King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 3 Article 2

7-20-2025

الإسهام النسبي لبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم

صفاء ماجد يدك

أستاذ علم النفس التربوي المشارك قسم علم النف س– كلية اللغات والعلوم الإنسانية–جامعة القصيم

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation

يدك, صفاء ماجد (2025) "الإسهام النسبي لبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم," *King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 3, Article 2.

DOI: https://doi.org/10.64064/1658-8924.1119

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م٤ع٣ ص ص: ٧٩- ١١٠ (٢٠٢٥م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1119

الإسهام النسبي لبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم

د. صفاء ماجد يدك

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس– كلية اللغات والعلوم الإنسانية– جامعة القصيم

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الإسهام النسبي لبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية الذي قامت ببنائه الشبول (٢٠١٦) ويتكون من (٢٥) فقرة. ومقياس الخوف من الفشل الذي قامت ببنائه طربية (٢٠١٦) ويتكون من (٢٥) فقرة. ومقياس بيئة التعلم المدركة من إعداد الباحثة ويتكون من (٣٦) فقرة. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة تم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٢٤) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

أظهرت نتائج الدراسة: وجود مستوى "مرتفع" "للكفاءة الأكاديمية" على المقياس ككل. كما أظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، وعلى مستوى المقياس ككل. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية وعلى مستوى المقياس ككل. وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين الكفاءة الأكاديمية من جهة وبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل من جهة أخرى، كما أن "بيئة التعلم المدركة" فسرت (٢٨,١٪) من التباين الكلي "للكفاءة الأكاديمية". واستناداً إلى نتائج الدراسة الحالية تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: بيئة التعلم المدركة– الكفاءة الأكاديمية – الخوف من الفشل.

المقدمة

يعد مفهوم الكفاءة الأكاديمية من المفاهيم التي ترتبط بعملية التعلم، وأن المتعلم الذي يمتلك الكفاءة الأكاديمية العالية يَقبلُ التحدي أثناء توجهه للمهمة، ويبذل جهدًا عاليًا عند مواجهتها، ويثابر حتى يتمكن من بلوغ الأهداف؛

لذا تم تعريفها بأنها: اعتقادات المتعلم الافتراضية حول القدرات والمهارات التي يمتلكها والتي يستطيع تنفيذها في البيئة التعليمية (Bandura, ١٩٩٧).

وأشار هونيك وآخرون (٢٠٢٣) .Honicke, et al أن الكفاءة الأكاديمية هي الشعور الذي يعبر فيه المتعلم عن نفسه، من حيث قدرته على أداء المهمات والواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الأخرين الذين يقومون بنفس المهمة. كما تعد الكفاءة الأكاديمية عاملًا أساسيًا في مدى استمرارية المتعلم في اختياراته الأكاديمية، على افتراض أن القدرات التي يمتلكها، والمهارات التي يتمتع بها هي متنبأ لدافعيته، وآليته في تنظيم ذاته (Pajares & Miler, ١٩٩٤).

وهناك عدة أمور تؤثر في الكفاءة الأكاديمية منها: ما هو متعلق في البيئة التعليمية، وكذلك الأهم ما هو متعلق بالمتعلم نفسه كشعوره بالخوف من الفشل.

أي أن مفهوم الكفاءة الأكاديمية من المفاهيم التي تركز على تحسين بيئات التعلم، وتنظيمها بدرجة أفضل، وإلى القدرة على إدارة الوقت، فبيئة التعلم المدركة تتحدد بمجموعة الظروف التي تسود عملية التعلم، وتتسم بمميزات خاصة تتيح للمتعلمين أن يعيشوا خبرات تعليمية لها طابع خاص (الشيخ ،٢٠٠١).

أما عن الدراسات التي جمعت بين تأثير البيئة التعليمية وبعض أبعاد الكفاءة الأكاديمية –بشكل جزئي– لدى الطلبة فمنها: دراسة مولانا ولورينز (٢٠١٦) Maulana & Lorenz، ودراسة نيلسون وآخرون (٢٠١٤) .Nelson, et al فقد أشارتا إلى أن إدراك المتعلم لبيئة التعلم يفسر التباين في نواتج التعلم؛ كما وأكدت الدراسات أن هناك فروق ين بيئة التعلم المدركة وبيئة التعلم الحقيقية، ولكي تتحقق الكفاءة الأكاديمية المطلوبة لا بد من وجود توافق بين البيئتين المدركة والحقيقية.

كما وتعتبر مشكلة الخوف من الفشل من أكبر المشكلات التي يواجهها المتعلم فترة الدراسة، وهي مشكلة نفسية وانفعالية تحدث قبل الامتحانات أو العروض التقديمية، وتكون مصحوبة بأعراض جسمية ونفسية تقلل من التركيز والانتباه، تضع المتعلم في حالة من سوء الأداء الذي قد يكون مصحوبًا بالرسوب، وضعف الثقة بالنفس. وقد تكون حالة مؤقتة سببها الاعتقاد بأن المواقف التقيمية تشكل تهديدًا للمتعلم، وكلما ارتفع مستوى الخوف من الفشل كلما أعطى نتائج عكسية وسلبية (Conroy, et al, ٢٠٠٣,٤٢٢).

أما الدراسات التي جمعت بين الخوف من الفشل والكفاءة الأكاديمية –بشكل جزئي– فمنها؛ دراسة كاراوي وآخرون (٢٠٠٣) .Caraway, et al والتي أكدت وجود علاقة قوية بين الكفاءة الأكاديمية والتوجه نحو الهدف والخوف من الفشل.

فالمتعلمون الذين يخافون من الفشل قد يتصفون بالشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، ولديهم فهم خاطئ عن تقييمات الآخرين لهم، ويتأثرون بتوقعات من حولهم، كما ويشعرون بعدم القدرة على تكرار المحاولة عند الفشل، ويميلون إلى البقاء في وضعهم الحالي دون تحسينه (محمد، ومعوض، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات التي بحثت بين متغيرات الدراسة –بشكل جزئي– فقد يربط بعض المتعلمين عدم كفاءتهم الأكاديمية إلى بيئة التعلم المدركة، حيث تعتبر بيئة التعلم المدركة بمثابة معينات أو معوقات في عملية التعلم، كما وأوضحت نتائج دراسة ليزو وآخرون (٢٠٠٢) .Lizzio, et al أن بيئة التعلم المدركة تعد منبئًا جيدًا للكفاءة الأكاديمي. وبينت دراسة سواري (٢٠١٣) Soare أن بيئات التعلم تعتبر منبئات دقيقة بفاعلية التعلم الذي يتلقاه المتعلمون.

كما يربط بعض المتعلمين عدم كفاءتهم الأكاديمية إلى الخوف من الفشل، وفي هذا المجال أشارت دراسة هونيك وآخرون (٢٠٢٣) .Honicke, et al إلى أنه يمكن أن يكون للكفاءة الأكاديمية دورًا في تجنب الخوف من الفشل؛ أي أنها الشعور الذي يعبر فيه المتعلم عن نفسه، من حيث قدرته على أداء المهمات والواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الأخرين الذين يقومون بنفس المهمة. ودراسة هونيك وبرودبنت (٢٠١٦) Honicke& Broadben التي بحثت في أثر الكفاءة الأكاديمية على تجنب الفشل في الدراسات المنشورة ما بين عام (٢٠٠٣ – ٢٠١٥).

كما أن إحساس المتعلم بكفاءته الأكاديمية سيجعله يتجه إلى مواجهة هذه المعيقات مجتمعة إن وجدت، والعكس صحيح؛ أي أن بيئة التعلم المدركة وتجنب الإحساس بالفشل، تعد بمثابة مرآة معرفية للمتعلم تمكنه من رفع الكفاءة الأكاديمية لديه.

وما عزز القيام بهذه الدراسة أيضًا – حسب علم الباحثة– عدم وجود دراسات تناولت (بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل والكفاءة الأكاديمية) مجتمعة على مستوى البيئة المحلية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لتقديم فهم واضح للعلاقة بين هذه المتغيرات.

وفي ضوء ما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم؟

٢. هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم باختلاف (النوع، والتخصص)؟

٣. ما درجة إسهام بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم.
٢. التعرف إلى مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم تبعًا لمتغيري (النوع، والتخصص).
٣. تحديد درجة إسهام بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. ندرة الدراسات –حسب علم الباحثة– التي تسلط الضوء على بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية في البيئة المحلية.
٢. تنبع أهمية الدراسة من خلال عينتها من طلبة الجامعة، والتي تمثل شريحة مهمة من المجتمع السعودي.
٣. التعرف إلى دور بيئة التعلم المدركة، والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية بشكل أكثر عمقًا، من خلال دراستها من السياقات التربوية والتعليمية، مما يعطي المهتمين صورة أكثر إثراء ووضوحًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية تعمل على (زيادة الكفاءة الأكاديمية، وتحسين بيئة التعلم المدركة والتقليل من الخوف من الفشل) لدى طلبة جامعة القصيم.
٢. قد تساعد هذه الدراسة في معرفة الفروق بين المتعلمين ذوي الكفاءة الأكاديمية المرتفعة، والمنخفضة؛ ومن ثمَّ تسهم في تزويد العاملين في الميدان التربوي بالمعلومات، واتخاذ الاجراءات اللازمة.
٣. قد تفسح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول متغيرات الدراسة نفسها على مراحل دراسية أخرى.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على ثلاثة متغيرات هي: (بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل والكفاءة الأكاديمية) لدى طلبة الجامعة.
الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة جامعة القصيم.
الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢).
الحدود المكانية: جميع كليات جامعة القصيم.
مصطلحات الدراسة:

بيئة التعلم المدركة (perceived learning environment) هي: السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم، ويتحدد بمجموعة من الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية والتنظيمية والمادية، التي تعمل على تنمية أو إعاقة نمو المتعلم (رمضان، ٢٠٠٧، ١٢١)

وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس بيئة التعلم المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

الخوف من الفشل (Fear Of Failure) هو: ميل المتعلم لتجنب المواقف المحتمل فيها النتائج السلبية، خوفًا من الشعور بالفشل، وسواء كان شعور المتعلم واقعيًا أو متوهمًا (Elliot & Thrash, ٢٠٠٤, ٢).

ويعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الخوف من الفشل المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاءة الأكاديمية (Academic Efficiency) هي: جملة من تصورات واعتقادات متصلة بقدرات المتعلم الأكاديمية، التي تهيئ له القيام بعمل ما بنجاح وتفوق، أو في إنجاز مهام معينة للوصول إلى أهداف محددة ذات طبيعة أكاديمية (Randy, ٢٠٠٧, ٤١).

ويعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

١- الكفاءة الأكاديمية

تؤدي الكفاءة الأكاديمية دورًا بارزًا في التأثير على الأداء الأكاديمي، فهي الحكم الذي يكونه المتعلم عن قدراته في التعامل مع المهمات، والواجبات الدراسية المطلوبة منه، والذي يؤثر في دافعيته وانجازه الدراسي (Bandura, ١٩٩٨).

وهناك عدد من المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الكفاءة الأكاديمية، ميز الباحثون في علم النفس بينها ومن هذه المفاهيم: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومفهوم الذات، وتقدير الذات (Zimmerman, ٢٠٠٠). ومن الجدير ذكره أن مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتضمن جوانب معرفية، في حين أن مفهوم الذات، وتقدير الذات يتضمن جوانب وجدانية. كما ميز الباحثون بين أنواع الكفاءة الذاتية الأكاديمية فمنها الخاصة؛ كالتي تكون في المجالات المهنية، أو المهارات الجسدية، أو في مجال المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم وغيرها. ومنها العامة دون تخصيصها في مجال معين(Bong & Skaalvik, ٢٠٠٣) والتي ستتناولها الدراسة الحالية.

وتعد الكفاءة الأكاديمية من الأبعاد المهمة في شخصية المتعلم لما لها من أثر كبير في سلوك المتعلم وتصرفاته، حيث تلعب دورًا رئيسًا في توجيه سلوكه وتحديده، فالمتعلم عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد، فإنه يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة أي؛ أن العملية تبادلية بين الطريقة والكيفة التي يدرك بها ذاته، وبين اجتهاده ومثابرته (حسين، ١٩٨٧: ٤١).

فالمتعلمون الذين لديهم كفاءة أكاديمية أثبتوا قدرة عالية في الأداء الأكاديمي، وقدرة على التحدي، وأداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدًا إضافيًا، وتكيفًا مع الجامعة وبيئتها ونشاطاتها، وهم أقل عرضة لاضطرابات الفشل الأكاديمي، وهم قادرون على تنظيم أنفسهم (Bong, ١٩٩٧: ٢٤).

وتعتبر الكفاءة الأكاديمية من المتغيرات الحديثة نسبياً، وقد اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory التي صاغها باندورا، ويشير مفهوم الكفاءة الأكاديمية: إلى ما يحمله الناس من معتقدات حول قدراتهم على أداء المهام بمستويات معينة، وما ينطوي على ذلك من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، وحسية، وفسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات والاهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة (الزيات، ٢٠٠١: ٨٣).

بمعنى آخر الكفاءة الأكاديمية تمثل قدرة المتعلم على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في الموقف التعليمي، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة المتعلم على القيام بمهام وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٣٧).

وبذلك نستطيع القول بأن الكفاءة الأكاديمية تمثل مجموع التوقعات التي يشكلها المتعلم عن نفسه، ويؤمن بأنها سوف تحقق له النجاح في العمل الذي يقوم به، الأمر الذي يزيد من احترامه لذاته ورغبته في تطويرها.

٢- بيئة التعلم المدركة

تعتبر بيئة التعلم الجامعي السياق الذي يؤثر في شخصية المتعلم وبنائها، وهي تبدأ من المنهج الدراسي، فأعضاء الهيئة التدريسية، وإدارات المؤسسة التعليمية، والتفاعل بين هذه الإدارات، والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم، وصولًا للتعاون مع المجتمع (العساف، ٢٠٠٨، ٥٦٧).

أي أن بيئة التعلم المدركة تعني إعطاء معنى لمكوناتها؛ فالمتعلمون أثناء تعلمهم يتعاملون مع زملائهم بالفروق الفردية التي بينهم، ومع أساتذتهم على اختلاف شخصياتهم، وقدراتهم، وتمكنهم من توصيل المعلومات، والطرق والوسائل التي يستخدمونها في ذلك، بالاضافة إلى المواد الدراسية وما تحويه من معلومات تتطلب من المتعلمين

الفهم، أو الاستنتاج، أو حتى الحفظ، كما أن المتعلمين مطالبون باحترام الجامعة وأنظمتها وقوانينها ولوائحها ولإداريين فيها (عابدين، ٢٠١٩، ٢٠٢).

ونظرًا لأهمية بيئة التعلم المدركة فقد قدم الباحثون عددًا من التعريفات لفهم طبيعتها وتحليل أبعادها. ولما كانت بيئة التعلم المدركة مفهوماً لا ينطوي على بعد واحد؛ فقد اختلفت تعريفات العلماء باختلاف الأبعاد التي تناولوها ومن هذه التعريفات بأنها: المعنى الذي يطوره المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة الصفية، بما تحتويه من مؤثرات نفسية، وتربوية، واجتماعية، وإدارية، يمكن أن تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على عملياته المعرفية والانفعالية فتطوير بيئة التعلم بما يتناسب مع حاجات الطلاب يحسن من نواتج التعلم (Lizzio, et al, ٢٠٠٢).

كما وحدد رشوان وعبد السميع (٢٠١٧، ٣١) بيئة التعلم المدركة: بالسياق الذي يحدث فيه التعلم، ومدركات المتعلم عن ذلك السياق، وتم تحديده بخمسة أبعاد هي: مدركات المتعلم عن الجوانب الأكاديمية، ومدركات المتعلم عن الجو انب الاجتماعية، ومدركات المتعلم عن دور بيئة التعلم في تحقيق التطوير الذاتي، ومدركات المتعلم عن عملية التقويم، ومدركات المتعلم عن الجوانب الإدارية.

كما وأن بيئة التعلم المدركة تعد أحد الأسباب وراء نجاح المتعلمين أو فشلهم الأكاديمي، وتؤثر في مقدار تكيفهم الاجتماعي في المؤسسة التربوية، ولن يتم هذا التكيف إلا بعد أن تتم تلبية احتياجات المتعلمين(رمضان، ٢٠٠٧، ١١٨).

وتأكيدًا على ما سبق يرى سواري (٢٠١٣) Soare بيئة التعلم الدركة بأنها: منبئات دقيقة للتعلم الجيد الذي يتلقاه المتعلم، بما ينعكس على المستوى الأكاديمي عنده.

ومن هنا وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري بين التعريفات السابقة إلا أن الباحثة ترى قواسم مشتركة بينها، تتمثل في أنّ بيئة التعلم المدركة هي: السياق الذي تحدث فيه عمليات التعلم، أما أبعاده فأهمها: البعد التربوي، والنفسي، والاجتماعي، والإداري، وكلها عناصر إن وجدت؛ تضمن تكيف المتعلم مع بيئة التعلم وإشباع حاجاته التعليمية.

٣- الخوف من الفشل

لخبرات النجاح والفشل أثر هام في حياة المتعلم لما لها من أهمية في تحديد تطلعات المتعلم خلال مسيرته التعليمية (Rothblum، ١٩٩٠). فالمتعلم بحاجة إلى هذه الخبرات الناجحة، لما لها من أثر على إتزان شخصيتة، ويرى المتعلم في إدراك الآخرين لنجاحه سبباً مهمًا في سعادته، أما خبرة الفشل فتؤدي إلى الإحباط وتقود إلى خبرات فشل متتالية في مجالات أخرى، كما تؤدي إلى تكيف سلبي (Nelson & McDaniel,٢٠٢٣).

ويفترض سيرز وآخرون (١٩٥٧) .Sears, et al أن الفشل يؤثر على الأداء اللاحق، ويرى أن دافع تجنب الفشل ثابت نسبيًا لدى المتعلمين؛ حيث يكون أداء المتعلم ذو القلق والخوف المرتفع منخفضًا نسبياً للمهمات والواجبات الأكاديمية، والعكس صحيح للمتعلم ذو القلق المنخفض يكون أداءه للمهمات والواجبات الأكاديمية أفضل.

ويعرف الخوف من الفشل بأنه الدافع التجنبي الذي يستثار عن طريق القلق والتوتر (Atkinson،١٩٥٨).

في حين يعرفه بارتليس وماجون–جاكسون (٢٠٠٩) Bartels & Magun-Jackson بأنه يرتبط بعلاقة سلبية مع طرق التكيف المعرفية. ويعرفه بارتليس وآخرون (٢٠١٠) .Bartels, et al بأنه حالة من القلق، والتوتر، والشعور بالدونية، وعدم القدرة على مواجهة الفشل، ويتميز بأنه دافع ثابت نسبياً.

كما تم تعريف الخوف من الفشل على أنه: حالة كامنة من عدم الارتياح أو الشعور بالرضا تظهر في حال المواقف التقيمية أي؛ أن الخوف من الفشل هو دافع لتجنب الفشل في مواقف تقيمية نابعة من توقعات سلبية عن الفشل (Atkinson,١٩٥٧).

وخالفت النظريات الحديثة النظريات القديمة؛ في أنها وصفت الخوف من الفشل بأنه بناء متعدد الأبعاد، وليس ذو بعد واحد (Conroy, et al، ٢٠٠٢).

كما يشير السعيد (٢٠٠٣) بأن: توقع الفشل دائمًا وافتراض الأسوأ، ربما لحماية الذات من ألم الإحباط، والخوف الشديد يجعل المتعلم لا يستطيع محاولة الوصول إلى هدفه، على الرغم من أن لديه القدرة التى تجعله يتغلب على هذا الخوف ولكن خوفه من الفشل والإحراج أمام الآخرين يجعله يحجم عن أداء المهمات المكلف بها.

وأضاف واتسون وفريند (١٩٦٩) Watson & Friend أن الخوف من الفشل الأكاديمي يمكن وصفه بأنه: خوف يشعر به المتعلمون عندما يجدون أنفسهم في موقف تقييمي، بغض النظر عن كفاءتهم في الأداء، يجعلهم يعتقدون أن الآخرين يلاحظون عيوبهم، ما يسبب الضيق لهم ويدفعهم لتجنب الموقف تمامًا.

من خلال ما سبق تستنتج الباحثه بأن الخوف من الفشل هو: الشعور بالتهديد من التقييم في تحقيق أهداف المتعلم، الذي يتحدد بتوقع المتعلم تلقي حكمًا سلبيًا من قبل الآخرين دائمًا؛ أي أن الفشل يدرك كتهديد وخوف في السياقات التعليمية.

الدراسات السابقة:

وبعد مراجعة شاملة لما توافر لدى الباحثة من أدبيات سابقة؛ تبين أنه لا توجد دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة: (بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل والكفاءة الأكاديمية)، ولسد هذه الفجوة البحثية؛ ارتأت الباحثة تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: دراسات تناولت الكفاءة الأكاديمية

هدفت دراسة اليوبي (٢٠٢٢) التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في كل من الكفاية المدركة والرفاهية النفسية وضغوط العمل. تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية (١٢٥) من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك عبد العزيز بجدة، تتراوح أعمارهم بين (٥٠-٣٠) بمتوسط (٤٢,١٣) سنة، طبق عليهم ثلاثة مقاييس: الكفاية المدركة (إعداد الباحثة)، الرفاهية النفسية، ضغوط العمل. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول متوسط درجات الكفاية المدركة ككل، وكل من البعد المعرفي، وبعد الإصرار والمثابرة تعزى لتأثير متغير النوع. فيما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في البعد الانفعالي لصالح الإناث.

هدفت دراسة حسبان (٢٠٢١) الكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤٤) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أربعة مقاييس، هي: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الزق، ٢٠٠٩)، ومقياس التكيف الأكاديمي لليران وميلر (Liran & Miller, ٢٠١٩)، ومقياس أسلوب التعلم (غانم، ٢٠١٨)، ومقياس الشغف الأكاديمي لفاليراند وزملاؤه (Vallerand, et al, ٢٠٠٣). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغير المعدل لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقارنة بفئتي جيد ومقبول، ولصالح فئة جيد جدًا مقارنة بفئة جيد.

وهدف دراسة الغافري (٢٠٢٠) التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في سلطنة عمان. وإلى اختلاف مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة لديهم تبعا لمتغير التخصص (تقنية المعلومات، وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية (الأولى، الثانية) والتفاعل بينهما. وتم استخدام مقياس أكيAkey للكفاءة الأكاديمية المدركة(Perceived Academic Competence)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. طبق المقياس على عينة عمدية قصدية بلغت (٩٤) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج: أن طلبة الجامعة العربية المفتوحة في تخصص إدارة الأعمال وتقنية المعلومات للسنة الأولى والثانية يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الأكاديمية المدركة. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعاً لمتغير التخصص والسنة الدراسية. كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود تفاعل بين التخصص والسنة الدراسية.

هدفت دراسة الزق (٢٠٠٩) إلى معرفة مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدي طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوي، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوي الدراسي، والتفاعل بينها. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية. طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. الذي تم تطويره من قبل الباحث على جميع أفراد العينة. أظهرت النتائج: أن مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين تعزى للنوع في مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إلا أن هناك تفاعلا بين النوع والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوي الدراسي والكلية.

المحور الثاني: دراسات تناولت بيئة التعلم المدركة

هدفت دراسة بابر (٢٠٢٠) Baber إلى المقارنة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم عن بعد –عبر الانترنت– أثناء جائحة كورونا، وهل يمكن للطلبة تأدية الأنشطة التعليمية بشكل فاعل، وما مقدار رضا الطلبة عن بيئة التعلم الجديدة في كل من كوريا الجنوبية والهند. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، تم أخذ (٥٠) مستجيبًا من كل بلد تم اختيارهم من الجامعات بالطريقة العشوائية، ولم يكن لدى ما يقرب من ٥٠٪ من المستجيبين أي خبرة سابقة في التعلم عن بعد –عبر الإنترنت–، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم جمع البيانات من خلال استبانة من إعداد الباحث، وجدت الدراسة أن التفاعل في الفصل الافتراضي، وكذلك تحفيز الطلبة من قبل المعلم، ومعرفة الطلبة للمعلم معرفة سابقة، تؤثر بشكل إيجابي على نتائج التعلم لدى الطلبة، وكذلك رضاهم عن بيئة التعلم. ولا يوجد فرق بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم عن بعد –عبر الانترنت– في كل من كوريا الجنوبية والهند.

كما هدفت دراسة المطيري (٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل وبعض أبعاد بيئة التعلم المدركة، إضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل وبعض جوانب بيئة التعلم المدركة راجعة لمتغيري التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي) والمستوى الدراسي (مستوى أول – ومستوى رابع – ومستوى سابع) لدى طالبات جامعة القصيم، ومدى إمكانية التنبؤ بأنماط العزو السببي من خلال بعض أبعاد بيئة التعلم المدركة. طبقت الباحثة مقياسًا من إعدادها لقياس أبعاد بيئة التعلم المدركة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية من طالبات جامعة القصيم، أظهرت النتائج وجود علاقة بين أنماط العزو السببي وأبعاد بيئة التعلم المدركة.

كما وهدفت دراسة يانج (٢٠١٥) Yang إلى فحص العلاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم، واتجاهاتهم نحو تحصيلهم في مادة الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث نسخة معدلة من مقياس (WHICI) للبيئة التعليمية المدركة، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومقياس التحصيل في الرياضيات، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٥٥) طالبًا وطالبَة من طلبة المدارس الإعدادية في (١٢) محافظة غربي الصين، وتوزعت عينة الدرسة كالآتي: من طلبة الصف السابع (٧٤٩) طالب طالبة. ومن طلبة الصف الثامن (٨٤٢) طالب وطالبة، من طلبة الصف التاسع (٨٦٤) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين أبعاد بيئة التعلم المدركة واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات وتحصيلهم فيها، كما وأشارت النتائج أن بيئة التعلم المدركة في ما يخص مادة الرياضيات لم تكم المفضلة لدى الطلبة.

المحور الثالث: دراسات تناولت الخوف من الفشل

هدفت دراسة العظامات (٢٠٢١) التعرف إلى مستوى قوة السيطرة المعرفية، والخوف من الفشل، وفحص العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية، ومقياس الخوف من الفشل. كما واستخدم الباحث المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان مرتفعًا، بينما جاء مستوى الخوف من الفشل بمستوى متوسط. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين بعد تشجيع المعلم وبعد الخوف من امتلاك مستقبل غامض، ووجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين بعد أنماط الطالب السلوكية وبعد الخوف من إزعاج الآخرين المهمين.

كما وهدفت دراسة عبدالرحمن (٢٠٢١) الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والخوف من الفشل لدى طالبات الجامعة، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية إعداد الريحاني (١٩٨٥)، ومقياس الخوف من الفشل إعداد محمد ومعوض (٢٠٠٥)، على عينة مكونة من (٤٤٥) طالبة من طالبات كلية التربية بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأفكار اللاعقلانية والخوف من الفشل، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في كل من الأفكار اللاعقلانية والخوف من الفشل تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي. في حين لم تظهر النتائج وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي على الخوف من الفشل لدى عينة الدراسة.

أما دراسة محمد(٢٠١٥) فهدفت التعرف على الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل. بلغت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة. وتكونت أدوات البحث من مقياس الخوف من الفشل، ومقياس الكفاءة الذاتية، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوي منخفض من الخوف من الفشل، فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الخوف من الفشل والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وأجرت كل من نيلسون وآخرون (٢٠١٣) .Nelson, et al دراسة هدفت للكشف عن مستوى الخوف من الفشل، ومستوى تقدير الذات الأكاديمية، لدى طلبة كلية الهندسة جامعة أركانساس في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم مقياس الخوف من الفشل، ومقياس تقدير الذات الأكاديمية، من إعداد الباحثين، كما وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم من (١٧-٣٦) سنة. وأظهرت النتائج وجود فروق واضحة بين درجات الإناث والذكور لصالح الإناث في مستوى الخوف من الفشل، وكذلك انخفاض تقدير الذات الأكاديمية لديهن.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- يتوافق اختيار العينة من طلبة الجامعة لهذه الدراسة مع جُلّ الدراسات السابقة المندرجة تحت المحاور السابقة ما عدا دراسة العظامات (٢٠٢١)، كانت على طلبة الصف الثاني ثانوي. ودراسة يانج (٢٠١٥) Yang، كانت على طلبة الصف السابع والثامن والتاسع.
- يتوافق استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة مع جُلّ الدراسات السابقة المندرجة تحت المحاور السابقة.

ثانيًا: ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة المركبة بين (بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل والكفاءة الأكاديمية)؛ إذ لم تتناول أي من الدراسات العربية أو الأجنبية السابقة هذه المتغيرات معًا -حسب علم الباحثة-، وباستكشاف هذه العلاقة، سيساعد ذلك الباحثين في تطوير تدخلات أكثر فعالية لمعالجة هذه المتغيرات وخاصة على البيئة المحلية.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدارسة الحالية من الدارسات السابقة في بناء الإطار النظري، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الأسئلة المناسبة لهدف الدراسة، وبيان أهمية الدارسة ومسوغات إجرائها، والمقاييس التي تم استخدامها.

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي، وهو المنهج العلمي المناسب ويفي بأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في جامعة القصيم (بكالوريوس)، المسجلين في العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

كما وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص، والنوع.

جدول ١

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

التخصص		النوع		المجموع
		إناث	ذكور	
إنساني	العدد	٦٥	٥٥	١٢٠
	النسبة المئوية	%٢٩,٠١	%٢٤,٥٦	%٥٣,٥٧
علمي	العدد	٥٩	٤٥	١٠٤
	النسبة المئوية	%٢٦,٣٤	%٢٠,١	%٤٦,٤٣
المجموع	العدد	١٢٤	١٠٠	٢٢٤
	النسبة المئوية	% ٥٥,٣٥	%٤٤,٦٥	%١٠٠

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس الكفاءة الأكاديمية

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياسًا يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو مقياس الشبول (٢٠١٦)، وقد استندت الباحثة بإعداد المقياس على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس الكفاءة الأكاديمية، وقد تحققت الباحثة من مؤشرات الصدق والثبات بعرض المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد التربوي في جامعة اليرموك، وفي ضوء آرائهم تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:

البعد الأول: السلوك الأكاديمي: ثقة المتعلم في قدرته على النجاح في المهام الأكاديمية ضمن مستوى محدد، وتقيسه الفقرات (١-٧).

البعد الثاني: تنظيم وإدارة الوقت: قدرة المتعلم على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح ضمن فترة زمنية معينة يقوم بتحديدها وتقيسه الفقرات (٨-١٤).

البعد الثالث: التحصيل: مقدار التقدم نحو الهدف لاكتساب المهارات والمعرفة التعليمية وتقيسه الفقرات (١٥-١٩).

البعد الرابع: المهارات المعرفية: قدرة المتعلم على معالجة المعلومات وتحليلها وتقييمها واتخاذ القرار بشأنها وتقيسه الفقرات (٢٠-٢٥).

كما وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (٦٠) طالب بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي له حيث تراوحت القيم بين (٠,٤٥-٠,٣٠) وبين الفقرة والمقياس، وتراوحت القيم بين (٠,٦٠-٠,٣٠). وبالنسبة لثبات المقياس فقد استخدمت معامل كرونباخ الفا للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (٦٠) طالب، وكانت قيم الثبات لبعد السلوك الأكاديمي (٠,٨٦) ولبعد التنظيم وإدارة الوقت (٠,٨٢)، ولبعد المهارات المعرفية (٠,٧٤)، وبلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠,٨٦).

الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الأكاديمية في الدراسة الحالية

أولًا: الاتساق داخلي

استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٦٠) طالب وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٤٣-٧٢)، ومع البعد (٤٥-٧٩)، ويبين الجدول (٢) ذلك.

جدول ٢

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	.٥٠**	.٥١**	١٠	.٦٨**	.٥٨**	١٩	.٧٠**	.٦٤**
٢	.٧٧**	.٦٥**	١١	.٤٥*	.٦٤**	٢٠	.٧٧**	.٥٤**
٣	.٦٣**	.٦٤**	١٢	.٦٥**	.٥٤**	٢١	.٦١**	.٦٢**
٤	.٦٧**	.٦١**	١٣	.٦٤**	.٤٣**	٢٢	.٧٨**	.٦٢**
٥	.٥٤**	.٦٢**	١٤	.٦٩**	.٦١**	٢٣	.٦٧**	.٦٩**
٦	.٥٤**	.٥٤**	١٥	.٦٤**	.٤٩**	٢٤	.٥٤**	.٥٨**
٧	.٧٩**	.٥٣**	١٦	.٧٥**	.٦٢**	٢٥	.٧١**	.٧٢**
٨	.٧١**	.٥٩**	١٧	.٥٥**	.٤٨**			
٩	.٧٥**	.٤٩**	١٨	.٦٢**	.٥٩**			

* *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).*

** *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).*

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها، ويبين الجدول (٣) ذلك.

جدول ٣

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

	السلوك الأكاديمي	تنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية	مقياس الكفاءة الأكاديمية
السلوك الأكاديمي	١				
تنظيم وإدارة الوقت	.٦٦٧**	١			
التحصيل	.٥١٠**	.٤٧٤**	١		
المهارات المعرفية	.٦٢٠**	.٦١٤**	.٦٧٣**	١	
مقياس الكفاءة الأكاديمية	.٦٩٩**	.٧٩٥**	.٦١٠**	.٧٨٠**	١

يتبين من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

ثانيًا: الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٦٠) طالب وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضًا حساب معامل الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا، ويبين الجدول (٤) ذلك.

جدول ٤

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
السلوك الأكاديمي	٠,٨٢	٠,٨٤
تنظيم وإدارة الوقت	٠,٨٦	٠,٧٦
التحصيل	٠,٨٧	٠,٧٩
المهارات المعرفية	٠,٨٠	٠,٧٧

مقياس الكفاءة الأكاديمية	٠,٨١	٠,٨٤

يتبين من الجدول (٤) أن قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معامل ألفا، وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية تعتبرت ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الكفاءة الأكاديمية

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (٢٥) فقرة، بسلم إجابة خماسي ويأخذ الأوزان الآتية: غير موافق بشدة (درجة واحدة)، غير موافق (درجتان)، محايد (٣) درجات، موافق (٤) درجات، موافق بشدة (٥) درجات. ويذكر أن جميع الفقرات موجبة، وبما أن المقياس يتكون من (٢٥) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٢٥) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٢٥) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

درجات القطع لمستويات الكفاءة الأكاديمية

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)/ عدد الفئات المطلوبة (٣)= (١,٣٣).

ومن ثم إضافة الناتج (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

أقل من ٢,٣٣	قليلة
من ٢,٣٣ لأقل من ٣,٦٦	متوسطة
من ٣,٦٦ فأعلى	مرتفعة

ثانيًا: مقياس بيئة التعلم المدركة

راجعت الباحثة الأدبَ السابق في هذا المجال، فقد راجعت مقياس الغنبوصي (٢٠٠٩)، ومقياس جبر (٢٠١٢)، ومقياس قاسم (٢٠١٤)، ومقياس رشوان وعبد السميع (٢٠١٧)، ومقياس المطيري (٢٠١٧).

وبالاعتماد على المقاييس السابقة، وبعد فرز المتغيرات الأساسية، وذات الأثر في بيئة التعلم المدركة، وبعد الاستنارة بآراء (٧) من أعضاء هيئة التدريس، تم تحديد أربعة أبعاد لبيئة التعلم المدركة، وهي على النحو الآتي:

البعد الأول: أعضاء الهيئة التدريسة: وتتمثل في جهود عضو هيئة التدريس لتحقيق التعليم الفعال وتحقيق المشاركة الفعالة من المتعلم وتكليف المتعلمين بالمهام الأكاديمية ومتابعتهم لأدائها وتقيسه الفقرات (١–٩).

البعد الثاني: الجوانب الاجتماعية: وتتمثل في العلاقات الاجتماعية السائدة بين المتعلمين ومعلميهم وبين بعضهم البعض وكذلك العلاقات الاجتماعية داخل الجامعة وتقيسه الفقرات (١٠–١٨).

البعد الثالث: وسائل التقويم المستخدمة في العملية التعليمية: وتتمثل في معرفة المتعلم لأساليب التقويم ومدى مراعاتها للمستويات المختلفة ودورها في تحقيق الفهم والاتقان وتحقيق العدالة بين المتعلمين وتقيسه الفقرات (١٩-٢٨).

البعد الرابع: الجوانب الإدارية في الجامعة: وتتمثل في معرفة المتعلم بالوائح والأنظمة والإجراءات الإدارية والخدمات التي تقدمها الجامعة للمتعلمين وتقيسه الفقرات (٢٩-٣٦).

وبعدها عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكِّمين من الأساتذة في تخصص علم النفس التربوي، والقياس، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وطلبت الباحثة من المحكِّمين من خلال ورقة تعليمات أضافتها أمام فقرات المقياس أن يحكّموا كل فقرة من فقرات المقياس، من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدَّت من أجله، وملاءمة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس. وبناءً على ملاحظات المحكمين، فقد تم حذف (٤) فقرات، حيث أجمع أكثر ٨٠% من المحكمين على عدم ملاءمتها. كما قامت الباحثة بتصحيح بعض الأخطاء الإملائية وإعادة صياغة بعض الفقرات، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تحقق الغرض الذي أعدت من أجله، وبلغ عدد فقرات للمقياس (٣٦) فقرة.

الصدق والثبات لمقياس بيئة التعلم المدركة في الدراسة الحالية

أولًا: الاتساق داخلي

استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٦٠) طالب وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٤٥-٧٦)، ومع البعد (٤٤-٧٩)، ويبين الجدول (٥) ذلك.

جدول ٥

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	.٥٥**	.٥١**	١٣	.٧٥**	.٥٨**	٢٥	.٥٥**	.٤٨**
٢	.٧٦**	.٦٥**	١٤	.٥٦**	.٦٤**	٢٦	.٦٢**	.٥٩**
٣	.٤٤**	.٥٦**	١٥	.٦٥**	.٤٨**	٢٧	.٧٠**	.٦٤**
٤	.٦٢**	.٦٤**	١٦	.٦٤**	.٥٤**	٢٨	.٧٦**	.٥٦**
٥	.٦٧**	.٦١**	١٧	.٧٠**	.٤٥**	٢٩	.٥٢**	.٦٣**

٦	.٦٦**	.٥١**	١٨	.٦٩**	.٦٦**	٣٠	.٦٢**	.٦٢**
٧	.٥٤**	.٦٢**	١٩	.٤٩**	.٦١**	٣١	.٧٨**	.٦٥**
٨	.٥٦**	.٧٦**	٢٠	.٦٤**	.٥٦**	٣٢	.٥٢**	.٤٧**
٩	.٥٤**	.٥٤**	٢١	.٧٥**	.٤٩**	٣٣	.٦٧**	.٦٩**
١٠	.٧٩**	.٥٣**	٢٢	.٦٨**	.٦٢**	٣٤	.٥٢**	.٦٩**
١١	.٤٦**	.٥٦**	٢٣	.٤٥*	.٦٩**	٣٥	.٥٤**	.٥٨**
١٢	.٧١**	.٥٩**	٢٤	.٧١**	.٦٨**	٣٦	.٧١**	.٧٢**

* *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).*

** *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).*

يتبين من الجدول (٥)، أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها، ويبين الجدول (٦) ذلك.

جدول ٦

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

	أعضاء الهيئة التدريس	الجوانب الاجتماعية	وسائل التقويم في العملية التعليمية	الجوانب الإدارية في الجامعة	مقياس بيئة لتعلم
أعضاء الهيئة التدريس	١				
الجوانب الاجتماعية	.٥٥٤**	١			
وسائل التقويم في العملية التعليمية	.٦٤٠**	.٥١٤**	١		
الجوانب الإدارية في الجامعة	.٦٧٢**	.٦٩٤**	.٦٥٩**	١	
مقياس بيئة لتعلم المدركة	.٧٧٥**	.٨٧٢**	.٨٦٢**	.٦٥١**	١

يتبين من الجدول (٦)، أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

ثانيًا: الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٦٠) طالب وطالبة ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضًا حساب معامل الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا، ويبين الجدول (٧) ذلك.

جدول ٧

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
أعضاء الهيئة التدريس	٠,٨٣	٠,٨١
الجوانب الاجتماعية	٠,٨١	٠,٧٧
وسائل التقويم في العملية التعليمية	٠,٨٤	٠,٧٩
الجوانب الإدارية في الجامعة	٠,٨٧	٠,٨٠
مقياس بيئة التعلم المدركة	٠,٩١	٠,٨٦

يتبين من الجدول (٧) أن قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معامل ألفا، وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية تعتبرت ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس بيئة التعلم المدركة

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (٣٦) فقرة، بسلم إجابة خماسي ويأخذ الأوزان الآتية: غير موافق بشدة (درجة واحدة)، غير موافق (درجتان)، محايد (٣) درجات، موافق (٤) درجات، موافق بشدة (٥) درجات. ويذكر أن جميع الفقرات موجبة ما عدا الفقرتين (٢٩، ٣٠) في بعد الجوانب الإدارية فهي سلبية. وبما أن المقياس يتكون من (٣٦) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٣٦) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٨٠) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

درجات القطع لمستويات بيئة التعلم المدركة

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)/ عدد الفئات المطلوبة (٣)= (١,٣٣).

ومن ثم إضافة الناتج (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

أقل من ٢,٣٣	قليلة
من ٢,٣٣ لأقل من ٣,٦٦	متوسطة
من ٣,٦٦ فأعلى	مرتفعة

ثالثًا: مقياس الخوف من الفشل

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياسًا يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو مقياس طربية (٢٠١٦)، وقد استندت الباحثة بإعداد المقياس على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس الخوف من الفشل، وقد تحققت الباحثة من مؤشرات الصدق والثبات بعرض المقياس على عدد من المحكمين

في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في جامعة اليرموك، وفي ضوء آرائهم تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة:

كما وقامت الباحثة بالتحقق من الصدق بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (٦١) طالب وطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي له حيث تراوحت القيم من (٠,٨١-٠,٥٤) وبين الفقرة والمقياس. كما قامت الباحثة بتطبيق مقياس الخوف من الفشل متلازمًا مع مقياس زايد (٢٠١٠) للخوف من النجاح، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الطلبة على المقياسين وكان (٠,٢٧) وكان دالاً احصائيًا. وبالنسبة لثبات المقياس فقد استخدمت معامل كرونباخ الفا للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس ككل، وقد بلغت القيمة (٠,٩٢).

الصدق والثبات لمقياس الخوف من الفشل في الدراسة الحالية

أولًا: الاتساق داخلي

استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٦٠) طالب وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (-٠,٨١ ٠,٤٤)، ويبين الجدول (٨) ذلك.

جدول ٨

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٥٦**	١٠	.٤٤*	١٩	.٦٨**
٢	.٧١**	١١	.٦٤**	٢٠	.٧٨**
٣	.٧٢**	١٢	.٦٥**	٢١	.٥٠**
٤	.٦٢**	١٣	.٨١**	٢٢	.٦١**
٥	.٦٨**	١٤	.٥٦**	٢٣	.٤٥*
٦	.٦٧**	١٥	.٦٧**	٢٤	.٧٨**
٧	.٧٨**	١٦	.٦٦**	٢٥	.٥٩**
٨	.٤٥*	١٧	.٥٠**		
٩	.٧٢**	١٨	.٥٨**		

* *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).*

** *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)*

يتبين من الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثانيًا: الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٦٠) طالب وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وبلغ (٠,٨٠)، ويبين الجدول (٩) ذلك.

جدول ٩

معاملات الارتبط بين التطبيقين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الفشل	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الفشل	٠,٨٠	٠,٠١

يتبين من الجدول (٩) أن ثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية تعتبرت ملائمة لغايات هذه الدراسة.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (٠,٨٢)، وتعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، ويبين الجدول (١٠).

جدول ١٠

معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الفشل	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الفشل	٠,٨٢	٠,٠١

يتبين من الجدول (١٠) أن قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معامل ألفا، ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الخوف من الفشل

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (٢٥) فقرة، بسلم إجابة خماسي ويأخذ الأوزان الآتية: غير موافق بشدة (درجة واحدة)، غير موافق (درجتان)، محايد (٣) درجات، موافق (٤) درجات، موافق بشدة (٥) درجات، وعكسها للفرات السالبة، وبما أن المقياس يتكون من (٢٥) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٢٥) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٢٥) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

درجات القطع لمستويات الخوف من الفشل

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)/ عدد الفئات المطلوبة (٣)= (١,٣٣).
ومن ثم إضافة الناتج (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

أقل من ٢,٣٣	قليلة
من ٢,٣٣ لأقل من ٣,٦٦	متوسطة
من ٣,٦٦ فأعلى	مرتفعة

الأساليب الإحصائية

١. للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة تم استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه. ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بتطبيق المقياس ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة في المرتين. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha).
٢. وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٣. وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (٢ way ANOVA).
٤. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، وعلى المقياس ككل، ويبين الجدول (١١) ذلك.

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الكفاءة الأكاديمية، وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
السلوك الأكاديمي	٣,٧٦	٠,٤٥	مرتفع
التحصيل	٣,٧٥	٠,٤٥	مرتفع
التنظيم وإدارة الوقت	٣,٧٤	٠,٤٩	مرتفع
المهارات المعرفية	٣,٧١	٠,٤٣	مرتفع

مقياس الكفاءة الأكاديمية	٣,٧٤	٠,٣٠	مرتفع

يلاحظ من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٧٠-٣,٧٦)، حيث جاء بعد "السلوك الأكاديمي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، وبمستوى "مرتفع"، بينما جاء بعد "المهارات المعرفية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠)، وبمستوى "مرتفع"، وبلغ المتوسط الحسابي "للكفاءة الأكاديمية" ككل (٣,٧٤)، وبمستوى "مرتفع".

ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأنه ما يحدد مستوى الكفاءة الأكاديمية هي معتقدات المتعلم حو إمكاناته وقدراته التي يمتلكها، والتي تساعده في التنظيم والتنفيذ والتقييم للمهام المطلوبة منه، وكلما شعر المتعلم بأنه مؤهل للنجاح في مهمة ما، كلما كان أكثر اهتمامًا بتلك المهمة وما يتصل بها من معارف وملومات؛ وهذا يساعده على دمجها في هويته. كما لا يمكن أن نغفل الدور الذي يلعبه الأساتذة وما له من أهمية في تهيئة المتعلمين نفسياً وأكاديمياً للدراسة الجامعية، ودعمهم وتقديم المساعدة لهم، الأمر الذي يزيد الشعور بالكفاءة الأكاديمية لديهم. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغافري (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى تمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من الكفاءة الأكاديمية المدركة، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزق (٢٠٠٩) بوجود مستوى متوسط لمستوى الكفاءة الأكاديمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم باختلاف (النوع، والتخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم حسب متغيري النوع، والتخصص، ويبين الجدول (١٢) ذلك.

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم حسب متغيري النوع، والتخصص

			السلوك الأكاديمي	التنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية	الدرجة الكلية
النوع	ذكر	المتوسط الحسابي	٣,٧٢	٣,٧٦	٣,٧٧	٣,٧٧	٣,٧٥
		الانحراف المعياري	.٤٩٠	.٤٤٤	.٤١٣	.٤٥٩	.٣٢٣
	أنثى	المتوسط الحسابي	٣,٧٥	٣,٧٦	٣,٧٥	٣,٦٤	٣,٧٣
		الانحراف المعياري	.٥٠٠	.٤٥٠	.٤٨٠	.٣٩٩	.٢٧٦
التخصص	إنساني	المتوسط الحسابي	٣,٥٧	٣,٥٨	٣,٦٠	٣,٤٧	٣,٥٦
		الانحراف المعياري	.٤٩٥	.٤٠٨	.٤٠٨	.٣٤٢	.١٩٨
	علمي	المتوسط الحسابي	٣,٩٤	٣,٩٧	٣,٩٥	٣,٩٦	٣,٩٥
		الانحراف المعياري	.٤١٤	.٤٠٠	.٤٢٧	.٣٧٠	.٢٤٧

يتبين من الجدول (١٢) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم بسبب اختلاف فئات متغيري النوع، والتخصص.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد، وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل، ويبين الجدول (١٣).

جدول ١٣

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر متغيري النوع، والتخصص على أبعاد الكفاءة الأكاديمية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	السلوك الأكاديمي	.٠٢٧	١	.٠٢٧	.١٢٨	.٧٢٠
هوتلنج=.٠٤٠	التنظيم وإدارة الوقت	.٠٠١	١	.٠٠١	.٠٠٤	.٩٤٩
ح=.٠٧٣	التحصيل	.٠٦٠	١	.٠٦٠	.٣٤٥	.٥٥٨
	المهارات المعرفية	١,٠٠٤	١	١,٠٠٤	٨,١٩٨	.٠٥٥
التخصص	السلوك الأكاديمي	٧,٦٦٩	١	٧,٦٦٩	٣٦,٢١٩	.٠٠٠
هوتلنج=.٨٦٢	التنظيم وإدارة الوقت	٨,١٥٠	١	٨,١٥٠	٤٩,٦٢٧	.٠٠٠
ح=.٠٠٠	التحصيل	٦,٧٠٤	١	٦,٧٠٤	٣٨,٤٦٤	.٠٠٠
	المهارات المعرفية	١٣,٣٨٦	١	١٣,٣٨٦	١٠٩,٣٣٦	.٠٠٠
الخطأ	السلوك الأكاديمي	٤٦,٧٩٥	٢٢١	.٢١٢		
	التنظيم وإدارة الوقت	٣٦,٢٩٤	٢٢١	.١٦٤		
	التحصيل	٣٨,٥١٨	٢٢١	.١٧٤		
	المهارات المعرفية	٢٧,٠٥٨	٢٢١	.١٢٢		
الكلي	السلوك الأكاديمي	٥٤,٥٢٠	٢٢٣			
	التنظيم وإدارة الوقت	٤٤,٤٤٧	٢٢٣			
	التحصيل	٤٥,٢٥٤	٢٢٣			
	المهارات المعرفية	٤١,٢٦٩	٢٢٣			

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الكفاءة الأكاديمية هي: اعتقاد نابع من الذات ناتج عن توقعات المتعلم إتجاه أدئه، وبغض النظر عن النوع الذي ينتمي إليه المتعلم، فهم (الذكور، والإناث) نتاج نظام تعليمي واحد أي؛ أنهم يتلقون البرامج التعليمية في نفس الظروف، كما أن للمرحلة العمرية دور في ذلك، فهم من طلبة الجامعة الذين يتميزون

بوصولهم لمستوى من النضج والوعي في تحديد مستوى أهدافهم وكفاءتهم الأكاديمية؛ أي أن البيئة أصبحت تعطي الذكور والإناث فرصًا متساوية في المجال التعليمي، فالإناث يتلقون ما يتلقاه الذكور من معلومات. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسبان (٢٠٢١) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغيير النوع. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة –بشكل جزئي– مع دراسة اليوبي (٢٠٢٢) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا على أبعاد الكفاءة الأكاديمية المدركة تعزى إلى متغيير النوع بإستثناء وجود فروق في البعد الإنفعالي وكان لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في جميع الأبعاد وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة: أن الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الكليات العلمية أعلى بسبب أن الطلبة في هذه الكليات من ذوي القدرات المرتفعة، كون معدلات القبول في هذه الكليات تكون أعلى من معدلات القبول في الكليات الإنسانية، والمثبت أن الشعور بالكفاءة الأكاديمية يزداد لدى طلبة الكليات العلمية كلما تقدموا بمستوى الدراسة، وكلما مروا بخبرات النجاح، وهذا يعود إلى اكتسابهم استراتيجيات تعلم ملائمة تزيد من خبرات النجاح لديهم، وترفع من شعورهم بالكفاءة الأكاديمية. –ولم تجد الباحثة نتيجة تتفق أو تختلف مع النتيجة الحالية من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في أبعاد الكفاءة الأكاديمية–.

جدول ١٤

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري النوع، والتخصص على مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	.٠٦٣	١	.٠٦٣	١,٢٧٨	.٢٥٩
التخصص	٨,٨٢٧	١	٨,٨٢٧	١٧٩,٢٧٠	.٠٠٠
الخطأ	١٠,٨٨٢	٢٢١	.٠٤٩		
الكلي	١٩,٧٤٠	٢٢٣			

يتبين من الجدول (١٤) الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم تعزى لأثر النوع.

ولتفسير هذه النتيجة يمكن أن نشير إلى أن متوسط درجات القبول في الجامعة للذكور تكون أدنى من الإناث؛ أي أن معدل الإناث في الثانوية العامة أعلى، وهذا يعني أن الفروق في الكفاءة الأكاديمية بين الذكور والإناث قد تزول في حال كان تحصيل الإناث أعلى من تحصيل الذكور، وهذا ما أشار له باجارس (١٩٩٦) Pajares أن الإناث عندما يصلن لمستوى مماثل للذكور في الكفاءة الأكاديمية؛ فهذا يعني أن مستوى تحصيلهن أعلى من الذكور؛ أي نستنتج من هذه الدراسة أن الذكور أعلى كفاءة أكاديمية من الإناث، إلا أن الإناث يتساوين مع الذكور في مستوى الكفاء الأكاديمية عندما يكون معدل القبول في الجامعة لهن أعلى من معدل قبول الذكور. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزق (٢٠٠٩) إلى عدم وجود فروق بين (الذكور والإناث) في مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مقياس الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم تعزى لأثر التخصص وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالإشارة إلى أن الكثير من طلبة الكليات الإنسانية هم بالأصل طلبة الكليات العلمية، وتم تحويلهم لها بعد أن فشلوا بالتخصصات العلمية؛ أي أنهم ذوي قدرة ودافعية أكاديمية متدنية؛ لذا فمستوى شعورهم بالكفاءة الأكاديمية لا يزداد، وعلى العكس تمامًا الأمر يقال للطلبة ذوي التخصصات العلمية الذين بقو في تخصصاتهم فالكفاءة الأكاديمية لديهم تزداد، كما أنهم يكتسبون استراتيجيات تزيد من شعورهم بالكفاءة الأكاديمية كلما تقدموا في سنوات الدراسة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسبان (٢٠٢١)، والغافري (٢٠٢٠) بوجود فروق تعزى إلى متغيري التخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة إسهام بيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من بيئة التعلم المدركة، والخوف من الفشل من جهة، وبين الكفاءة الأكاديمية من جهة أخرى لدى طلبة جامعة القصيم، ويبين الجدول (١٥) ذلك.

جدول ١٥

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل من بيئة التعلم المدركة، والخوف من الفشل من جهة، وبين الكفاءة الأكاديمية من جهة أخرى لدى طلبة جامعة القصيم

المقياس		الكفاءة الأكاديمية
بيئة التعلم المدركة	معامل الارتباط ر	.٥٣٠
	الدلالة الإحصائية	.٠٠٠
الخوف من الفشل	معامل الارتباط ر	.١٣١

الدلالة الإحصائية ...

* *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).*

** *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)*

يتبين من الجدول (١٥) الآتي:

– وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية من جهة وبيئة التعلم المدركة والخوف من الفشل من جهة أخرى، حيث أن معامل الارتباط بين الكفاءة الأكاديمية وبيئة التعلم المدركة بلغ (.٥٣٠)، وبين الكفاءة الأكاديمية والخوف من الفشل بلغ (.١٣١)، ولمعرفة المتغيرات التي يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الأكاديدية فقد تم استخدام تحليل الإنحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوات المتتابعة، حيث تم إدخال الخوف من الفشل أولًا ثم بيئة التعلم المدركة، ويبين الجدول (١٦) ذلك.

جدول ١٦

نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لهاومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R٢)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R٢)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
بيئة التعلم المدركة	.٥٣٠	.٢٨١	.٢٨١	.٦٥١	٣١٣,٩١٥	١٣,٧٣٠	١,٤٠٤	....

* *المتغير التابع الكفاءة الأكاديمية*

يتبين من الجدول (١٦) أن المتغير الداخل في التنبؤ "بالكفاءة الأكاديمية" كان "بيئة التعلم المدركة"، والذي فسر ما نسبته (٢٨,١%) من التباين المفسر في "الكفاءة الأكاديمية"، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا المتغير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). هذا ولم يدخل متغير "الخوف من الفشل" في التنبؤ "بالكفاءة الأكاديمية"، حيث أن التباين المفسر الذي أضافه لم يكن ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

كما ويتضح من الجدول (١٦) أن ارتفاع "بيئة التعلم المدركة" بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من "الكفاءة لأكاديمية" بمقدار (٠,٦٥١) من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذا المتغير المتنبئ كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المتعلمين لديهم مستوى كفاءة أكاديمية مرتفع، وهذا يعود لفهمهم ولتقديرهم الإيجابي لذواتهم، ما يدفعهم إلى إتخاذ خطوات نابعة من إيمانهم وثقتهم بقدراتهم، وبالأساليب التي يستخدمها في إنجاز مهماتهم التعليمية، من خلال بدل الجهد والمثابرة. كما أن تمتع المتعلم بالكفاءة الأكاديمية المرتفع أدى إلى زيادة احتمالية النجاح. والتخفيف من الخوف من الفشل، وهذا ما كان واضحًا في وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدًا (.١٣١) بين الكفاءة الأكاديمية والخوف من الفشل. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محمد (٢٠١٥) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الخوف من الفشل والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وكذلك يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالبيئة التعليمية المدركة من خلال وجود علاقة ارتباطية متوسط (.٥٣٠)، والذي فسر ما نسبته (٢٨,١٪) من التباين المفسر في "الكفاءة الأكاديمية"، وهذه النتيجة تشير إلى أن البيئة التعليمية المدركة مهمة في مفهوم الكفاءة الأكاديمية عند المتعلمين، ولكن الأهم هو: الجهود والمثابرة التي يبدلها المتعلم، بغض النظر عن السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم، مما زاد من إنجازهم ورفع أداءهم. –ولم تجد الباحثة نتيجة تتفق أو تختلف مع النتيجة الحالية–

اعتماداً على نتائج الدراسة الحالية أوصت الباحثة بما يلي:

١. الاهتمام ببيئة التعلم المدركة فهي معينات أو معوقات في عملية التعلم، كما أنها منبئًا جيدًا للكفاءة الأكاديمية.

٢. أن يقوم المختصون في مجال الدراسة والبحث بتصميم برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز الخوف من الفشل وخاصة ذوي التحصيل المنخفض.

البحوث المقترحة:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول بيئة التعلم المدركة، والخوف من الفشل –كل على حدة– نظرًا لقلة الدراسات حولهما.

٢. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية ضمن متغيرات أخرى.

المراجع العربية

جبر، حسين. (٢٠١٢). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل*، ٢ (٢)، ١٨٤-٢١١.

حسبان، تمارا. (٢٠٢١). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة اليرموك.

حسين، محمود. (١٩٨٧). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. *مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، ١٥* (٣)، ١٠٣-١٢٨.

رشوان، ربيع. عبد السميع، محمد. (٢٠١٧). بيئة التعلم المدركة والمرونة المعرفية كمنبئات بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية بقنا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة المينا*. ٣٠ (١). ١٢٠-١٩٥.

الزق، أحمد. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٠* (٢)، ٣٧-٥٨.

الزيات، فتحي. (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي*. دار النشر للجامعات.

السعيد، غازي. (٢٠٠٣). علاقة الخوف من النجاح والخوف من الفشل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين بمصر والسعودية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٧* (٤)، ٢٦٥-٣٠٢.

الشبول، إسراء. (٢٠١٦). *ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الشيخ، عمر. (٢٠٠١). *خصائص البيئات التعليمية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية*. دراسة مسحية. عمان. اليونسف

طربية، مرام. (٢٠١٦). *القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانعماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

عابدين، حسن. (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية "الداخلية – الخارجية" وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية. جامعو سوهاج*، ٦١. ١٨١-٢٥١.

عبد الرحمن، محمد. (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. دار قباء للنشر.

عبدالرحمن، ولاء. (٢٠٢١). الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالخوف من الفشل لدى عينة من طالبات الجامعة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٢، ٧٣ – ٤٧.

رمضان، عبدالناصر. (٢٠٠٧). مدركات الطلاب المعلمين لأبعاد بيئة التعلم الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وفقًا لمستويات فاعلية الذات العامة لديهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية*، ٢٢ (٢)، ١١٤-١٧٥.

العساف، ليلى. (٢٠٠٨). مؤشرات قياس البيئة الجامعية النموذجية حالة دراسية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، ٥١، ٥٦٥ – ٦١١.

العظامات، عمر. (٢٠٢١). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. ٧* (٢)، ٣٦٣ – ٣٣٧.

الغافري، حمد . (٢٠٢٠). الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة – سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤* (٣١).٤٣-٧٠.

الغنبوصي، سالم. (٢٠٠٩). جودة المناخ الجامعي ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها. مجلة التربية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية، *جامعة عين شمس، ١٢* (٢٥)، ٨٩-١٢٠.

قاسم، انتصار كمال. (٢٠١٤). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة*، ٢٥ (٣)، ٥٩٧-٦٣٦.

محمد، سيد. (٢٠١٥). الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (٣)، ٢٩٨ – ٢٦٩.

محمد، سيد. معوض، محمد. (٢٠٠٥) *مقياس الخوف من الفشل*. كراسة التعليمات. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

المطيري، أماني. (٢٠١٧). *العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته ببعض جوانب بيئة التعلم المدركة لدى طالبات جامعة القصيم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

اليوبي، أريج . (٢٠٢٢). الفروق بين الجنسين في الكفاية المدركة والرفاهية النفسية وضغوط العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٤١، ١٤٨ – ١١٥.

المراجع الأجنبية

Atkinson, J. (١٩٥٨). *Motives in fantasy and society*. New York. Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (١٩٥٧). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review,* ٦٤ (٦), ٣٥٩–٣٧٢.

Bandura, A (١٩٩٧). *Self-Efficacy. In changing societies*. United Kingdom. Cambridge.

Bandura, A (١٩٩٨). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York. Freeman.

Baber, H. (٢٠٢٠). Determinants of Students' Perceived Learning Outcome and Satisfaction in Online Learning during the Pandemic of COVID١٩. *Journal of Education and e-Learning Research,* ٧(٣), ٢٨٥-٢٩٢

Bartels, J. & Magun-Jackson, S. & Ryan, J. (٢٠١٠). Dispositional approach avoidance achievement motivation and cognitive self-regulated learning: The mediation of achievement goals**.** *Individual Differences Research,* ٨(٢), ٩٧–١١٠.

Bartels, J. & Magun-Jackson, S. (٢٠٠٩). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences,* ١٩(٤), ٤٥٩–٤٦٣.

Bong, M. & Skaalvik, E. (٢٠٠٣). Academic self-concept and self-efficacy. How different are they really? *Educational Psychology Review,* ١٥(١), ١–٤٠

Bong, M. (١٩٩٧) *Congruence of Measurement Specificity on Relation between Academic Self-Efficacy Effort and Achievement Indexes*. Eric Document Reproduction service, no. ed ٤١١٢٦١.

Caraway, K. Tucker, M. Reinke, M. & Hall, C. (٢٠٠٣). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools,* ٤٠(٤), ٤١٧–٤٢٧.

Conroy, D. Elliot, A. & Hofer, S. (٢٠٠٣). A ٢ x ٢ Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* ٢٥(٤), ٤٥٦–٤٧٦.

Conroy, D. Willow, J. & Metzler, J. (٢٠٠٢). Multidimensional fear of failure measurement. The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology,* ١٤(٢), ٧٦–٩٠.

Elliot, A. & Thrash, T. (٢٠٠٤). The intergenerational transmission of fear of failure. *Medicine National,* ٣٠(٨):٩٥٧-٧١.

Honicke, T. & Broadben, J (٢٠١٦). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance. A Systematic Review. *Educational Research Review,* ١٧(٢), ٦٣-٨٤.

Honicke, T. Broadbent, J. Fuller-Tyszkiewicz, M (٢٠٢٣). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research and Development,* ٤٢(٦),١-١٨.

Lizzo, A. Wilson, K. Simons, R. (٢٠٠٢). University student's perceptions of the learning environment and academic outcomes implications for theory and practice. *Studies in Higher Education,* ٢٧ (١), ٢٧-٥٢.

Maulana, R. Lorenz, M (٢٠١٦). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behavior. construct representation and predictive quality. *Learning Environ Res,*١٩, ٣٣٥–٣٥٧.

Nelson, K. McDaniel, J. (٢٠٢٣). Fear of Failure: Why is Pursuing Success So Scary? *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences,* ٧(١), ٧٩٩-٨٠٤.

Nelson, K. Newman, D. McDaniel, J. & Buboltz, W. (٢٠١٣). Gender Differences in Fear of Failure amongst Engineering Students. *International Journal of Humanities and Social Science,* ٣ (١٦),١٠-١٨.

Nelson, P. Demers, J. Christ, T. (٢٠١٤). The Responsive Environmental Assessment for Classroom Teaching (REACT). The dimensionality of student perceptions of the structional environment. *School Psychology Quarterly,* ٢٩(٢), ١٨٢–١٩٧.

Pajares, F. & Miller, M. (١٩٩٤). Role of self- efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving. A path analysis. *Journal of Educational psychology,* ٨٦(٢), ١٩٣–٢٠٣.

Pajares, F. (١٩٩٦). Self-Efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted student's. *contemporary educational psychology,* ٢١(٤), ٣٢٥-٣٤٤.

Randy, M. (٢٠٠٧). Differences and Similarities in level of self efficacy and academic performance among college students enrolled in traditional and online psychology courses. *Journal of educational psychology,* ٨٥(١), ٤١-٤٨.

Rothblum, E. (١٩٩٠). *Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models*. In H. Leitenberg (Ed.). Handbook of social and evaluation anxiety (pp. ٤٩٧–٥٣٧). Plenum Press.

Sears, R. Maccoby, E. & Levin, H. (١٩٥٧). Patterns of Childrearing *Rearing*. *Social Service Review,* ٣١(٤),٤٦١-٤٧٠.

Soare, A. (٢٠١٣). A Pedagogical Model for Evaluation of Students' Competences. *Social and Behavioral Sciences,* ٧٦(١٥), ١-٦.

Watson, D. & Friend, R. (١٩٦٩). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* ٣٣(٤), ٤٤٨–٤٥٧.

Yang, X. (٢٠١٥). Rural junior secondary school students' perceptions of classroom learning environments and their attitude and achievement in mathematics in West China. *Learning Environments Research,* ١٨(٢),٢٤٩-٢٦٦.

Zimmerman, B. (٢٠٠٠). Self-efficacy. An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* ٢٥(١), ٨٢–٩١.

The Perceived Learning Environment Efficiency Fear of Failure and Its Contribution to Academic Competence Among a Sample of Qassim University Students

Safaa Majed Yadak
Associate Professor of Educational Psychology
Department of Psychology–College of Languages and Humanities – Qassim University

Abstract. The current study aimed to perceived learning environment, Fear of Failure and its contribution Academic Efficiency Among a sample student at Qassim University.

Students registered for the academic year ٢٠٢٢ (No. ٢٢٤).

The researcher applied the "Academic Efficiency" Prepared by Shabool (٢٠١٦) consisting of (٢٥) Items, and the "Fear of Failure" Prepared by Tarabayeh (٢٠١٦) consisting of (٢٥) Items, and the."perceived learning environment" Prepared by the researcher consisting of (٣٦) Items.

The results showed The level of "Academic Efficiency" among students in the measured fields and the overall scale was a high.

The results of the study also revealed no statistically significant differences in "Academic Efficiency" due to the influence of sex.in the measured fields and the overall scale.

There were differences due to the influence of the academic branch in favor of the scientific branch, in the measured fields and the overall scale.

Finally, the result showed a positive relation of "perceived learning environment" and "Fear of Failure" and "Academic Efficiency". The possibility of predicting "Academic Efficiency" students through their "perceived learning environment", which explained (٢٨,١٪) of the differences.

Keywords: perceived learning environment, Fear of Failure, Academic Efficiency