علاقة المناخ المدرسي بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة

د.هالة نشأت أحمد زايد

دكتوراه الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة كفرالشيخ

مستخلص البحث

استهدف البحث الكشف عن علاقة المناخ المدرسي بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة. والكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة. والكشف عن الفروق فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة. ومن اجل ذلك الهدف تضمنت مجمذوعة البحث الاساسية: (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المعاهد الخاصة ، وتتراوح أعمارهم مابين (١٧–١٩) سنة بمتوسط عمري١٨.٧ وانحراف ٢.٠٤٣. واستخدم البحث مقياس المناخ المدرسي لطلبة المعاهد الخاصة ومقياس انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة، واسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط دال سالب بين ابعاد المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية ، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى المعاهد الخاصة ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في المناخ المدرسي لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل.

The research aimed to uncover the relationship of the school climate with the emotions related to achievement in the classroom of special ins.. And the detection of differences in the mean degrees of emotion-related achievement in the classroom between males and females of special ins.. And the detection of differences in the mean school climate scores between male and female special ins.. For this purpose, the main research group included: (200) male and female special ins., whose ages range between (17-19) years with an average age of 18.7 and a deviation of 2,043 .The research used the school climate scale for high school students and the scale of emotions associated with achievement in the classroom, and the results of the research revealed a negative association between the dimensions of the school climate with the emotions associated with achievement in the classroom (boredom and anger - shyness and anxiety - despair) and the overall degree, and a positive correlation with After (pride and enjoyment) at the secondary level, and the presence of statistically significant differences in the mean scores of males and females in the school climate in favor of males in the best direction, and the presence of statistically significant differences in the mean scores of males and females in the emotions associated with achievement within the classroom in favor of males in the best direction.

أولاً: مقدمة البحث والخلفية النظرية

تتولى التربية في العصر الحديث عدة مؤسسات اجتماعية يعد كلاً منها وسيطاً 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 بقصد تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة ليسهموا إيجابياً في تقديم مجتمعاتهم وتطورها. حيث ينبع دور المدرسة من خصائصها كبيئة تعلم وتعليم ،سواء كانت خصائص معرفية لهذه البيئة ومطالب مهام التعلم بها ومدى مزاوجتها لقدرات الطلاب وميولهم وتقييماتهم وانفعالاتهم ، أم 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 /تعاونية) وتوقعات الآخرين الهامين وما يصاحب ذلك من انفعالات وتحكم مدرك ،أو من حيث التغذية المرتدة بالنجاح والفشل فى التعلم وتأثيرها على انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة ...الخ

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

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

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

وإذا كانت بيئة التعلم – قد تتغير بتغير نوع التعليم– بكل عناصرها في عملية تفاعل دائم ومستمر فإن شكل هذا التفاعل وكيفيته يؤثر وبشكل مباشر وغير مباشر على مدركات الطالب ،ونواتج تعلمه: معارفه ،واستراتيجيات تعلمه،وأهدافه،ودوافعه، وتقييماته،وميوله،وتحكمه،..و قد يؤثرأيضا على انفعالاته المصاحبة لأنشطة ونواتجه ، والتى تعرف بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة.

وتؤكد 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 المعاهد الخاصة 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 المدرسي ونمو الشخصية والصحة النفسية (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

وتشير انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة (Achievement Emotions) إلى الانفعالات التي ترتبط بصورة مباشرة بالنشاطات المدرسية أو بنواتج عملية التحصيل، ففي المجال المدرسي ترتبط الانفعالات بالنشاطات المدرسية 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 (Pekrun, et al., 2002) عندما يتعلق الأمر بتصنيف انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما : التكافؤ أو التوازن (Valance). وموضوع التركيز (Object Focus).

وقد أهملت الأبحاث 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 عن النجاح والفشل (Weiner, 1985). وبدأ الاهتمام يزداد بدراسة انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى الطلاب خلال السنوات القليلة الماضية (Schutz & Pekrun, 2006)، 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 (Lewis & Haviland, 2000).

ويعتبر المناخ المدرسي أهم هذه العوامل حيث إنها تؤثر بصورة كبيرة على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك في الموقف التحصيلي (Elliot, 1997)، وأكثر تحديداً فإن المناخ المدرسي يعتقد بأنها تنظم الأفكار والأفعال المتعلقة بعملية التحصيل وهي التي تشكل انفعالات الطلاب والدراسات الحديثة في مجال التحصيل بدأت في تحليل العلاقة بين أبعاد المناخ المدرسي 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).

والبحث الراهن يحاول التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المعاهد الخاصة لاحتمال تمثيلها لبيئات تعلم مختلفة، وعلاقة مدركات الطلاب لهذا المناخ بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة سعياً لإلقاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات المهمة فى تشكيل نواتج التعلم.

ثانياً: مشكلة البحث

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

وعن نتائج الدراسات المتوفرة في العلاقة بين المناخ المدرسي وانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة تفتقد للاتساق، وعدم الاتساق قد يعود هذه الدراسات للمفاهيم الثنائية لتوجيهات الهدف والمفاهيم الثنائية لانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة والتطور في دراسة هذه العلاقة يقتضي استخدام مفاهيم ونماذج أكثر تمييزاً لكل من توجهات الهدف وانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة. وتشير نتائج الدراسات التي حاولت ربط انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بأبعاد المناخ المدرسي (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 المدرسي وانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى الطلاب ليست واضحة المعالم وليست متجانسة، وعدم التجانس لا يمكن توضيحه او تفسيره اعتماداً على التغيرات النمائية او الاختلافات في المجالات المدرسية ولذلك يثار تساؤل عن كيفية تفسير هذا التناقض في النتائج. في حين أن المناخ المدرسي قد لا يرتبط بعملية التحصيل المدرسي فقط بل ترتبط أيضا بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009)، فالدراسات التي تناولت الأهداف الإتقانية والعديد من انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة 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 طالباً من طلاب السنة الأولى في الجامعة، توصلت الدراسة إلى أن أهداف الإتقان كانت منبئاً إيجابيا بالاستمتاع، وسلبيا بكل من القلق والملل. أما بالنسبة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة ؛ فالنتائج متفاوتة ومتناقضة، فعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة إيجابية مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة 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 الانجاز داخل حجرة الدراسة الإيجابية (Urdan, Pajares & Lapin, 1997) ، كما إن بعض الدراسات أشارت إلى أن أهداف الأداء ترتبط بصورة إيجابية دالة مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة الإيجابية (Bodmann, 2009). وكذلك هناك نقاش حول ما إذا

كان تأثير أهداف الأداء ضاراً او مفيداً لانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة، فعلى سبيل المثال فإن دراسة (Pekrun et al, 2006) توصلت إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة إيجابية دالة مع الفخر والغضب (احدهما 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 الانجاز داخل حجرة الدراسة نجد أن نتائجها متناقضة وغير متجانسة، ففي الوقت الذي نجد أن (Shih, 2008) قد استنتجت أن أهداف تجنب الأداء تؤثر تأثيراً سيئاً على انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة نجد أن (Sideridis, 2005) قد توصل إلى نتائج مختلطة في هذا الجانب. كما أشارت البحوث إلى وجود ارتباط موجب بين شعور واتجاهات الطلاب نحوالمدرسة وبين المخرجات المدرسية المختلفة،مثل: الأداء الأكاديمى، وتوقعات النجاح ،والاندماج وفعالية الذات المدرسية ،وذلك فى جميع مستويات التعلم الدراسى بدءاً من المدرسة الابتدائية وحتى المرحلة الدراسية (Cemalcilar,2010,245)

وعلى الرغم من الطبيعة 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 داخل حجرة الدراسة لدى الطلاب الأخرى فى المواقف التعليمية تشمل انفعالات سارة كالغضب anger ،واليأس hopelessness ،والخزى shame ،والضجر/الملل boredom وانفعالات غيرالسارة كالاستمتاع بالتعلم Enjoyment of learning ،والأمل/الرجاء Hope ،والفخر pride؟ ,Schultz&Pekrun (2007, 4)

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

– ماعلاقة المناخ المدرسي بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة؟

– ما الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة؟

– ما الفروق فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة؟

ثالثاً :أهداف البحث: تهدف البحث الحالي إلى:

– الكشف عن علاقة المناخ المدرسي بانفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة.

– الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة.

– الكشف عن الفروق فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة.

رابعاً: أهمية البحث: تتمثل في:

- إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول المناخ المدرسي السائد في ضوء تباين نوع التعليم،والدور المحتمل لمدركات الطلاب لهذا المناخ فى التأثير على توافقهم النفسى.
- تزويد الإدارة 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 في الأداء.
- تقديم الإرشادات للأساتذة والمديرين حول الاهتمام ببيئة الطلاب.

خامساً: مصطلحات البحث الإجرائية

١- المناخ المدرسي:

إجرائيا بانه مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المدرسة والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالأساتذة وبإدارة المدررسة. ويضم (٤) أبعاد ، وهي:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم:تعرفه الباحثة بأنه علاقة الطلاب بزملائهم في البحث الحالي بأنها: مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب بعضهم البعض والتي تتسم بالمودة والاحترام وبمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالاساتذة: تعرفه الباحثة بأنه العلاقات التي تنشأ بين الطلاب والأساتذة والاحترام المتبادل وعطف المدرسين على الطلاب وتعلق الطلاب باساتذتهم. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المدرسة: تعرفه الباحثة بأنه مجموعة العلاقات التي تتم بين الطلاب والإدارة وفق لوائح معينة والتي يسودها نوع من العلاقات الحميدة والانضباط واحترام لوائح العمل الدراسي. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

البعد الرابع: المشاركة في الانشطة:تعرفه الباحثة بأنه إندماج الطلاب في الأنشطة التي توجد في المدرسة عندما تكون الأنشطة متنوعة وتعمل على إشباع حاجاتهم, ونمو شخصياتهم. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

٢- انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة:Achievement Emotions

إجرائيا: هى تلك الانفعالات التى ترتبط بأنشطة التحصيل (كاستمتاع الطلاب بالتعلم ،والضجر أثناء التدريس الصفى، او الغضب المرتبط بمطالب مهام التعلم)،أو بنواتج التحصيل(مثل انفعالات النواتج المتوقعة كالأمل والقلق

المرتبطين بالنجاح المحتمل أو الفشل المحتمل ،وانفعالات النواتج الاسترجاعية كالفخر والخزي المرتبطين بالنجاح السابق أو الفشل السابق). وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

سادساً: فروض البحث

- " يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة".
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المناخ المدرسي بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة.
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة

سابعاً: المنهج وعينة البحث:

- **منهج البحث** تفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي(الارتباطي-المقارن).

- **عينة البحث: تتكون عينة البحث الحالي من:**

مجموعة البحث الاستطلاعي: تتكون من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المعاهد الخاصة بنفس مواصفات العينة الأساسية. وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.

مجموعة البحث الاساسية: تضم (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المعاهد الخاصة ، وتتراوح أعمارهم مابين (١٧-١٩) سنة بمتوسط عمري١٨.٧ وانحراف ٢.٠٤٣ من معهد الخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.

ثامناً: أدوات البحث

- مقياس المناخ المدرسي لطلبة المعاهد الخاصة إعداد الباحثة

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

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

- عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية, وقد يرجع ذلك لعدة أسباب: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير المعاهد الخاصة, 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 داخل المدرسة, أما المقياس الذي تصممه الباحثة وضع لطلاب المعاهد الخاصة ويتلاءم مع الظروف الحالية, فقد روعي عند تصميمه ووضع أبعاده وعبارات كل بعد من الأبعاد أن يتفق مع طبيعة العمل.

الهدف من المقياس: تحديد درجة المناخ المدرسي للطلاب في المعاهد الخاصة.

- مصطلحات المقياس

المناخ المدرسي: مجموعة العلاقات والقدرات والحاجات والاتجاهات والقيم السائدة في المدرسة والتي تؤثر على شخصية الطلاب وعلاقتهم بزملائهم وبالأساتذة وبإدارة المدرسة.

- **أبعاد المقياس:** ينقسم المقياس إلى أربعة أبعاد:

البعد الأول: علاقة الطلاب بزملائهم:

البعد الثاني: علاقة الطلاب بالأساتذة:

البعد الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المدرسة:

البعد الرابع: المشاركة في الانشطة:

- **خطوات إعداد المقياس:** في سبيل إعداد المقياس كان لابد من الخطوات التالية:

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

- الاطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت المناخ المدرسي 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 المدرسي أو البيئة المدرسية, وفيما يلي عرض لبعض المقاييس التي استعانت بها الباحثة:

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

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

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

– مقياس المناخ المدرسي: إعداد /أشرف أبو حليمة (٢٠٠٨): ويتكون هذا المقياس من ستة أبعاد وهي: تفاعل الطالب مع أقرانه, تفاعل الطالب مع المعلم, تفاعل الطالب مع إدارة المدرسة, النشاط داخل المدرسة, الشعور بالأمن النفسي, الإمكانيات المادية والجوانب الفيزيقية.

– استبانة أنماط المناخ المدرسي: 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 المدرسي: 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 المدرسي السابق عرضها ، يجيب عنها المفحوص ذاتيا باختيار اجابة من بين ثلاثة (نعم – أحيانا – لا) تقابلها الدرجات (٣–٢–١) للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة. وتكون الدرجة على كل بعد على المقياس تتراوح مابين (١٠– ٣٠) وعلي المقياس ككل تتراوح مابين (٤٠ – ١٢٠)

– **الكفاءة السيكومترية للمقياس:** ذلك علي عينة (ن=٦٠) من طلاب وطالبات ، وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس ، كالتالي:

صدق المقياس:

– **صدق المحكمين:** تم صدق المحكمين وذلك بعرضه على (١٠) محكماً 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 المحكمون بعد التعديلات اللغوية.

– **صدق المحك الخارجي:** تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك ، حيث استخدمت الباحثة مقياس المناخ الأسري إعداد/ إيهاب طعيمة (٢٠١٠) ، وخلص إلى 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 المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب وهو 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 المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب وهو 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 المدرسة ،مشاركة الطلاب في الأنشطة) على الترتيب وهو 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 داخل حجرة الدراسة إعداد/ الباحثة

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

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: 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 المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات وأصبح عدد عبارات المقياس(٤٢)عبارة ، ولم يعدل المحكمين أي من العبارات.

الثبات:

أ- **الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (٢٦٣ طالبا وطالبة) فكانت على النحو الآتي: الملل والغضب (٠.٦٨) والخجل 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) والخجل والقلق (٠.٧٣) الفخر والاستمتاع (٠.٨٥) واليأس (٠.٧٣). من معادلة جتمان للتجزئة النصفية وهو دال إحصائياً بما يكفي للثقة في ثبات للمقياس.

الاتساق الداخلي:

جدول (٣) علاقة الأبعاد ببعضها لمقياس لعبارات مقياس انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة (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 إحصائيا 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 للإبعاد بعضها البعض للمقياس.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تحقق من صدق وثبات المقياس مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً مع طلبة المعاهد الخاصة.

تاسعاً:خطوات البحث: للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من فروضها اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

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

٢- عمل مسح للدراسات السابقة والاطلاع على أدبيات البحث.

٣- إعداد الإطار النظري للدراسة واعداد أدوات البحث 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.

عاشراً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

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

حاي عشر: النتائج وتفسيرها : وتتمثل في:

[١] – اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: " يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المعاهد الخاصة". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية ، وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات المعاهد الخاصة في المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة

المتغيرات		المناخ المدرسي				
		علاقة الطلاب بزملائهم	علاقة الطلاب بالأساتذة	علاقة الطلاب بإدارة المدرسة	مشاركة الطلاب في الأنشطة	الدرجة الكلية
انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة	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 ابعاد المناخ المدرسي مع انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة (الملل والغضب – الخجل والقلق – اليأس) والدرجة الكلية ، وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى المعاهد الخاصة ، 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 المدرسي بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة. ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالى

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

المتغير		الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
أبعاد المناخ المدرسي	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 بالانشطة	ذكور	٢٧.١١٠٠	٤.٢٤٤٨	9.172314	٠.٠١
		إناث	٢٠.٩٨٠٠	٥.١٦٢٠		
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٦.٨٤٠٠	١١.٦٩٧١	12.44017	٠.٠١
		إناث	٧٢.١٦٠٠	١٦.٠٢٣٨		

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

[٣] – إختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث من طلبة المعاهد الخاصة . ولمعالجة نتائج هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالى

جدول (٧) اختبار"ت" دلالة الفروق بين متوسطات درجات انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة بين الذكور والإناث (ن=١٠٠) لكل مجموعة عند د.ح = ١٩٨

المتغير		الطلاب	م	ع	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة	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	-12.5681	٠.٠١
		إناث	١٦١.٢	١١.٠٣٠٤		

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات الذكور والإناث في انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل.

تفسير النتائج:

وتري الباحثة 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 الانجاز داخل حجرة الدراسة بمثابة محصلة التفاعل بين الفرد والآخرين. فالتغيرات المدرسية لها تأثير مباشر على تقدير الذات وأن تقدير الذات يتوسط العلاقة القائمة فيما بين المناخ المدرسي ومستوى التحصيل الأكاديمى . كذلك فالمناخ المدرسي التى تتوفر فيه كل عناصر التعليم من استاذ ومدير ومناهج وأنشطة وفصول ساعد هذا المناخ المدرسي على رفع تقدير الذات لدى الطلاب أما إذا كان المناخ المدرسي لا يوجد به كل عناصر التعليم ولايوجد علاقات داخلية بين الطلاب والأساتذة والمديرين جعل تقدير ذواتهم منخفضاً .

ولكن المدرسة الجيدة هى التى تهتم بتحسين المناخ المدرسي 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 المدرسة تعمل على تلافى المشكلات السلوكية" مثل العدوان" وتؤيد الإتجاه العلاجى إزاء الطلاب الذين يخلون بالنظام , وقواعد ضبط النفس , فمعظم المشكلات السلوكية ترجع فى المقامت 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

بالنظر إلى نتائج هذا الفروض نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث إن أبعاد المناخ المدرسي الأربعة تؤثر في انفعالات الانجاز داخل حجرة الدراسة ، 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 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 (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت إلى أن الإتقان كان منبئاً سلبيا 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 أولا لقدرته على التحكم بهذه النشاطات ونبذ الملل ثانيا لجدوى هذه النشاطات من وجهة نظره.

ويمكن 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 يشعر بالفخر عندما يكون الاهتمام له ثمار في النتائج المرجوة، وكذلك فإن الفرد الذي يتبنى التوجه نحو الإتقان لا يعني ذلك مطلقا أنه 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 البحث الحالي جزئيا مع نتائج دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) والتي أشارت إلى قصور الأداء كان منبئا إيجابياً بالخجل والقلق واليأس، وكذلك اتفقت مع دراسة (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) والتي أشارت إلى قصور الأداء كان منبئاً بالخجل والقلق واليأس وأن الإتقان كان منبئاً سلبياً بالقلق، وأيضاً اتفقت نتائج البحث الحالي جزئياً 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 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، ويعد حصول النتائج يشعر بالخجل لعدم تحقيق النتائج المرجوة.

ثاني عشر: التوصيات والبحوث المقترحة:

أ- التوصيات: انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها البحث فإن الباحثة توصي بالآتي:

- وضع خطط مكتوبة لتطوير المناخ المدرسي، يمكن تطويرها بالتنسيق مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والأساتذة 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 (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 المدرسي، فالبيئة المادية للمدرسة تؤثر في سلوك الطلبة والأساتذة وجميع العاملين في المدرسة، 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 الايجابية لتصورات الأساتذة للمناخ المدرسي، 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 المدرسي 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 المدرسي بالتحصيل المدرسي للطلبة، والرضا الوظيفي لدى العاملين، وأنماط القيادة، وفعالية المدرسة، 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 انماط المناخ المدرسي لدى طلاب المعاهد الخاصة
- دور الأخصائي الاجتماعي في تفعيل المناخ المدرسي لدى المعاهد الخاصة.
- فعالية برنامج قائم على المساندة الاجتماعية في تعديل المناخ المدرسي السلبي وأثره على تقدير الذات لدى طلبة المعاهد الخاصة.
- تبني دراسات تتناول مدى شيوع الانفعالات المصاحبة لعملية التحصيل في المعاهد الخاصة.
- تبني دراسات تتناول العلاقة بين التحصيل والانفعالات المصاحبة للتحصيل في المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة للعوامل المنبئة بالمناخ الأسري الناجح في التعليم الجامعي.

قائمة المراجع:

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

٢- أيمن ناجد صادق جمعة (٢٠٠٦).الضغوط النفسية لدى طلاب التعليم الثانويى 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 دكتوراة غير منشورة***، جامعة المنصورة فرع دمياط، كلية التربية بدمياط.

٥- عبدالله الصافى (٢٠٠١) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية التحصيل ومستوى الطموح لدى عينةمن طلاب المرحلة الثانويه بمدينة أبها. ***مجلة رسالة الخليج العربى*** ، العدد التاسع والسبعون ، السنة الثانية والعشرون.

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

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

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

9- 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.

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

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

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

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

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

15- 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.

16- 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.

17- 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.

18- 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.

19- 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.

20- 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.

21- 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.

22- 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.

23- 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.

24- 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.

25- 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.

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

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

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

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

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

31- 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.

32- 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.

33- 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.

34- 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.

35- 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***.

36- 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.

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

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

39- 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.

40- 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.

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

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

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

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

45- 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