد الاستمارة إلي تقديرات رقمية وذلك بإعطائها درجات تساوي رقم المستوي الموجود بها ، وتم استخراج معامل الارتباط المتعدد (2) فوجد 0.1119 وبإيجاد الجذر التربيعي له أصبح 0.335 وهو دال إحصائيا عند مستوي دلالة 0.01 وقد تم استخراج قيمة الثابت (أ) وكذلك معاملات المتغيرات المكونة المستوي الاجتماعي/الاقتصادي ، وذلك باستخدام طريقة المتغير الوهمي Dummy Variable حيث لا تدعو الحاجة إلي استخدام محك خارجي في حساب المعادلة التنبؤية .

قام الباحث الحالى بحساب صدق المحك الخارجي للاستمارة ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات (60) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية على هذه الاستمارة ودرجاتهم على استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمحمد بيومي خليل (2000) كمحك للاستمارة الحالية ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.79 وهي قيمة مرتفعة.

كما قام الباحث الحالى بحساب معامل الثبات بطريقة"إعادة تطبيق المقياس" على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= 60) بفارق زمني (15) يوماً ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة بين التطبيقين (0.95) ، وهي قيمة مرتفعة .

وعلى ذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات الاستمارة مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً مع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

3 - مقياس المناخ المدرسي لطلاب التعليم الثانوي (من إعداد الباحث)

- خطوات إعداد المقياس:

في سبيل إعداد المقياس كان لابد من الخطوات التالية:

أ- الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة بموضوع البحث).

ب- بناء الصورة المبدئية للمقياس.

جـ- كفاءة وتقنين المقياس.

هناك بعض المقاييس التي اهتمت بقياس وتقدير المناخ المدرسي أو البيئة المدرسية والتي استعان بها الباحث (37) ، 67، 66 ، ، 24، 26).

- الحاجة إلى المقياس المقترح فى هذه الدراسة:

ظهرت الحاجة لدى الباحث الحالى لإعداد مقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية, حيث أن الباحث قد ركز على العلاقات الموجودة داخل المدرسة والتي يمكن من خلالها التعرف على المناخ المدرسي, ورغم وجود بعض المقاييس التي تناولت المناخ المدرسي, ومنها ما اهتم بالعلاقات الموجودة داخل المدرسة, إلا أن الباحث رأي أن يقوم بإعداد هذا المقياس وذلك للأسباب والمبررات التالية:

- عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية, وقد يرجع ذلك لعدة أسباب: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير المرحلة الثانوية, كما أن أغلبية المقاييس لا تقيس العلاقات الموجودة في المدرسة, بالإضافة لعدم حداثة تلك المقاييس فلا تتناسب مع التطور القائم في قطاع التعليم والذي ينعكس على طبيعة العلاقات والثقافة السائدة داخل المدرسة مثل الثقافة الإلكترونية, أما المقياس الذي يصممه الباحث فقد وضع لطلاب المرحلة الثانوية سواء (عام – فني), ويتلاءم مع الظروف الحالية, وقد روعي عند تصميمه ووضع أبعاده وعبارات كل بعد من الأبعاد أن يتفق مع طبيعة العمل في المدارس المصرية.

- الهدف من المقياس:

تحديد درجة ومستوى المناخ المدرسي للطلاب في التعليم الثانوي (العام – الفني) على اعتبارات المناخ المدرسي وهو مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المدرسة والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالمعلمين وبإدارة المدرسة.

- أبعاد المقياس:

ينقسم المقياس إلى أربعة أبعاد:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم:

وهى مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب بعضهم البعض والتي تتسم بالمودة والاحترام والتجانس فى ظل الخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب.

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالمعلمين:

وهى العلاقات التي تنشأ بين الطلاب والمعلمين والاحترام المتبادل فى ضوء عطف المعلمين على الطلاب وتعلق الطلاب بمعلميهم.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المدرسة:

وهى مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب والوكلاء والمديرين وفق لوائح معينة يسودها نوع من العلاقات الحميدة والانضباط واحترام لوائح العمل المدرسي.

البعد الرابع: المشاركة في الانشطة:

وهى إندماج الطلاب في الأنشطة الصفية واللاصفية التي توجد في المدرسة عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم, ونمو شخصياتهم.

وصف المقياس

يتكون المقياس من (40) عبارة بواقع (10) عبارات لكل بعد من أبعاد المناخ المدرسي السابق عرضها ، يجيب عنها المفحوص ذاتيا باختيار اجابة من بين ثلاثة (نعم – أحيانا – لا) تقابلها الدرجات (3-2-1) للعبارات الموجبة والعكس

بالنسبة للعبارات السالبة. وتكون الدرجة على كل بعد على المقياس تتراوح مابين (10- 30) وعلي المقياس ككل تتراوح مابين (40 – 120)

- الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

- صدق المحكمين:

تم حساب صدق المحكمين وذلك بعرضه على (10) محكمين من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وطرق التدريس بالجامعات المصرية بالإضافة إلى بعض أعضاء هيئة التدريس بمدارس التعليم الفنني ، وقد أخذ الباحث العبارات التي كان عليها نسبة اتفاق 90% فأعلى. هذا وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات اللغوية على العبارات.

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب ذلك علي عينة قوامها (ن=60) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، وذلك للتأكد من صدق المقياس ، كالتالي:تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك ، حيث استخدم الباحث مقياس المناخ الأسري [26] ، وخلص إلى ارتباط بين المقياسين قيمته 0.92.

- الثبات:

- الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (0.681 ، 0.706 ، 0.824 ، 0.819) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم ، علاقة الطلاب بالمعلمين ، علاقة الطلاب بإدارة المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب .

- طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (0.735 ، 0.821 ، 0.864 ، 0.827) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم ، علاقة الطلاب بالمعلمين ، علاقة الطلاب بإدارة المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب.

- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تطبيق حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وخلصت إلى معامل ارتباط قيمته (0.822 ، 0.828 ، 0.861 ، 0.798) للأبعاد (علاقة الطلاب بزملائهم ، علاقة الطلاب بالمعلمين ، علاقة الطلاب بإدارة المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب.

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

3- مقياس انفعالات الانجاز (عداد الباحث):

أعد الباحث المقياس استناداً الى استفادته من سلسلة مقاييس[18] والتي كانت تدور حول الانفعالات خلال حضور الدروس في المدرسة وكذلك الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم والانفعالات المرتبطة بالاختبارات.

ويتألف المقياس في صورته الأولية من (42) عبارة في أربعة أبعاد ، تتم الإجابة عليها تبعا لطريقة ليكرت الخماسية، بحيث تمثل القيمة (1) أن العبارة ليست صحيحة ولا تنطبق على الإطلاق، والقيمة (5) تدل على أن العبارة صحيحة وتنطبق تماما.

الكفاءة السيكومترية للمقياس كما قام بها الباحث الحالي:

- **الصدق:**
- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بعرض مفردات المقياس والتعريف الإجرائي الخاص به وبالأبعاد المفترضة, في صورته الأولية وعددها (42) مفردة على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية, وعلم النفس، وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات وأصبح عدد عبارات المقياس(42)عبارة ، وأخذت توصيات ومقترحات المحكمين.

الاتساق الداخلي:

جدول (2). الاتساق الداخلي لعبارات مقياس انفعالات الانجاز (ن=60)

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
1	** 0.568	3	**0.782	5	**0.556	7	**0.674
2	** 0.621	4	* 0.452	6	** 0.425	8	* 0.432
9	** 0.647	11	** 0.522	13	** 0.742	15	**0.751
10	** 0.529	12	* 0.393	14	** 0.658	16	* 0.436
17	** 0.626	19	**0.647	21	** 0.596	23	** 0.531
18	* 0.385	20	* 0.430	22	** 0.458	24	** 0.548
25	* 0.318	27	* 0.321	29	** 0.451	31	**0.481
26	** 0.582	28	** 0.591	30	** 0.577	32	**0.492
33	** 0.534	35	** 0.634	37	** 0.611	39	**0.618
34	* 0.395	36	* 0.391	38	** 0.701	40	** 0.599
						41	* 0.452
						42	** 0.522

*تعنى أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى (0.05).** تعنى أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى**(0.01).**

يتضح من الجدول (2) أن جميع عبارات المقياس لها علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بدرجة الأبعاد التي تنتمي إليها وبالدرجة الكلية وتراوحت مستويات الدلالة بين (5 0.0) , (0.01) , مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما تم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بدرجة الأبعاد الأخرى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3). علاقة الأبعاد ببعضها لعبارات مقياس انفعالات الانجاز (ن=60)

البعد	الملل والغضب	الخجل والقلق	الفخر والاستمتاع	اليأس
الملل والغضب	-	-	-	-
الخجل والقلق	** 0.575	-	-	-
الفخر والاستمتاع	** 0.622	** 0.587	-	-
اليأس	** 0.704	** 0.556	** 0.645	-

* دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ** دالة إحصائيا عند مستوى **0.01**

يتضح من الجدول(3) أن جميع أبعاد المقياس ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للإبعاد بعضها البعض.

الثبات:

أ - الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (60 طالبا وطالبة) فكانت على النحو الآتي: الملل والغضب (0.68) والخجل والقلق (0.68) الفخر والاستمتاع (0.71) واليأس (0.61).

ب - الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث خلص الباحث إلى معامل ثبات مرضى قدره : الملل والغضب (0.71) والخجل والقلق (0.73) الفخر والاستمتاع (0.85) واليأس (0.73). من معادلة جتمان للتجزئة النصفية .

وعلى ذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات المقياس مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً مع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. استخدم الباحث

- المتوسطات والإنحرافات المعيارية.

- معامل الإرتباط.
- إختبار (ت) للعينات المرتبطة والعينات غير المرتبطة (المستقلة).

النتائج والمناقشة

[1] - اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه:" يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي وانفعالات الانجاز لدى طلاب التعليم الثانوى العام".

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

جدول (4). معاملات الارتباط بين درجات طلاب التعليم العام في المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز

المتغيرات		المناخ المدرسي				
		علاقة الطلاب بزملائهم	علاقة الطلاب بالمعلمين	علاقة الطلاب بإدارة المدرسة	مشاركة الطلاب في الأنشطة	الدرجة الكلية
انفعالات الانجاز	الملل والغضب	-0.65**	-0.45**	-0.60**	-0.45**	-0.55**
	الخجل والقلق	-0.78**	-0.71**	-0.57**	-0.71**	-0.69**
	الفخر والاستمتاع	0.56**	0.34**	0.67**	0.76**	0.53**
	اليأس	-0.43**	-0.67**	-0.67**	-0.77**	-0.45**
	الدرجة الكلية	-0.34**	-0.59**	-0.49**	-0.56**	-0.48**

يتضح من الجدول (4) وجود ارتباط دال سالب بين ابعاد المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية ، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى طلاب التعليم الثانوى العام ، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

ويري الباحث أن عطاءنا وإنتاجنا يتأثر سلباً أوايجابًا بتقديرنا لذواتنا وأن حقيقة الإحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحببة إلا أنها بداية تنبع من النفس , لذا لابد أن ينبعث الشعور بالتقدير من ذات الإنسان وليس من مصدر خارجى يمنح له فإذا اخترنا لأنفسنا التقدير واكسبناها الاحترام فإننا نكون قد اخترنا لها التقدير المحقق لبناء التقديرالذاتى . وعليه تعد انفعالات الإنجاز بمثابة محصلة التفاعل بين الفرد والآخرين. فالتغيرات المدرسية لها تأثير مباشر على تقدير الذات وأن تقدير الذات يتوسط العلاقة القائمة فيما بين المناخ المدرسى ومستوى التحصيل الأكاديمى . كذلك فالمناخ المدرسى الذى تتوفر فيه كل عناصر التعليم الايجابية من معلم ومدير ومناهج وأنشطة وفصول ساعد هذا المناخ المدرسى على رفع تقدير الذات لدى الطلاب أما إذا كان المناخ المدرسي لا يوجد به كل عناصر التعليم ولايوجد علاقات داخلية بين الطلاب والمعلمين والمديرين فانه يجعل تقدير ذواتهم منخفضاً .

والمدرسة الجيدة هى التى تهتم بتحسين المناخ المدرسى الخاص بها وتنظر إلى النظام المدرسى الداخلى لها وتأديب الطلاب بها باعتبارها عملية تعليمية تدفع بالجميع عدا القلة منهم إلى مستوى معين من ضبط النفس وتعليم السلوك الطيب والتدرب عليه , وهذه المدرسة 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 بالمدرسة لكل من مفهوم التنظيم وأهميته , وشروط نجاحه مع العلم أن التنظيم الإدارى كعملية تنسيق للجهود يعد وسيلة ناجحة لتحقيق أهداف المدرسة .

[2] - اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه:

يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي وانفعالات الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية ، وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (5). معاملات الارتباط بين درجات طلاب التعليم الفني (تجاري – صناعي) في المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز

المتغيرات		المناخ المدرسي				
		علاقة الطلاب بزملائهم	علاقة الطلاب بالمعلمين	علاقة الطلاب بإدارة المدرسة	مشاركة الطلاب في الأنشطة	الدرجة الكلية
انفعالات الإنجاز	الملل والغضب	-0.57**	-0.45**	-0.56**	-0.71**	-0.78**
	الخجل والقلق	-0.78**	-0.73**	-0.68**	-0.82**	-0.77**
	الفخر والاستمتاع	0.91**	0.65**	0.69**	0.81**	0.71**
	اليأس	- 0.45**	-0.70**	-0.59**	-0.76**	-0.75**
	الدرجة الكلية	-0.67**	-0.67**	-0.47**	-0.49**	-0.79**

يتضح من الجدول (5) وجود ارتباط دال سالب بين أبعاد المناخ المدرسي مع انفعالات الإنجاز (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية ، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى ، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

فهناك علاقة عكسية بين المناخ المدرسى وإنفعالات الإنجاز لدى الطلاب مما يعنى أنه كلما زادت إيجابية المناخ المدرسى والاتجاه الايجابى نحو المدرسة كلما قلت انفعالات الإنجاز السلبية والعكس صحيح.

مما يدل على أن المناخ المدرسى هو مؤشر دال على العدوان داخل المدرسة بمعنى أنه المناخ الإيجابى يقلل من ظهورمشكلات التعلم , والمناخ السلبى يزيد من ظهورتلك المشكلات كالملل والغضب والانسحاب واليأس.

لذلك يمكن القول أنه كلما كانت هناك علاقات قوية بين جميع أفراد المدرسة كلما قل ظهورخجل وقلق التعلم , أما إذا كان المناخ سلبى ولم يعط حرية التعبير عن الرأى فإن ذلك يعمل على انتشار الملل والغضب داخل المدرسة .

[3] - اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفني.

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

جدول (6). اختبار"ت" دلالة الفروق بين متوسطات درجات المناخ المدرسي بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الفني (ن=100) لكل مجموعة عند د.ح = 198

المتغير		الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أبعاد المناخ المدرسى	العلاقة بالزملاء	عام	23.0800	4.4804	11.655	0.01
		فني	15.2100	5.0518		
	العلاقة بالمعلم	عام	24.0300	4.4934	10.862	0.01
		فني	15.9300	5.9514		
	العلاقة بالادارة	عام	21.6200	5.2451	1.619	0.01
		فني	20.0400	8.2314		
	المشاركة بالانشطة	عام	27.1100	4.2448	9.172	0.01
		فني	20.9800	5.1620		
	الدرجة الكلية	عام	96.8400	11.6971	12.440	0.01
		فني	72.1600	16.0238		

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفني في المناخ المدرسي حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 لصالح طلاب التعليم الثانوى العام في الاتجاه الأفضل.

[4] - إختبار صحة الفرض الرابع:
ينص الفرض على أنه:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز بين طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفني.

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

جدول (7). اختبار"ت" دلالة الفروق بين متوسطات درجات انفعالات الإنجاز بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الفني (ن=100) لكل مجموعة عند د.ح = 198

المتغير		الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
انفعالات الإنجاز	الملل والغضب	عام	46.8800	7.4444	17.402-	0.01
		فني	64.2900	6.6838		
	الخجل والقلق	عام	41.8300	6.6516	11.967 -	0.01
		فني	53.4600	7.3902		
	الفخر والاستمتاع	عام	39.1000	8.3684	11.269	0.01
		فني	26.0000	8.0691		
	اليأس	عام	11.7600	6.8098	5.912 -	0.01
		فني	17.4500	6.8017		
	الدرجة الكلية	عام	139.57	13.2107	12.568 -	0.01
		فني	161.2	11.0304		

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الفني في انفعالات الانجاز حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 لصالح طلاب التعليم الثانوى العام في الاتجاه الأفضل.

- تفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع :

بالنظر إلى نتائج الفرض الثالث نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث أن أبعاد المناخ المدرسي الأربعة تؤثر في إنفعالات الإنجاز ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة [12، 73، 77] 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 محبا للتعلم للحصول على أعلى الدرجات ، فعملية الاستمتاع مكون مهم في السعي إلى إتقان المهام التعليمية، هي ومحفز لمزيد من الإتقان في العمليات المشابهة. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة من حيث 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.

وعن نتيجة مكون الملل والغضب، جاءت متفقة تماماً مع دراسة[12] والتي أشارت إلى أن الإتقان كان منبئاً سلبيا بالملل والغضب، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة[77] التي أشارت إلى الارتباط السلبي الدال على الإتقان مع الملل والغضب.

ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة بأنهاترجع إلى تركيز الطالب في التعليم العام على 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 أولا لقدرته على التحكم بهذه النشاطات ونبذ الملل ثانيا لجدوى هذه النشاطات من وجهة نظره.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفرد الذي يتوجه نحو الأداء غالبا ما يركز على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج، ويصاحبها أيضا 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 تشعره بالفخر عندما يكون الاهتمام له ثمار في النتائج المرجوة، وكذلك فإن الفرد الذي يتبنى التوجه نحو الإتقان لا يعني ذلك مطلقا إنه لا يسعى إلى الحصول على الثناء من الآخرين بل يتضمن سعيه لإتقان تلك المهام قدراً من الرغبة في إبهار الآخرين وهذا ما يميز طالب التعليم العام دون التعليم الفني لكون التعليم الفني نهاية تعليم واستكمال الدراسة بعده اختياري.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة [12] والتي أشارت إلى أن قصور الأداء كان منبئا إيجابياً بالخجل والقلق واليأس، وكذلك اتفقت مع دراسة[71] والتي أشارت إلى أن قصور الأداء كان منبئاً بالخجل والقلق واليأس

وأن الإتقان كان منبئاً سلبياً بالقلق، وأيضاً اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراستي (74، 75) اللتين أشارتا إلى أن قصور الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بدور قصور الأداء بالتنبؤ بالخجل والقلق والملل في أن الفرد الذي يتبنى تجنب الأداء يحمل قيمة سلبية لنواتج عملية التحصيل، وفي نفس الوقت يعتقد بعدم قدرته على التحكم بتلك النواتج، ولذلك يسعر باليأس والقلق من النواتج المتوقع حصولها، وبعد حصول النتائج يشعر بالخجل لعدم تحقيق النتائج المرجوة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ- التوصيات: انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصى بالآتي:

- وضع خطط مكتوبة لتطوير المناخ المدرسي، يمكن تطويرها بالتنسيق مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والمعلمين ومدير المدرسة، وبشكل خاص يجب الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي لتحسين المناخ المدرسي، ونشر ثقافة المناخ الإيجابي والتهيئة للتغيير والتدريب والتطوير المستمر.
- نشر ثقافة جديدة للتعامل والاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة (المعلمين 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 المدرسي، فالبيئة المادية للمدرسة تؤثر في سلوك الطلبة والمعلمين وجميع العاملين في المدرسة، وتزيد من عطائهم.
- تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة للمديرين والمعلمين في المدارس، من خلال تحديد حاجات كل من لهم علاقة بالتعليم المدرسي (الطلبة والمعلمون والمدير والمجتمع المحلي)، وتعزيز الاتجاهات الايجابية لتصورات المعلمين للمناخ المدرسي، بهدف تطوير هذه المدارس وإحداث نقلة نوعية في قدرتها على أداء مهمتها بفاعلية، وبهدف توفير مناخ مدرسي مناسب للتواصل والتميز والإبداع.
- توفير نظام فعّال لإدارة المعلومات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات لجميع الطلبة والعاملين، وخاصةً من خلال شبكات المعلومات الالكترونية.
- يجب تدريب المعلمين 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 انماط المناخ المدرسي لدى طلاب التعليم الفني
- دور الأخصائي الاجتماعي في تفعيل المناخ المدرسي لدى طلاب التعليم العام (الثانوي-الفني).
- فعالية برنامج قائم على المساندة الاجتماعية في تعديل المناخ المدرسى السلبي وأثره على تقدير الذات لدى طلاب التعليم الفنى العدوانيين.
- سلبيات التعليم في المدارس الفنية وأثره على السلوك الانحرافي لدى الطلاب.
- دراسة للعوامل المنبئة بالمناخ الأسري الناجح في التعليم العام والفني والأزهر.

المراجع

1 - هاني الطويل (1999). الإدارة التعليمية ، عمان: دار وائل للنشر.

2-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.

3-Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging, Applied Psychology: Int. Rev., 59(2): 243–272.

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

4- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. J. Educ. Psychol., 97: 366–375.
5- Pagerey, R. L. (2006). Impact of school climate on plans of New York State urban school teachers to remain in teaching, EdD, St. John's University, USA.
7- Chen, G.; Gully, S.M.; Whiteman, J. and Kilcullen, R.N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. J. Appl. Psychol., 85: 835–847.
8- Daniels, L.M.; Stupnisky, R.H.; Pekrun, R.; Haynes, T.L.; Perry, R.P. and Newall, N. E.(2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. J. Educ. Psychol., 101(4): 948-963.
9- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Pintrich, P.R.; Elliot, A.J. and Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. J. Educ. Psychol., 94: 638–645.
10- Urdan, T.; Pajares, F. and Lapin, A.Z. (1997). Achievement goals, motivation, and performance: A closer look. ED412268.
11- Bodmann, S. (2009). Achievement goal systems: Implications for research and educational policy. Unpublished dissertation of the University of Wisconsin.
12- Pekrun, R.; Elliot, A.J. and Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. J. Educ. Psychol., 98: 583–597.
13- Ryan, A.M.; Patrick, H. and Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help seeking tendencies in the classroom. J. Educ. Psychol., 97: 275–285.
14- Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. Elementary School J., 108: 313–334.
15- كمال عبدالحميد زيتون (2000). التدريس ونماذجه ومهاراته، ط1، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
16- Hoy, W. and Miskel, C. (2005). Education Administration: Theory, research, and practice, New York: McGraw-Hill.
17- رائد الحجار ، فؤاد العاجز (2007). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي ، جامعة الأقصى، غزة – فلسطين.
18- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.C.; Barchfeld, P. and Perry, R.P.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemp. Educ. Psychol. 36 , 36–48.
19- Halpin, A.W. and Croft, D. (1992).The organizational climate of school ,Washington , D.C.U.S office of education.
21- 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 MSc Thesis of University of Victoria.
22- حصة صادق ، فاطمة المعضادى (2001). أنماط المناخ المدرسى السائد فى مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات ،مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، السنة 10 ، 204 ، 27 -.59
23- محمد عبدالمحسن العتيبي (2007). المناخ المدرسي ومعوقاته ودورة في أداء المعلمين في التعليم العام دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية، كلية الدراسات العليا.
24- أشرف أحمد أبو حليمة (2008). المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقى الثانية من التعليم الأساسى ، كلية التربية جامعةالمنصورة ،رسالة ماجستير غير منشورة.
25- فاطمة عبدالقادر (2009). واقع المناخ المنظمى فى المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم فى محافظات شمال فلسطين ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

26- إيهاب فارس محمد طعيمة (2010). المناخ المدرسى وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية ا، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، جامعة القاهرة ، معهد البحوث والدراسات التربوية.
27- Vanessa, S. (2002). School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs, M.A. research, Faculty of Humanities, Pretoria, South Africa, USA.
28- أحمد إسماعيل حجي (1998). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، القاهرة: دار الفكر العربي.
29- Halawah, Ibtesam, (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. Education, 126(2):.334-346.
30- Kelley, R.C.; Thornton, B. and Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. Education, 126(1):17-26.
31- Goudy, R.J. (2005). Teacher trust in building principals: A contextual relationship to school climate in K--4 buildings, EdD, The University of Akron, USA.
32- Olive, D.W. (2005). Mississippi middle school organizational climate and student achievement, PhD, Mississippi State University, USA.
33- Pomroy, A.E. (2005). A study of principal communication behaviors and school climate in three Maine elementary schools, EdD, The University of Maine, USA.
34- Pajares, F. and Cheong, Y.F. (2004). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. Int. J. Educ. Res., 39: 437–455.
35- Taguiri, C. (1988). The effects of selected variables on school climate , in Robinson F.G. et al. (EDS), school organizational climate , Euanston, Lincolic , Row Peterson and Co.
36- أسامة محمد شاكر (2003). المناخ المؤسسى فى كليات التربية.جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية) مجلة كلية التربية ، العدد التاسع ،السنة السادسة.
37- عبدالله الصافى (2001) المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينةمن طلاب المرحلة الثانويه بمدينة أبها. مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد التاسع والسبعون ، السنة الثانية والعشرون.
38- عفاف محمد سعيد (1999). المناخ التنظيمى السائد فى إدارة بعض مؤسسات التعليم الثانوى الفنى (دراسة ميدانية). مجله التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثامن عشر.
39- مصطفى محمد الصفطى (1995). البيئة الأسرية والبيئة المدرسية الصحية وغيرالصحية وعلاقة كل منها بالمخاوف المرضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين. مجلة التربية المعاصرة ، العدد التاسع والثلاثون ، السنة الثانية عشر..
40- عبدالرحمن الإبراهيمى ، ومحمد جمال (1995). محددات المناخ المدرسالجيد بالمردسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفى للمعلمين وإنتاجية المدرسة ،حولية كلية التربية ،قطر ، 91،64-116.
41- نعيمة محمد بدر يونس (1983).دراسة للمناخ المدرسى فى المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسى للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس.
42- أحلام الدمرداش بيبرس (1997). دور المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، جامعة عين شمس.
43- زكريا توفيق أحمد (1999).المناخ المدرسة الجيد وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى للمعلمين والتحصيل الدراسى لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ،مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد الثانى والثلاثون ، 163- 188.
44- 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 and R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic Press
45- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychol. Rev., 92: 548–573.
46- Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. Educ. Psychol., 37: 69–78.
47- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychol. Rev., 18: 315–341.

48- Scherer, K.R.; Schorr, A. and Johnstone, T. (Eds.). (2001). Appraisal processes in emotion. Oxford, England: Oxford University Press
49- Lewis, M. and Haviland-Jones, J.M. (Eds.). (2000). Handbook of emotions (2nd edition). New York, NY: Guilford.
50- Ashby, F. G.; Isen, A.M. and Turken, A.U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. Psychol. Rev., 106: 529–550.
51- Meinhardt, J. and Pekrun, R. (2003). Attention resource allocation to emotional events: An ERP study. Cognition and Emotion, 17: 477–500.
52- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP approach. Instruct. Sci., 28:169–198.
53- 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.
54- Valkyrie, K.T. (2006). Self-regulated learning: An examination of motivational, cognitive, resource management, metcognitive components and academic outcomes with open admissions community college students. Unpublished doctoral dissertation of University of Houston.
55- Simon, R.A. (2008). Exploring persistence in science in CEGEP: Toward a motivational model. Unpublished doctoral dissertation of McGill University.
56-Izard, C.E. and 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.
57-عبدالعزيز العسكر (1992). دور المناخ المدرسي بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية للبنين في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود الرياض.
58- Johnson, P.T. (2000). The perceptions of schools climate in management and non management schools and their relationship to student achievement, Dis.Ab.Int.,60(12):4326.
59- خالد خلف قبيص (2000). العلاقات الإجتماعية والمناخ السائد فى فصول المتفوقين والعاديين تحصيليا. رسالة ماجستير غيرمنشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة.
60- على عبدالله (2000). المناخ المدرسى للمرحلة الثانوية للبنين فى المملكة العربيةالسعودية ، رسالةدكتوراه (غيرمنشورة) ،جامعة مانشستر ، المملكة المتحدة.
61- أحمد محمد السقاف (2004). حالة البيئة المدرسية وأثرها في الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ في محافظة حضرموت ، المجلة العلمية ، المجلد الثالث ، العدد السادس ، جامعة حضرموت.
62- Vandiver, D. (2005). The correlation between student perceptions of school climate and positive student outcomes, Ph.D., University of Missouri – Columbia, USA.
63- 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.
64- Hohl, M. F.(2006). The relationship between student perceptions of school climate and academic achievement in Catholic middle schools, Ph.D., Walden University, USA
65- Adkins, S. J. (2006). The relations of self-regulated learning to public speaking anxiety and achievement. Unpublished doctoral dissertation of University of Houston.
66- محمود سعيد إبراهيم الخولى (2006) المناخ المدرسى وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية جامعة الزقازيق.
67- أيمن ناجد صادق جمعة (2006).الضغوط النفسية لدى طلاب التعليم الثانويى العام والفنى وعلاقتها بالمناخ المدرسى.رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة بنها.
68- Harackiewicz, J. M.; Durik, A. M.; Barron, K. E.; Linnenbrink-Garcia, L. and Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal

relations between achievement goals, interest, and performance. J. Educ. Psychol., 100:105–122.

69- Hulleman, C. S.; Durik, A. M.; Schweigert, S. B. and Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. J. Educ. Psychol., 100: 398–416.

70- سمية يوسف حسنين نعيم (2008). المناخ المدرسي في التعليم الحكومي والتعليم الخاص في المرحلة الثانوية دراسة مقارنة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة المنصورة فرع دمياط، كلية التربية بدمياط.

71- Pekrun, R.; Elliot, A.J. and Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. J. Educ. Psychol., 101: 115–135.

72- Martha Meravigilia et al. (2013). A case study of an African American teacher self-efficacy, stereotype threat and persistence. J. Teach. and Teacher Educ.., 19(2):343-356

73- Lee, F. K.; Sheldon, K. M. and Turban, D. B. (2013). Personality and the goal striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. J. Appl. Psychol., 88: 256–265.

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

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

76- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. J. Educ. Psychol., 101: 879–896.

77- Daniels, L. M.; Haynes, T. L.; Stupnisky, R. H.; Perry, R. P.; Newall, N. E.; and Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. Contemp. Educ. Psychol., 33: 584–608.

Awareness of school Climate in its relationship with achievement emotions: A study on general secondary education and technical secondary education students

El-Sayed K.M.
Faculty of Education, Khafr El-Sheikh University

ABSTRACT

The present study aimed to identify the relationship between the awareness of the general secondary education and technical secondary students for the climate and school achievement emotions they have, and the differences between the two groups in awareness of school climate and the differences between them in the emotions of achievement.

To achieve these goals, the researcher used the descriptive method through relational comparative study. The study sample consisted of 200 students , divided into two groups: (100) students of general secondary education (17 males 83 females), and (100) students of secondary technical education (22 males 78 females).

It has been homogenizing between the two groups in chronological age and social economic level, where the ages ranged between (16-17) in average (16.7 years) and standard deviation (2.043). The researcher used the social level economic form preparation Abdul Aziz Elshase in 2014, and the measure of the school climate for students of secondary education prepared by the researcher, and the measure of achievement emotions prepared by the researcher.

By using statistical methods of the averages and standard deviations and t-test for significance of differences between the averages and the correlation coefficient. The present results indicated the following:

1. For both the general secondary education students and the technical secondary education students there was a negative a statistically significant correlation between dimensions of school climate and school achievement (boredom - Anger - shyness and anxiety - despair), and there was a positive correlation statistically significant between the school climate and the dimensions of emotion pride and enjoy.
2. There were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of general secondary education students and students of technical secondary education in awareness of school climate for the benefit of the general secondary education students in the best direction, also, for the benefit of the general secondary education students in the best direction.