جامعة المدينة العالمية
Al-Madinah International University

العدد السادس والخمسون (يناير ٢٠٢٦ إلى مارس ٢٠٢٦م)

مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة

العدد السادس و الخمسون

من موضوعات العدد

- القيم العقدية والتربوية في قوله تعالى(الله لطيف بعباده يرزق من يشاء وهو القوي العزيز) دراسة تحليلية تفسيرية
- المؤسسون الأوائل لعلم المقاصد وتأثر الشاطبي بهم
- تطبيقات القواعد والضوابط الفقهية عند الشيخ نووي الجاوي من خلال كتابه (كاشفة السجا شرح سفينة النجا): دراسة تحليلية
- صكوك المضاربة وإسهامها في تعزيز النمو في السوق المالي العماني. قراءة في واقع الإصدارات، وآفاق التطوير
- ترجيحات ابن الفرس في المكي والمدني في كتابه أحكام القرآن "جمعا ودراسة"
- استخراج المقاصد القرآنية من سورة البقرة لعلاج المشكلات العصرية وأثرها على حياة الفرد والأمة. (دراسة موضوعية).
- الدلالات العقلية في التفسير عند العز بن عبد السلام من خلال كتابه (تفسير القرآن العظيم).
- التحديات القانونية للمسؤولية المدنية الناجمة عن أضرار تطبيقات الذكاء الاصطناعي دراسة في ضوء قانون المعاملات المدنية الإماراتي.
- أثر التقنيات الحديثة والتسهيلات القانونية والشرعية في تحسين العمليات المصرفية.
- الانفعالات الأكاديمية وفقا لنظرية التحكم والقيمة، وعلاقتها في عناصر البيئة التعليمية لدى المراهقتين في سلطنة عمان.
- إسهامات اللجنة القطرية لتحالف الحضارات في تطوير التعليم وترسيخ اقيم الحوار والتسامح.
- دراسة تحليلية لبرامج تعزيز ثقافة ريادة الأعمال في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

ISSN: ٢٢٣١-٩٧٣٥

Al-Madinah International University Journal (Majmaa)
Vol 56 issue 1 March 2026
eISSN: 2231-9735
Al-Madinah International University
Copyright © 2026 . Mosleh Musallam Al-Majali

Manuscript Received Date: 08/12/25 | Manuscript Acceptance Date: 27/12/25 | Manuscript Published Date: 20/03/26

DOI: https://ojs.mediu.edu.my/index.php/majmaa/workflow/index/5788/3

الانفعالات الأكاديمية وفقاً لنظرية التحكم والقيمة، وعلاقتها في عناصر البيئة التعليمية لدى المراهقتين في سلطنة عُمان

[Academic Emotions According to the Control-Value Theory and Their Relationship to Elements of the Educational Environment Among Adolescent Girls in the Sultanate of Oman]

. Mosleh Musallam Al-Majali [1]

[1] Associate Professor of Psychological Counseling Dhofar University.

* Corresponding Author: galalosamah8@gmail.com

الملخص

تهدف الدراسة التعرف على الانفعالات الأكاديمية، وفقاً لنظرية التحكم والقيمة، وفحص علاقتها في عناصر البيئة التعليمية لدى المراهقتين في سلطنة عُمان، إضافة إلى الكشف عن الفروق وفق الجنس والفرع الدراسي. تكون مجتمع الدراسة من (13,803) طالبًا وطالبة، في حين بلغت العينة (1314) طالبًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. استخدمت الدراسة أداتين: مقياس الانفعالات الأكاديمية المكوّن من خمسة أبعاد، (الانفعالات الإيجابية المتمثلة في، الاستمتاع الأكاديمي، الأمل الأكاديمي) والسلبية المتمثلة في (الملل الأكاديمي، القلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي) ومقياس البيئة التعليمية المكوّن من أربع مجالات. (المادية، الصحية، النفسية، والمعرفية) وتم التحقق من صدق وثبات الأداتين من خلال التحكيم والتحليل العاملي التوكيدي ومعامل كرونباخ ألفا الذي جاءت قيمه ضمن الحدود المقبولة تربويًا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، شملت: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، واختبار (T-test) لتحليل الفروق بين الجنسين والفرعين الدراسيين، إضافة إلى تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في بعض المقارنات. أظهرت النتائج أن مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية متوسطة في بعد الاستمتاع ومرتفعة في بعد الأمل الأكاديمي، كما جاءت الانفعالات السلبية بأبعادها الثلاث بدرجة متوسطة وكان أقلها بعد اليأس الأكاديمي، وفي مستوى جاذبية عناصر البيئة التعليمية كان التقدير العام للبيئة التعليمية متوسطًا وجاء ترتيبها على التوالي (النفسية أولاً المادية ثانيًا والصحية ثالثًا والأكاديمية والمعرفية أخيرًا) كما أظهرت النتائج ارتباطًا موجبًا ذا دلالة إحصائية بين الانفعالات الأكاديمية وعناصر البيئة التعليمية. وكانت أقوى الارتباطات مع: البيئة النفسية والصحية في بُعد الاستمتاع، والبيئة الأكاديمية والمعرفية في بُعد الملل، والبيئة المادية والنفسية في بُعد الأمل. كما كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيًا وفق الجنس لصالح الإناث في الانفعالات الأكاديمية وتقدير البيئة التعليمية، إضافة إلى فروق لصالح الفرع العلمي مقارنة بالفرع الأدبي في بعض الأبعاد الانفعالية والمجالات البيئية.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية ؛ البيئة التعليمية؛ نظرية التحكم والقيمة ؛ المراهقون.

ABSTRACT

This study aimed to identify academic emotions among adolescents in the Sultanate of Oman, based on the Control-Value Theory, and to examine their relationship with the components of the educational environment, as well as to explore differences according to gender and academic track. The study population consisted of 13,803 students, while the sample included 1,314 students selected using a stratified random sampling technique. Two instruments were used: the Academic Emotions Scale, which consists of five dimensions—positive emotions (academic enjoyment, academic hope) and negative emotions (academic boredom, academic anxiety, and academic hopelessness)—and the Educational Environment Scale, which comprises four domains (physical, health, psychological, and cognitive). The validity and reliability of the instruments were verified through expert review, confirmatory factor analysis, and Cronbach's alpha coefficients, all of which were within acceptable educational standards. To achieve the study objectives, several statistical methods were employed, including means, standard deviations, Pearson correlation coefficients, independent samples t-tests to examine gender and academic track differences, in addition to one-way ANOVA for selected comparisons. The results indicated that positive academic emotions were moderate for academic enjoyment and high for academic hope. Negative academic emotions across their three dimensions were at a moderate level, with academic hopelessness being the lowest. The overall level of the educational environment was also moderate, with the psychological domain ranking first, followed by the physical and health domains, and finally the academic–cognitive domain. The findings further revealed statistically significant positive correlations between academic emotions and the components of the educational environment. Stronger correlations emerged between psychological and health domains with enjoyment, the academic–cognitive domain with boredom, and the physical and psychological domains with hope. Additionally, statistically significant differences were found in favor of females in academic emotions and perceptions of the educational environment, as well as differences favoring the scientific track over the literary track in several emotional and environmental dimensions.

Keyword: *Academic emotions; Educational environment; Control-Value Theory; Adolescents..*

المقدمة

. مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تعد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية (academic emotions) ذات تأثير فعال في عمليتي التعلم والتعليم واكتساب السلوك والمعرفة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، إذ تعمل على تحديد اهتماماتهم الداخلية واتجاهاتهم الإيجابية أو السلبية نحو التفوق والإبداع الأكاديمي. ويبرز ذلك من خلال إحساس الطلاب بالمتعة والفخر والأمل الأكاديمي عند أداء المهام الأكاديمية في بيئة التعلم، أو الشعور بالفشل وتدني الإنجاز من خلال الانفعالات السلبية مثل الغضب والملل الأكاديمي والخجل، والقلق واليأس والكآبة.

وقد حدّد (Hayward& HomeR,2011) نوعين من الانفعالات الأكاديمية بين الطلاب في البيئات التعليمية. الأول هو الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (Positive Academic Emotions)، وتشمل الاستمتاع، الراحة، الأمل، والشعور بالفخر، والتي تعزز عملية التعلم والتعليم. أما الثاني فهو الانفعالات الأكاديمية السلبية (Negative Academic Emotions)، مثل الغضب، القلق، اليأس، الخجل، والملل، والتي قد تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي وتدني الدافعية لدى الطلاب. وأوضح (Pekrun ,2006) في نظريته لضبط القيمة للانفعالات الأكاديمية أن انفعالات الطلاب تتأثر بمستوى إدراكهم لكفايتهم الذاتية وقدرتهم على التحكم والتكيف بإيجابية مع مختلف الأنشطة الأكاديمية، سواء المنهجية أو غير المنهجية، وبدرجة تقديرهم لقيمة هذه الأنشطة بناءً على معتقداتهم تجاهها، ما يؤدي إلى تولد مجموعة من الانفعالات الإيجابية أو السلبية المرتبطة بعناصر التعلم المختلفة مثل التحصيل والأداء الأكاديمي، والأنشطة المدرسية والتعليمية داخل وخارج الصف الدراسي، والوسائل التعليمية والتكنولوجية، ومستوى الراحة النفسية، وإشباع الحاجات المعرفية، بالإضافة إلى توفر بيئة مدرسية جاذبة وآمنة.

وتشير نظرية التوسع والبناء لـ (Fredrickson &Joiner,2002) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تلعب دورًا مهمًا في تنظيم العمليات العقلية وتوليد الأفكار الإبداعية، مما يعزز دافعية الإنجاز نحو التعلم، في حين أن الانفعالات السلبية قد تثير الضيق والملل والنفور وعدم الاستمتاع بالتعليم. كما أبرز , Appear & Abbiss) (2015زيادة الاهتمام بدراسة الانفعالات لدى المراهقات وعلاقتها بالجوانب المعرفية في بيئة التعلم، خاصة بعد ظهور علم النفس الإيجابي على يد (Seligman ,1998)، والذي ساهم في التحول من التركيز على الانفعالات السلبية إلى الاهتمام بالانفعالات الإيجابية والسلبية معًا. وقد ظهرت العديد من المفاهيم المرتبطة بالانفعالات الايجابية، مثل الإبداع الانفعالي الذي يعكس قدرة الفرد على فهم انفعالاته والسيطرة عليها وتوجيهها بشكل سليم، وكذلك الذكاء الانفعالي كأحد أنواع الذكاءات المتعددة كما ذكر(1983) Gardner ، والذي يشير إلى قدرة الأفراد على إدارة الانفعالات بأشكالها المختلفة وتأثيرها الإيجابي على الفرد وبيئته.

وأوضح (Bar-On (1997 أن الانفعالات تتداخل مع السمات والخصائص الشخصية، وتشمل القدرة على إدارة الانفعالات من خلال خمس كفاءات أساسية: كفاءات ذاتية تشمل الوعي الذاتي والاستقلالية وتقدير الذات،

وكفاءات للعلاقات تشمل التعاطف وتحمل المسؤولية الاجتماعية وإدارة العلاقات، وكفاءات للتكيف تشمل حل المشكلات وإدراك الواقع والمرونة، وكفاءات لإدارة الضغوط تشمل القدرة على تحمل الضغوط والتحكم بها وضبط الاندفاعات، وأخيرًا مهارات المزاج العام التي تتضمن الشعور بالسعادة والأمل والفخر والتفاؤل والاعتزاز كما يؤكد Metaj-Macula, 2017). إلى أن المراهقين ذوي الذكاء الانفعالي العالي قادرون على التكيف ضمن البيئات الاجتماعية والشخصية والعملية والعاطفية، بما يعزز النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني. أن إدارة الانفعالات تلعب دورًا أكبر في نجاح الفرد مقارنة بالذكاء المعرفي وحده، إذ تساهم في التكيف مع المتغيرات الحياتية، واستخدام القدرات الانفعالية والمعرفية بشكل متكامل، وتحقيق استجابات توافقية إيجابية.

وترتبط الانفعالات الأكاديمية بالعديد من الأبعاد النفسية والتعليمية. ففي المجال النفسي، بحثت دراسة (حنفي،2019) علاقة الانفعالات الأكاديمية بالرفاهية النفسية لدى طلاب الصف السادس، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المتمثلة في الاستمتاع، الأمل، والفخر، ومستوى الرفاهية النفسية، حيث كانت هذه الانفعالات منبهة للرفاهية بنسبة تباين بلغت 63.9%. في المقابل، أظهرت الانفعالات الأكاديمية السلبية، مثل القلق، الشعور بالخزي، والملل الأكاديمي، علاقة سالبة مع الرفاهية النفسية، وكانت الانفعالات الإيجابية منبهة لها بنسبة تباين بلغت 37.17%. كما أظهرت النتائج اختلافات بين الجنسين، حيث كانت الإناث أكثر شعورًا بالمتعة والخزي مقارنة بالذكور، في حين كان الذكور أكثر شعورًا بالملل مقارنة بالإناث.

وفي المجال التعليمي، بحثت دراسة Kustyarini (2020) دور التعلم النشط كعلاقة وسيطة بين أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد الانفعالات الأكاديمية على المخرجات التعليمية لدى عينة من طلاب الجامعة، ووجدت الدراسة علاقة إيجابية وأثرًا كبيرًا لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط على مخرجات التعلم. أما دراسة وهبه (2020) فتناولت العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية والكفاءة الذاتية والاندماج الدراسي، مع دراسة الفروق بين الذكور والإناث على عينة من 300 طالب وطالبة في المرحلة الابتدائية، وظهرت علاقة إيجابية واضحة بين درجات عينة الدراسة على مقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على مقياسي الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية. وأظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح الإناث في أبعاد الانفعالات الأكاديمية المتعلقة بالاستمتاع، الفخر، الغضب، اليأس، والقلق، ولصالح الذكور فيما يتعلق ببعدي الملل الأكاديمي والأمل

وتستنتج هذه الدراسات العلاقة القوية بين الانفعالات الأكاديمية والمتغيرات المرتبطة بالعملية التربوية، وانعكاسها على تحصيل الطالب، كما تؤكد على أهمية البيئة التعليمية الجاذبة في تعزيز الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، بما يسهم في تحسين التكيف والدافعية نحو التعلم .(Plackle,2014) وأكد (Andersone,2017) على أهمية البيئة التعليمية الجاذبة التي تتميز بأبعادها المادية والتكنولوجية والاجتماعية والنفسية، وتعمل على توفير علاقات

اجتماعية ناجحة قائمة على التواصل الإنساني، لتحقيق أفضل مستوى من الشعور بالأمن النفسي والإيجابية، وتوظيف الانفعالات لدى المتعلمين توظيفًا إيجابيًا بما يحقق أفضل الممارسات التربوية.

كما أظهرت الدراسات أيضًا أن بيئات التعلم الحديثة، سواء البنّائية أو المعتمدة على التكنولوجيا، تعزز التفاعل بين الطلاب، وتدعم مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، وتزيد دافعية المتعلمين. فقد أشار القادري والخريشا (2015) إلى أن بيئة التعلم البنّائية عبر الإنترنت تمكن الطلبة من تبادل الآراء والخبرات والتعاون والحوار والمناقشة بغض النظر عن البعد المكاني والجغرافي. كما أكدت دراسة(Okatahi ,et,al 2020) على أن ذكاء الأفراد وقدراتهم ومهاراتهم المعرفية والانفعالية تحتاج إلى بيئة مناسبة تساعد على تعزيزها وتنميتها، مع التركيز على المشاركة النشطة في التعلم، والتفكير النقدي والابتكاري وأكدت دراسة (Alakrash, & Abdul Razek & 2020) ضرورة توظيف وسائل التكنولوجيا في بيئة التعلم، وتحسين جودة التعليم الابتكاري وزيادة الدافعية، مع التركيز على أنشطة التعلم المتمركزة حول المتعلم ودعم التفاعل المستمر بين الأقران. كما أشارت عبد الهادي (2022) إلى أن أهم الخصائص المميزة للبيئة التعليمية الجاذبة هي توفير أجواء إيجابية وتفاعلية قائمة على الاحترام المتبادل، تساعد الطلاب على التحكم في سلوكياتهم وانفعالاتهم، بما يحقق أهداف عمليتي التعلم، والتعليم، وينمي قدراتهم ومعارفهم.

يؤكد (Mega, & De Beni (2014 من خلال طرحهم لنموذج ثنائي الأبعاد للانفعالات على وجود بُعدين رئيسين، هما: بُعد التكافؤ (Valence)، الذي يُنظر من خلاله إلى الانفعال بوصفه طيفًا من الخبرات الإيجابية أو السلبية، وبُعد التنشيط (Activation)، الذي يشير إلى قدرة الانفعال على تحفيز السلوك وتنشيطه. وتشمل هذه الانفعالات كلاً من الفخر الأكاديمي والخجل، وكذلك الانفعالات المرتبطة بالأنشطة التحصيلية وعمليات المذاكرة والتحكم الذاتي مثل الملل والاستمتاع والغضب. ويؤكد الباحثون أن الانفعالات الأكاديمية لدى المتعلم تؤثر بعمق في إنجازه الأكاديمي نجاحًا أو فشلًا، وفي تكيفه النفسي مع بيئة التعلم، ومشاركته الفاعلة في الأنشطة التعليمية، والتزامه بالمنظومة السلوكية المدرسية، فضلًا عن تكوينه اتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم مقابل الاتجاهات السلبية المثبطة والمتشائمة. كما ترتبط هذه الانفعالات ارتباطًا وثيقًا بمستوى الجهد المبذول ودافعية المتعلم، وبالعمليات المعرفية كالذكاء، والذاكرة، والنسيان، والانتباه

وعلى الرغم من تعدد الاتجاهات والنماذج النظرية التي تناولت تصنيف الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات في البيئات التعليمية، فإن هذه الدراسة تتبنى التصنيف الرباعي للانفعالات الأكاديمية الذي قدمه بيكرون وغارسيا (Pekrun & Garcia 2012)من خلال نظرية التحكم والقيمة للانفعالات (*The Control–Value Theory of AcademiC Emotions*)، وهي من النظريات الشاملة في تفسير تأثير الانفعالات الأكاديمية على المتغيرات المرتبطة بأنشطة التعلم. وتُعرِّف هذه النظرية الانفعالات الأكاديمية بأنها الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعليم الأكاديمي أو بنتائج التحصيل المتعلقة بالنجاح أو الفشل. وقد تناولت النظرية الانفعالات الأكاديمية في

شقيها الإيجابي والسلبي، مبينةً أثر كل منهما في عناصر العملية التربوية المختلفة وقد صنّف الباحثان الانفعالات إلى أربعة أنواع رئيسة: الانفعالات الإيجابية التنشيطية(Positive-Activating Emotions) ، وتشمل مشاعر المتعة والأمل والفخر والاعتزاز.الانفعالات الإيجابية التعطيلية(Positive-Deactivating Emotions) ، مثل مشاعر الاسترخاء والتنفيس الانفعالي.الانفعالات السلبية التنشيطية(Negative-Activating Emotions) ، وتشمل مشاعر الخجل والغضب والخوف والحزن.الانفعالات السلبية التعطيلية(Negative-Deactivating Emotions) ، مثل مشاعر اليأس والملل والإحباط.وتُعد هذه الانفعالات جميعها ذات تأثير مباشر في عملية التعلم، إذ تسهم في تشكيل استجابات المتعلمين المراهقين في المواقف التعليمية المختلفة، سواء من حيث الدافعية للتعلم أو التحصيل الأكاديمي أو التفاعل الصفي والسلوكي.

يشير باولوني (Paoloni, 2014) في هذا الصدد إلى وجود اختلاف في درجة تأثير الانفعالات الأكاديمية على المتعلمين، حيث ميّز بين ما أسماه الانفعالات الأساسية المرتبطة بالأنشطة التحصيلية والانفعالات المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية العامة. وقد دفع هذا التمييز العديد من الباحثين إلى إيلاء موضوع الانفعالات الأكاديمية أهمية متزايدة في دراساتهم. فقد أظهرت نتائج دراسة هال وآخرين (Hall et al., 2016). إلى أن الانفعالات الأكاديمية لا تنشأ بمعزل عن السياقات التعليمية، بل تتشكل من خلال إدراك الطلبة لمستوى تقدمهم الدراسي ومدى شعورهم بالسيطرة والقيمة المرتبطة بالمهام التعليمية. وأوضحت النتائج أن انخفاض الشعور بالتحكّم والتقدّم يعزز الانفعالات السلبية كالقلق والملل، في حين تسهم القيمة المدركة للمهام في رفع الانفعالات الإيجابية مثل الأمل والاستمتاع. وتؤكد هذه النتائج الدور المحوري لمتغيرات التقدّم والتحكّم والقيمة في تفسير الفروق الانفعالية بين الطلبة داخل البيئات المدرسية. وأن مستوى الإتقان في إطار النموذج الثلاثي للانفعالات يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمشاعر المتعة في التعلم، والأمل، وتعزيز مستوى التعلم، بينما يرتبط سلبًا بمشاعر الملل والقلق

كما بينت دراسة هايدغ وآخرين (Heidig et al, 2015) أن التصميم الانفعالي في بيئات التعلّم متعدد الوسائط يُعدّ عنصرًا مؤثرًا في خبرة المتعلم، حيث يسهم في توليد استجابات انفعالية تعزز الدافعية والتركيز. وقد أوضحت النتائج أن العناصر الجمالية—مثل الألوان والوجوه التعبيرية—تؤثر بشكل مباشر في الانفعالات الإيجابية، مما ينعكس على جودة التعلّم وأن

الخبرات الانفعالية المتنوعة ترتبط بالعديد من المتغيرات في البيئة التعليمية، مثل التحصيل الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، ومعتقدات واتجاهات الطلاب نحو التعلم، والدافعية للتعلم، والقدرة على الاستذكار والانتباه. وفي السياق ذاته، كشفت دراسة ميغا وآخرين (Mega et al., 2014) عن وجود علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتعلم والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، إضافةً إلى ارتباطها ببعض أنماط التفكير كالتفكير الإيجابي والتفكير السلبي تجاه مواقف وعناصر البيئة التعليمية. كما توصلت دراسة سانشيز–روساس وفورلان (Sanchez-Rosas & Furlan, 2017) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تتنبأ بشكل إيجابي بانفعالات الاستمتاع أثناء التعلم، والقدرة على

التنظيم الذاتي، ودافعية التعلم، بينما ترتبط سلبًا بانفعالات الخجل أثناء المشاركة، والملل الأكاديمي. وبدورها، أظهرت دراسة كوهولات (Kohoulat, 2016) وجود علاقات تنبؤية إيجابية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الاستمتاع والأمل والفخر، في مقابل علاقات سلبية مع الغضب والملل والإحباط. أما دراسة العيسى (2017) ودراسة الوطبان (2013) فقد تناولتا العلاقة بين أهداف الإنجاز (الأقدامية والإحجامية) لدى طلبة الجامعة في السعودية في ضوء النموذج الرباعي للانفعالات وفق نظرية التحكم والقيمة. وأشارت النتائج إلى أن أهداف الأقدامية تتنبأ إيجابيًا بتشكيل الانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع في البيئة التعليمية، وسلبًا بالانفعالات السلبية كالملل، واليأس والقلق والخجل. في حين أظهرت أهداف الإحجام تنبؤًا بانفعالات الملل واليأس والقلق والخجل لدى عينة الدراسة.

ولعل الانفعالات لدى الطلاب المراهقين من الخصائص المميزة لهذه المرحلة العمرية المهمة، نظرًا لما تتسم به من خصائص نفسية واجتماعية ووجدانية تؤثر بصورة مباشرة في سلوك المتعلم وأدائه الأكاديمي. وقد أشار كروغر (Kroger, 2015)إلى أن المراهق يواجه خلال هذه المرحلة ضغوطًا ذاتية وتغيرات انفعالية وفسيولوجية وأسرية ومجتمعية وتعليمية متعددة، وذلك أثناء سعيه إلى تحقيق هوية الأنا التي تبدأ ملامحها بالظهور في هذه الفترة من العمر. وقد أكد إريكسون(Erikson) ، أحد أبرز المنظِّرين في مجال تطور الهوية النفسية للمراهقين، أن تشكّل هوية الأنا يرتبط بتغيرات انفعالية وسلوكية تنعكس بآثار إيجابية أو سلبية على شخصية الفرد. وتتميز هذه المرحلة بظهور تقلبات انفعالية ومشاعر سلبية متباينة، من أبرزها الملل بأشكاله المختلفة: الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، والوجداني الأمر الذي ينعكس سلبًا على تكيف المراهق مع متغيرات البيئة التعليمية، ويؤدي إلى تكوّن اتجاهات سلبية نحو مكوناتها، مما يؤثر في سير العملية التربوية ويحدّ من فاعليتها في تحقيق أهدافها الرامية إلى رفع مستوى التنافسية في المخرجات التعليمية.

وفي السياق ذاته، أشار الغامدي (2016) في دراسته إلى أن المراهق يواجه خلال هذه المرحلة عددًا من العوامل والمتغيرات والتحديات التي تهيمن عليها المعتقدات والمشاعر والممارسات السلوكية الانفعالية السلبية، والتي تؤثر في قدرته على التكيف والتوافق مع البيئة التعليمية وعناصرها المختلف

. وعليه، تتضح أهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بعناصر البيئة التعليمية لدى المراهقات في سلطنة عُمان، إذ تمثل هذه الانفعالات محورًا أساسيًا في فهم كيفية تأثير البيئة التعليمية على التحصيل الدراسي والدافعية والرفاهية النفسية للمتعلمين. كما تشير الدراسات السابقة إلى الدور الحيوي للبيئة التعليمية الجاذبة والمنظمة في تعزيز الانفعالات الإيجابية وتقليل الانفعالات السلبية، بما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتطوير مهارات التفكير والإبداع والانخراط الفعّال في الأنشطة التعليمية. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقات وعلاقتها بمكونات بيئة التعلم المختلفة، لتقديم رؤى علمية تمكن المعلمين والمربين من تصميم بيئات تعليمية محفزة، تحقق أفضل النتائج التربوية والنفسية والاجتماعية للمتعلمات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتعرض الطلبة في البيئات التعليمية إلى العديد من التحديات والمواقف الضاغطة التي قد تسهم في توليد انفعالات أكاديمية مختلفة تؤثر في مسار تعلمهم ودافعيتهم وتحصيلهم الدراسي. فمن جهة، قد ترتبط هذه التحديات بعناصر البيئة المدرسية المادية، أو بمتطلبات المنهج وما يتضمنه من واجبات وأنشطة، أو بأساليب وطرق التدريس المستخدمة، أو بطبيعة العلاقات الاجتماعية مع المعلمين والرفاق، بالإضافة إلى الضغوط المعرفية الناتجة عن تراكم المحتوى المعرفي في المقررات الدراسية. وتسهم هذه العوامل مجتمعة في ظهور انفعالات أكاديمية سلبية تعطيلية لدى الطلبة، مثل القلق والغضب والملل الأكاديمي واليأس والإحباط، في مقابل انخفاض الانفعالات الإيجابية التنشيطية مثل الشعور بالاستمتاع والفخر الأكاديمي والإنجاز، مما ينعكس على تكيفهم داخل البيئة التعليمية وعلى مسار العملية التربوية برمتها.

وتتأكد أهمية هذه الإشكالية بصورة أكبر في مرحلة المراهقة، إذ تُعد مرحلة نمو حساسة تتسم بتغيرات فسيولوجية وانفعالية وجسمية متسارعة، وبحث مستمر عن الاستقلالية وتشكيل الهوية الذاتية. وتزيد هذه الخصائص من استثارة الانفعالات لدى المراهق، وتجعله أكثر حساسية واستجابة لمكونات البيئة التعليمية وما يرتبط بها من ممارسات تدريسية ومواقف صفية وتوقعات أكاديمية. وبالتالي، فإن أي اختلال أو قصور في البيئة التعليمية قد يشكل مصدراً للضغوط الانفعالية التي تؤثر في سلوك المراهق، ودافعيته، وتحقيقه الأكاديمي، وقدرته على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والتعليمية، إذ أشارت دراسة هنداوي (2022) إلى وجود علاقة إيجابية بين الانفعالات الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية لدى الطلاب مثل المرونة النفسية وضبط الانفعالات وإدارة الغضب. كما بينت دراسة وهبة (2021) وجود ارتباط بين الانفعالات الأكاديمية والكفاءة الذاتية والاندماج الاجتماعي في البيئة التعليمية. وأظهرت دراسة شلبي (2021) ارتباطاً بين هذه الانفعالات ومهارات اليقظة العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وتُبرز هذه النتائج الحاجة إلى فهم أعمق للانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين، ومعرفة مستوياتها وأنماطها، والعوامل التعليمية المرتبطة بها، وخاصة في السياق العُماني الذي تندر فيه الدراسات التي تجمع بين الانفعالات الأكاديمية ونظرية التحكم والقيمة وعناصر البيئة التعليمية.

وانطلاقاً من ذلك، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن درجة وجود هذه الانفعالات لدى الطلاب المراهقين في مدارس محافظة ظفار، من خلال مقابلات مقننة مع عدد من المعلمين والمديرين في الميدان التربوي. وقد تضمنت أداة المقابلة عشرة أسئلة موزعة على أربعة محاور: خمسة منها متعلقة بأبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية بنوعيها الإيجابي والسلبي (الاستمتاع الأكاديمي، الملل الأكاديمي، الأمل الأكاديمي، القلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي)، وأربعة أسئلة تتعلق بأبعاد البيئة التعليمية (المادية، الصحية، النفسية، المعرفية)،

بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول آرائهم في أهمية موضوع الدراسة ودوره في تعزيز بيئة تعليمية مناسبة تقلل من مستوى الانفعالات السلبية المؤثرة في التحصيل والدافعية نحو التعلم.

وأظهرت الاستجابات وجود انتشار واضح لعدد من الانفعالات الأكاديمية السلبية بين الطلبة المراهقين في مدارس محافظة ظفار، مما يؤكد حاجة البيئة التعليمية إلى مزيد من الدراسة والتحليل لتعزيز الانفعالات الإيجابية، ومعالجة ما يؤثر سلباً على أداء الطلبة وعلاقتهم بمتطلبات التعلم. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما درجة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لدى الطلاب المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان وفقاً لنظرية التحكم والقيمة؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لنظرية التحكم والقيمة لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان؟
2. ما مستوى توافر عناصر البيئة التعليمية الإيجابية في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان من وجهة نظر المراهقين من طلبة الحلقة الثانية؟
3. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية وفق نظرية التحكم والقيمة وعناصر البيئة التعليمية من وجهة نظر الطلبة المراهقين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين تُعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المراهقين نحو عناصر البيئة التعليمية تُعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف على مستوى ابعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لنظرية التحكم والقيمة، وعلاقتها في توافر عناصر البيئة التعليمية في المدراس، من وجهة نظر المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان؟ والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين ابعاد هذه الانفعالات، (الاستمتاع الأكاديمي، الأمل الأكاديمي) والانفعالات السلبية (الملل الأكاديمي، القلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي)، وابعاد مقياس البيئة التعليمية المتمثلة في (البيئة المادية، البيئة الصحية، البيئة النفسية، البيئة الأكاديمية والمعرفية)، لدى المراهقين وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الدراسي؟

مصطلحات الدراسة:

الانفعالات الأكاديمية:academic emotions يعرفها (pekrun,2006) من خلال ما أورده من اهتمام في الجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي، بأنها تلك الانفعالات المرتبطة في التعليم الأكاديمي والأنشطة التعليمية المختلفة، ونواتج التعلم التحصيلية والمهارية والسلوكية والمعرفية والدافعية، والاتجاهات الإيجابية أو السلبية تجاه بيئة التعلم. ويعرفها Kustyarini (2022) بأنها مجموعة المشاعر الناتجة عن تفاعل الطلاب مع عناصر البيئة التعليمية المادية والمعرفية والاجتماعية والصحية والنفسية، والتي تنعكس بشكل مباشر على تحصيله الدراسي ودافعيته للتعلم، والمتمثلة في الانفعالات الإيجابية كالاستمتاع والفخر والأمل الأكاديمي أو الانفعالات السلبية كالملل واليأس والغضب الأكاديمي.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب المستجيب على مقياس الانفعالات الأكاديمية وأبعاده المختلفة.

المراهقة: يعرفها Kroger (2015) : بأنها مرحلة الاقتراب من النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والاخلاقي خلال الفترة الانتقالية من بين الطفولة والرشد والمعرفة باسم (Teen Agers) والتي يتعرض فيها المراهق لمزيد من التغيرات الفسيولوجية والجسمية والانفعالية المتسارعة، مما يجعله في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي والعاطفي في تعامله مع البيئة المحيطة به.

1. **مفهوم البيئة التعليمية:** تعرفها ليتم (2016) بأنها مجموعة العناصر البيئة (المادية والمعرفية والأكاديمية والنفسية والتفاعلات الاجتماعية) التي يعبر من خلالها الطلاب عن انفعالات ايجابية تسهم في خلق بيئات تعلم جاذبة لتجويد مخرجات العملية التعليمية وتحقيق التنمية الشاملة للمتعلمين، أو انفعالات سلبية تسهم في تبني أفكار ومشاعر سلبية عن العملية التعليمية مما يؤثر على مستويات الطلاب الأكاديمية، كالملل والقلق واليأس والغضب .

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال ما تضيفه إلى حقل المعرفة في الجوانب النظرية والتطبيقية، ففي الجانب النظري تسهم في تعزيز الفهم النظري لكيفية تأثير الانفعالات على الأداء الأكاديمي لدى المراهقين. من خلال استكشاف العلاقات بين المشاعر والتحصيل الدراسي، واثراء الأدبيات السابقة وتقديم رؤى جديدة حول دور الانفعالات في عملية التعلم. مما يساعد الباحثين والمهتمين في مجالات التعليم وعلم النفس على فهم كيفية تأثير المشاعر على النمو الشخصي والتحصيل الأكاديمي وهذا ما يساهم في فتح آفاقًا جديدة للبحث في مجالات متعلقة بالانفعالات والتعلم، مما يشجع على إجراء دراسات إضافية لفهم أعمق لتجارب المراهقين في العملية التعليمية. كما ستلقي الضوء على موضوع هام في حياة الطلبة المراهقين يتعلق في تأطير الانفعالات الأكاديمية التي يتعرض

لها المراهق بشقيها الإيجابية والسلبية في بيئة التعلم ، والتعرف على ابعادها وانواعها والنظريات المفسرة لها، وتأثيرها على عدد من المتغيرات المرتبطة في بيئة التعلم من ناحية ، والمستوى الأكاديمي والتحصيلي لدى المتعلمين، ودافعيتهم نحو الانجاز والتفوق من جهة ثانية، اضافة إلى لفت الانظار لأهمية الفئة التي استهدفتها الدراسة في هذه المرحلة العمرية الحاسمة من عمر المراهق وما يتعرض له من ضغوطات وانفعالات وتغيرات فسيولوجية وهرمونية ،وهذا ما يساهم في تحسين مستوى العملية التعليمية ومخرجاتها، أما ما يتعلق في أهميتها التطبيقية ستسهم الدراسة في توجيه السياسات التعليمية إلى تطوير سياسات جديدة تستجيب لاحتياجات المراهقين في البيئات التعليمية، من خلال تطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات المراهقين، وبما يساعدهم على إدارة انفعالاتهم بفعالية وتحسين أدائهم الأكاديمي ،مما يعزز من فعالية النظام التعليمي بشكل عام.. كما ستسهم في توعية المعلمين والآباء بأهمية دعم المراهقين في التعامل مع انفعالاتهم، لتعزز صحتهم النفسية وتقليل الضغوط المرتبطة بالتعليم. من خلال تحسين بيئة التعلم وفهم تأثير الانفعالات على المراهقين، للوصول إلى بيئات تعليمية أكثر دعمًا واحتواءً للمراهقين كما يمكن استثمار ما تتوصل له الدراسة من نتائج في تصميم برامج إرشادية نمَائية ووقائية وعلاجية تطبيقية ،قائمة على فنيات واستراتيجيات النظريات الإرشادية ، لتعزيز مهارات المراهقين في التحكم في انفعالاتهم وتنظيمها، بما يحقق تحسين للحياة الأكاديمية وسيادة الانفعالات الإيجابية ، وخفض الانفعالات السلبية الناتجة عن أثر عناصر البيئة التعليمية، اضافة إلى الاستفادة من مقاييس الدراسة الذي تم إعدادها وتحكيمها على بيئة الدراسة من قبل باحثين آخرين لإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية في بيئات مشابهة.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل في ابعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لنظرية التحكم والقيمة المتمثلة في(الاستمتاع والفخر الأكاديمي الأمل الأكاديمي) والانفعالات السلبية (الملل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي)، وابعاد مقياس البيئة التعليمية المتمثلة في (البيئة المادية، البيئة الصحية، البيئة النفسية، البيئة الأكاديمية والمعرفية)

الحدود الزمانية: تم إجراء خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2024.

الحدودها المكانية: مدارس الحلقة الثانية الحكومية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان

الحدود البشرية: المتمثلة في الطلبة المراهقين من طلبة الحلقة الثانية للصفوف من السابع إلى العاشر، الذين تتراوح اعمارهم من 13 –16 عام.

منهجية البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة الأسئلة التي تهدف إلى تحديد مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لدى المراهقين، والكشف عن العلاقة بينها وبين عناصر البيئة التعليمية، بالإضافة إلى فحص الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغيرات ديموغرافية محددة.

ثانياً مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الحلقة الثانية في المدارس الحكومية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان بالفرعين الأدبي والعلمي والبالغ عددهم (13.803) طالباً وطالبة. منهم 6856 ذكور بنسبة مئوية 49.7 % و6947 أناث بنسبة 50.3 %. (البوابة التعليمية لسلطنة عُمان،2024)

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1314) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وقد شكلت العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة وجدول 1 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفرع الأكاديمي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفرع الأكاديمي

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	653	49.7%
	أنثى	661	50.3%
المجموع		1314	%100
الفرع	أدبي	655	49.8%
	علمي	659	50.2%
المجموع		1314	%100

رابعاً: أدوات الدراسة

1- مقياس الانفعالات الأكاديمية

تم تطوير صورة مصغرة من مقياس الانفعالات الأكاديمية بحسب تصنيف الانفعالات الأكاديمية الذي قدمه كل من (Pekrun & et,all ,2011) من خلال نموذج القيمة والتحكم للانفعالات (The control –value Theory of academic emotions) بشقيها الإيجابية التنشيطية، والسلبية التعطيلية، حيث تعد نظرية شاملة في تفسير تأثير الانفعالات الأكاديمية على العديد من المتغيرات المتعلقة بأنشطة التعليم الأكاديمي، حيث تكون المقياس من (30) فقرة تتوزع على (5) ابعاد هي: الاستمتاع والفخر الأكاديمي: ويتألف من (7) فقرات من (1-7). وتصنيفها (ايجابية تنشيطية)، الملل الأكاديمي: ويتألف من (6) فقرات وهي (8-13). وتصنيفها (سلبية

تعطيليه) الأمل والمتعة الأكاديمية: ويتألف من (5) فقرات وهي (14–18). وتصنيفها (ايجابية تنشيطية) الخجل والقلق الأكاديمي: ويتألف من (6) فقرات وهي (19–24). وتصنيفها (سلبية تنشيطية) اليأس والاحباط الأكاديمي: ويتألف من (6) فقرات وهي (25–30). وتصنيفها (سلبية تعطيليه)

أ- الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية

تم التحقق من صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية بعدة إجراءات سيكو مترية. فعلى مستوى الصدق الظاهري ومحتوى المقياس، جرى عرض النسخة الأولية للفقرات على ستة محكّمين من الخبراء المتخصصين في علم النفس في الجامعات الأردنية والعُمانية، حيث أبدوا ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات وشموليتها وترابطها. وقد أُخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار، وأعيد صياغة بعض الفقرات بما يتوافق مع آرائهم، وحقق المقياس نسبة اتفاق بين المحكّمين بلغت (80%)، مما يشير إلى ملاءمة الفقرات لقياس الأبعاد المستهدفة.

أما من حيث صدق البناء، فقد تم استخدام التحليل العاملي التحققي لاستخراج العوامل الكامنة للمقياس. وقد أسفر التحليل عن استخراج خمسة عوامل رئيسة تجاوزت جميعها قيمة الجذر الكامن (1)، وهي: الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي. وقد فسّرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (56.76%) من التباين الكلي، وهي نسبة مقبولة في المقاييس النفسية والتربوية.

كما أظهرت معاملات تشبع الفقرات على العوامل المستخرجة . بعد تدوير فاريماكس . أن جميع الفقرات حققت حد التشبع المقبول (0.30 فأكثر)، حيث تشبعت سبع فقرات على العامل الأول، وست فقرات على العامل الثاني، وخمس فقرات على العامل الثالث، وست فقرات على العامل الرابع، وست فقرات على العامل الخامس، مما يؤكد اتساق الفقرات مع أبعادها النظرية واستقرار البنية العاملية **للمقياس**.

ب- ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وثبات الإعادة، وذلك بالاعتماد على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا. وبالاستناد إلى المعايير الإحصائية التي أشارت إليها(Sekaran and Bougie, 2016) ، تُعد قيمة كرونباخ ألفا مقبولة إحصائيًا إذا تجاوزت (0.60)، كما تُعد قيمة الاتساق المركب (CR) مقبولة إذا تجاوزت.(0.70) أظهرت النتائج أن معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين (.85–.74)، في حين بلغت للمقياس ككل (.83)، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد بين الفقرات. كما تراوحت معاملات التجزئة النصفية بعد تصحيح سبيرمان براون بين (0.93–0.66)، وبلغت للمقياس الكلي .(0.86)أما ثبات الإعادة فقد تراوح بين (0.89–0.80)للأبعاد، وبلغ (0.89)للمقياس ككل، مما يعكس درجة عالية من الاستقرار عبر الزمن. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أن مقياس الانفعالات

الأكاديمية يتمتع بدرجات مرتفعة من الثبات بمختلف أساليبه، الأمر الذي يجعله صالحًا للاستخدام في القياس الميداني في البيئة التعليمية العُمانية.

2- مقياس البيئة التعليمية: Okatahi

تم تطوير مقياس البيئة التعليمية من خلال الاطلاع على الدراسات والمقاييس ذات العلاقة، مثل **دراسة القادري والخريشا** (2015) ودراسة (Alakrash &Abdul Razek ,2020) (Apeh & Iyiegbuniw ,2020) ودراسة عبد الهادي (2022) بحيث تكون من (33) فقرة تتوزع على (4) مجالات وهي مجال البيئة المادية: من (8) فقرات وهي (1-8). 2-مجال البيئة الصحية من (8) فقرات وهي (9-16).3-مجال البيئة النفسية: من (9) فقرات وهي (17-25).4-مجال البيئة الأكاديمية والمعرفية: من (8) فقرات وهي (26-33).

أ- صدق مقياس البيئة التعليمية:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على ستة محكّمين من ذوي الخبرة في علم النفس في الجامعات الأردنية والعُمانية، حيث قُيِّمت فقراته من حيث التناسق، والترابط، والوضوح، والشمولية. وقد أُجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات المحكّمين، محققًا نسبة اتفاق بلغت .80% كما تم التحقق من صدق البناء الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (.774–.430)، وهي معاملات دالة وتشير إلى اتساق داخلي جيد بين الفقرات وأبعاد المقياس، مما يؤكد تمتعه بمستوى مناسب من صدق البناء.

ب- ثبات مقياس البيئة التعليمية:

تم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وثبات الإعادة بالاعتماد على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا وطالبة. وتعد القيم المقبولة إحصائيًا هي تلك التي تتجاوز 0.60لكرونباخ ألفا و0.70 للاتساق المركب.(CR) وقد بينت النتائج أن معامل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوح بين (.86–.83)، في حين بلغ للمقياس الكلي (.93)، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع. كما تراوحت معاملات التجزئة النصفية بين (.93–.83)، وبلغت للمقياس الكلي .(.93)أما ثبات الإعادة فقد تراوح بين (.89–.85)للأبعاد، وبلغ (.92)للمقياس الكلي، وهو ما يعكس مستوى عاليًا من الاستقرار عبر الزمن.

3- آلية التصحيح وتفسير الدرجات

تعتمد الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. ويتم تفسير المتوسطات وفق المعيار من 2.33 – 1منخفض 2.34 :3.67 –متوسط: 3.68 فأعلى :مرتفع.

4- الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات والانحرافات المعيارية لتوصيف استجابات أفراد العينة وتحديد اتجاهاتهم العامة نحو محاور الاستبانة. وللإجابة عن الأسئلة التحليلية، تم استخدام اختبار (t) للفروق بين المتوسطات للكشف عن دلالة الفروق بحسب المتغيرات الديموغرافية، إضافة إلى تحليل التباين الأحادي (ANOVA)عند وجود أكثر من ثلاث فئات مقارنة. كما تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة حسب ما تقتضيه الأسئلة وللتأكد من البناء الداخلي للأداة، تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها الكلية لضمان اتساقها النظري. كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى ابعاد الانفعالات الأكاديمية لنظرية التحكم والقيمة، لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان؟ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الانفعالات الأكاديمية كما يوضح ذلك جدول 2:

جدول 2 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الاستمتاع الأكاديمي	3.34	0.56	2	متوسط
الملل الأكاديمي	3.33	0.44	3	متوسط
الأمل الأكاديمي	3.68	0.89	1	مرتفع
القلق الأكاديمي	3.27	0.49	4	متوسطة
اليأس الأكاديمي	3.15	0.47	5	متوسط
الكلي	3.34	0.30	-	متوسط

يوضح جدول2 أن مستوى أبعاد الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عمان جاء بمستوى متوسط إجمالًا و(بمتوسط حسابي كلي للأبعاد 3.34). وقد أظهرت النتائج تفوق الأمل الأكاديمي على بقية الأبعاد بمستوى مرتفع (3.68)، يليه الاستمتاع الأكاديمي (3.34) وجاء الملل الأكاديمي بمستوى متوسط بلغ (3.33) والقلق الأكاديمي (3.27) بمستوى متوسط ايضاً، بينما جاء اليأس الأكاديمي في المرتبة الأخيرة بمستوى منخفض نسبيًا (3.15). هذه النتائج تحمل دلالات مهمة يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التحكم والقيمة، وربطها بالسياق الثقافي والاجتماعي العماني ونتائج الدراسات السابقة. حيث يلاحظ **أن** مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية (الملل الأكاديمي، القلق الأكاديمي، اليأس الأكاديمي، لدى عينة الدراسة من المراهقين، جاءت بدرجة متوسطة، كما أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية جاءت بدرجة متوسطة

لبعد (الاستمتاع الأكاديمي) ومرتفعة لبعد الأمل الأكاديمي، فارتفاع مستوى الأمل الأكاديمي بين الطلبة يعكس إدراكًا عميقًا لقيمة التعليم في حياتهم المستقبلية، وكذلك شعورًا بالقدرة على التحكم في النتائج الأكاديمية وتحقيق الأهداف الشخصية. وفقًا لنظرية التحكم والقيمة، فإن مشاعر الأمل تنبع من إدراك الطالب لأهميته الشخصية في تحقيق النتائج التعليمية، وهو ما يظهر بوضوح في السياق العماني الذي يعزز الطموح الأكاديمي من خلال دعم الأسرة والمجتمع. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hall et al., 2016). إلى أن الانفعالات الأكاديمية لا تنشأ بمعزل عن السياقات التعليمية، بل تتشكل من خلال إدراك الطلبة لمستوى تقدمهم الدراسي ومدى شعورهم بالسيطرة والقيمة المرتبطة بالمهام التعليمية. وأوضحت النتائج أن انخفاض الشعور بالتحكّم والتقدّم يعزز الانفعالات السلبية كالقلق والملل، في حين تسهم القيمة المدركة للمهام في رفع الانفعالات الإيجابية مثل الأمل والاستمتاع. وتؤكد هذه النتائج الدور المحوري لمتغيرات التقدّم والتحكّم والقيمة في تفسير الفروق الانفعالية بين الطلبة داخل البيئات المدرسية. وأن مستوى الإتقان في إطار النموذج الثلاثي للانفعالات يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمشاعر المتعة في التعلم، والأمل، وتعزيز مستوى التعلم، بينما يرتبط سلبًا بمشاعر الملل والقلق، كما تتفق مع دراسة (Pekrun, 2006) التي أكدت أن الأمل الأكاديمي مرتبط بوجود إدراك قوي للتحكم في البيئة الأكاديمية وتقدير عالٍ لقيمة التعليم يظهر بمستويات مرتفعة في المجتمعات التي تمنح أولوية كبيرة للتعليم كوسيلة للارتقاء الاجتماعي والاقتصادي، وهو ما يتماشى مع نتائج هذه الدراسة. كما أظهر الاستمتاع الأكاديمي مستوى متوسطًا (3.34)، مما يعكس أن الطلاب يجدون قدرًا معتدلًا من المتعة أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية. فهذا التوازن قد يكون مرتبطًا بطبيعة النظام التعليمي في سلطنة عمان، والذي قد يركز على الجوانب التقليدية للتحصيل الدراسي مع تقديم أنشطة داعمة محدودة تعزز المشاركة والتفاعل الإيجابي داخل الصفوف الدراسية. وفقًا لنظرية التحكم والقيمة، فإن مستوى الاستمتاع يتأثر بإدراك الطلبة لقيمة الأنشطة التعليمية ومدى شعورهم بالقدرة على التحكم في أدائهم. هذه النتيجة تتسق مع دراسة (وهبه ، 2020) التي أشارت إلى أن الاستمتاع الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر باستخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز التفاعل بين الطلاب، وهو ما قد يكون محدودًا في السياق العماني

اما الانفعالات السلبية فجاء الملل الأكاديمي بمستوى متوسط ايضاً، مما يشير إلى أن الطلبة يعانون أحيانًا من مشاعر الرتابة أثناء الدراسة. قد يكون هذا نتيجة لتركيز المناهج التعليمية على التلقين وغياب أساليب التعلم النشط التي تساعد في تقليل الملل وتعزيز الحماس الأكاديمي. الملل الأكاديمي يرتبط وفقًا لنظرية التحكم والقيمة بانخفاض إدراك الطالب لقيمة الأنشطة التعليمية، أو شعوره بعدم وجود تأثير مباشر لأدائه على النتائج. هذه النتيجة تدعم ما جاء في دراسة (Pekrun & Perry2014.) التي أشارت إلى أن الملل يظهر عادة في بيئات تعليمية تفتقر إلى التحفيز والتجديد، وهو ما قد يفسر المستويات المتوسطة للملل في هذه الدراسة. أما اليأس الأكاديمي فجاء بمستوى منخفض (3.15)، وهو مؤشر إيجابي يعكس قلة سيطرة المشاعر السلبية العميقة على الطلبة في

البيئة الأكاديمية في مجتمع الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بوجود عوامل داعمة، مثل الدعم الأسري الذي يلعب دورًا كبيرًا في تخفيف الضغوط الأكاديمية بالإضافة إلى وجود توقعات وأهداف واقعية تتماشى مع قدراتهم. فالأسرة تلعب دورًا أساسيًا في تشكيل مشاعر الطلاب الأكاديمية، حيث إن الدعم العاطفي والنفسي الذي تقدمه الأسرة يساهم في تعزيز المشاعر الإيجابية وتقليل المشاعر السلبية، مما يدعم التوازن العاطفي لدى الطلاب ، فوفقًا لنظرية التحكم والقيمة، فإن مشاعر اليأس تتولد وتزيد لدى الطلاب عندما يفقد الطالب شعوره بالتحكم في الأداء الأكاديمي ويشعر بأن الجهود المبذولة لن تؤدي إلى تحقيق النجاح ،ويفتقر لوجود الدعم الأسري الكافي، وعدم توفر بيئة دراسية معززة ومشجعة في حين أن انخفاض اليأس يرتبط بشكل مباشر في الدعم الاجتماعي والأسري الذي يساهم في التقليل من مشاعر اليأس لدى الطلبة، وهو ما يظهر بوضوح في المجتمع العماني الذي يوفر بيئة داعمة نفسيًا واجتماعيًا. حيث

طبيعة المجتمع العماني، تتميز بالعلاقات الإنسانية الإيجابية والقيم الاجتماعية الداعمة، وهي تلعب دورًا مهمًا في تشكيل الانفعالات الأكاديمية الايجابية لدى الطلاب. كما أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب، المستمدة من قيم الاحترام والتعاون والتقدير المتبادل، تسهم في خلق بيئة تعليمية مشجعة وداعمة. إضافة إلى دور المنهاج الدراسي الذي يعكس قيم المجتمع وثقافته، مما يعزز شعور الطلاب بالانتماء والرضا ويقلل من المشاعر السلبية مثل القلق واليأس. بالإضافة إلى ذلك، فأن تصميم المناهج بطريقة تحفز التفكير الإبداعي والعمل الجماعي يسهم في تعزيز الانفعالات الإيجابية مثل الاستمتاع والأمل. بذلك، يظهر التفاعل بين المعلمين والطلاب، إلى جانب محتوى وطريقة تقديم المنهاج الذي يسهم في تعزيز التوازن العاطفي لدى الطلاب. لذا يتضح أن القيم المجتمعية والتعليمية في عُمان تُسهم بشكل ملحوظ في دعم الانفعالات الأكاديمية المتوازنة لدى المراهقين. هذه النتائج تتفق مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب وتأثير البيئة الداعمة في تقليل الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية. بذلك، حيث اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة (Sanchez-2017 , Rosas &Furlan) التي اظهرت القدرة التنبؤية للانفعالات الإيجابية في الشعور بالمتعة والأمل الأكاديمي والاستمتاع بالعملية التعليمية، ودراسة (Kohoulat et al , 2017) التي اظهرت تنبئها الايجابي مع الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، والأمل والفخر) وانفعالات سلبية مع الغضب والملل والإحباط.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة المتوازنة ما بين الانفعالات الإيجابية والسلبية إلى لدى المراهقين في البيئة التعليمية في سلطنة عُمان ،التي جاءت متوسطة في جميع ابعادها اذا ما تم استثناء بعد اليأس الأكاديمي ، أن الطلاب في البيئة التعليمية رغم ما يقدم لهم من خدمات وتسهيلات، يواجهون العديد من الضغوطات الدراسية متعددة المصادر التي تتحكم في انفعالاتهم الأكاديمية داخل البيئة المدرسية، حيث يتمثل المصدر الأول بأنه ذو طابع شخصي له علاقة بطبيعة شخصية الطالب وخصائصه السلوكية والاجتماعية والمعرفية، ونمط شخصيته وقدرته على التعامل مع الضغوط والمتغيرات في البيئة التعليمية، ومستوى طموحة ودافعيته واتجاهاته نحو العملية التعليمية وطريقة

تفكيره وأسلوبه في التعامل مع الأجواء التنافسية في البيئة المدرسية، والقدرة على التنظيم الذاتي، وغيرها من الخصائص والمهارات الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هنداوي (2022) التي اظهرت علاقة ايجابية ما بين هذه الانفعالات وبعض الابعاد النفسية في شخصية الطالب كالمرونة النفسية والعقلية ، ودراسة وهبه (2021) التي جاءت للتعرف على العلاقة ما بين الانفعالات الأكاديمية والكفاءة الأكاديمية الذاتية ، ومهارات الاندماج الاجتماعي في البيئة التعليمية لدى الطلاب، ،أما المصدر الثاني لهذه الانفعالات فيتمثل بطبيعة شخصية المعلم، وقدراته الشخصية والمهارية واسلوبه في التدريس، واختياره للاستراتيجيات التدريسية الممتعة، وبناء العلاقة المهنية الانسانية القائمة على الاحترام والتقدير والتعاطف، اضافة إلى استثمار القدرات الابداعية والابتكارية لدى طلابه، بما يعزز الانفعالات الايجابية وتجنب الانفعالات السلبية. وهذا ما يتفق مع العديد من التوجهات النظرية التي تناولت هذا الموضوع، بشكل عام ونظرية التحكم والقيمة في نموذجها الرباعي للانفعالات الأكاديمية ، من حيث أن الأهداف ذات القيمة والتي تشبع احتياجات المتعلمين وتعزز الدافعية للمعلم والطالب والإدارة المدرسية، تنبئ ايجابياً في تشكيل الانفعالات الإيجابية للاستمتاع في البيئة التعليمية، وسلبياً في انفعالات الملل واليأس والقلق الأكاديمي .أما المصدر الثالث لهذه الانفعالات فيتمثل في دور الأسرة ومستوى الضغوط الأسرية وتوقعات الأسرة العالية من أبنائهم المراهقين ، لذا يمكن تفسير هذا المستوى المتوسط في بعض الانفعالات الإيجابية والعالية في بعض منها إلى دور الأسرة العمانية في تقديم الدعم العاطفي وتوفير بيئة إيجابية محفزة، ووضع توقعات واقعية والتوجيه والمتابعة ومشاركة الأسرة في الأنشطة الأكاديمية، مثل المساعدة في الواجبات المنزلية أو المناقشات حول المواد الدراسية، التي تعزز من مستوى الانفعالات الإيجابية. فأساليب التنشئة الأسرية في البيئة العُمانية، القائمة على التسامح والاحترام والاهتمام، في سعيها لبناء شخصية الانسان العُماني الرامية إلى ايجاد حالة من التوازن والتوافق والانسجام في الابعاد المكونة لها، بعيداً عن أي شكل من أشكال العنف الأسري أو المجتمعي، وهذا ما ساهم في هذه النتيجة المتعلقة في ارتفاع مستوى الشعور بمشاعر الأمل الأكاديمي ، اضافة إلى ما توفره الأسرة العمانية من دعم عاطفي واجتماعي لأبنائها في هذه المرحلة العمرية مما سهل عليهم مواجهة التحديات الاكاديمية وتعزيز الانفعالات الإيجابية الرامية لتحقيق النجاح الأكاديمي، إضافة إلى اهتمام الأسرة العمانية بقيمة التعليم وأهمية النجاح الأكاديمي في نظرهم والمحافظة على حالة من التوازن بين الدراسة والحياة كل ذلك يمكن أن يسهم في مساعدة الطلاب على تحقيق التوازن بين الدراسة والأنشطة الترفيهية، مما يؤثر بشكل إيجابي على حالتهم النفسية والانفعالية. بشكل عام يعتبر دور الأسرة في تشكيل الانفعالات الأكاديمية للطلاب أمرًا مركزياً، ويمكن أن يساعد فهم هذا الدور في تحسين النتائج الأكاديمية وتعزيز التجربة التعليمية للطلاب في سلطنة عمان.

أما المصدر الرابع فيتمثل في المنهاج الدراسي وقدرته على إشباع حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية والمعرفية والشخصية في تحقيق طموحاتهم واهدافهم المستقبلية، وأخيراً ما يتعلق في المتغيرات المرتبطة في طبيعة الإدارة

المدرسية، من حيث أسلوب إداراتها وتعاملها مع الطلاب، ومدى توفير الفرص التعليمية المتجددة في البيئة التعليمية وغيرها مما يساعد في خلق بيئة تعليمية جاذبة تحافظ على مستوى الانفعالات الأكاديمية بأن تكون ضمن المستويات المقبولة ،من هنا يمكن تفسير هذا النتيجة بالمستوى المتوسط لهذه الانفعالات بشقيها الايجابي والسلبي باستثناء بعد الأمل الأكاديمي الذي جاء مرتفعاً ، إلى العديد من العوامل المرتبطة في السياق الاجتماعي والتعليمي والأسري والاقتصادي في سلطنة عمان، ففي الجانب الثقافي يلاحظ اهتمام الثقافة العُمانية بتعزيز اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو عملية التعلم والتعليم، والاهتمام بالبعد الثقافي كأحد الابعاد الرئيسية في تطور وتقدم المجتمعات الانسانية، وفي

مما سبق يتضح أن هذه النتائج تعكس بوضوح الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع العماني، حيث تلعب الأسرة دورًا محوريًا في تعزيز مشاعر الأمل وتقليل مشاعر اليأس بين الطلاب. حيث يتمتع النظام التعليمي في السلطنة بدعم مجتمعي كبير، إلا أنه قد يحتاج إلى تعزيز الأنشطة التعليمية المحفزة التي تقلل من مستويات الملل الأكاديمي وتزيد من الاستمتاع بالعملية التعليمية. كما أن القيم الثقافية التي تركز على أهمية التعليم كوسيلة لتحقيق المكانة الاجتماعية تسهم في رفع مستويات الأمل الأكاديمي لدى الطلبة.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى جاذبية عناصر البيئة التعليمية، من وجهة نظر المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة التعليمية كما يوضح ذلك جدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جاذبية البيئة التعليمية من وجهة نظر المراهقين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المادية	3.40	0.54	2	متوسط
الصحية	3.36	0.50	3	متوسط
النفسية	3.41	0.52	1	متوسط
الأكاديمية والمعرفية	3.28	0.48	4	متوسط
الكلي	3.36	0.44	-	متوسط

تشير نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى جاذبية البيئة التعليمية من وجهة نظر المراهقين في طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عمان جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.36) والانحراف المعياري (0.44). وتوزعت هذه الجاذبية على أربع مجالات رئيسية: البيئة النفسية (3.41)، البيئة المادية (3.40)، البيئة الصحية (3.36)، والبيئة الأكاديمية والمعرفية (3.28).

حيث تصدرت البيئة النفسية المرتبة الأولى بمعدل متوسط (3.41)، مما يشير إلى أن الطلاب يقدرون الجو العام في مدارسهم من حيث الأمان النفسي والتفاعل الإيجابي مع المعلمين والزملاء. تعكس هذه النتيجة أن البيئة

النفسية تلعب دورًا كبيرًا في تحفيز المراهقين على التفاعل الأكاديمي، وهو ما يتماشى مع ما أشار إليه (Pekrun, 2006) من أن البيئة النفسية الإيجابية تساهم في تعزيز الاستجابة العاطفية الجيدة تجاه العملية التعليمية. وفي السياق العماني، يمكن ربط هذه النتيجة بالدور الذي تلعبه الأسرة والمجتمع في توفير الدعم النفسي للطلاب، مما يعزز شعورهم بالأمان النفسي داخل المدارس. وجاءت البيئة المادية في المرتبة الثانية (3.40)، مما يعكس تقديرًا متوسطًا من قبل الطلاب لجاذبية المرافق المادية في المدرسة، مثل الفصول الدراسية، الأثاث، والمرافق العامة. على الرغم من أن البيئة المادية تمثل جزءًا أساسيًا في تحفيز الطلاب، إلا أن هذه النتيجة تشير إلى أن هناك مجالًا لتحسين الجوانب المادية في المدارس وجاءت البيئة الصحية في المرتبة الثالثة بمعدل (3.36)، مما يشير إلى أن الطلاب يدركون أهمية الجوانب الصحية في مدارسهم، مثل النظافة العامة، وجود مرافق صحية ملائمة، والاهتمام بالصحة العامة. تعتبر البيئة الصحية عنصرًا حيويًا في تحسين رفاهية الطلاب، كما أكدت دراسة (أبو العلا، 2021) أن البيئة الصحية تساهم في تعزيز قدرة الطلاب على التركيز والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية. لكن النتيجة المتوسطة تشير إلى أن هناك حاجة لتحسين المرافق الصحية لضمان بيئة تعليمية آمنة وصحية. في حين جاءت البيئة الأكاديمية والمعرفية في المرتبة الأخيرة بمعدل (3.28)، مما يشير إلى أن الطلاب لا يرون البيئة الأكاديمية في مدارسهم بمستوى كافٍ من الجاذبية. قد يكون هذا مرتبطًا بنقص في التجديد في أساليب التدريس أو نقص في الأنشطة التي تحفز الفضول المعرفي. أظهرت دراسة (العريمي، 2020) أن تفعيل الأنشطة التعليمية التفاعلية والبرامج التي تشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة يمكن أن تعزز من جاذبية البيئة الأكاديمية. لذلك، يجب على المدارس في عمان أن تسعى إلى تحسين وتطوير الأنشطة الدراسية التي تحفز الطلاب على المشاركة النشطة وتعزز من فضولهم المعرفي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من أن وجود مستوى متوسط من الجاذبية للبيئة التعليمية، في ابعادها الفرعية الأربعة (المادية ، الصحية ، النفسية ، الأكاديمية والمعرفية) بحسب معيار الحكم على درجة المتوسطات الحسابية المعتمد لهذه الدراسة ، من خلال مجموعة الابعاد المؤثرة في جاذبية البيئة التعليمية، التي تُعتبر أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر ابعاد العملية التعليمية . كدورها الحيوي في تعزيز أو تثبيط الدافعية نحو التعلم. أو التحصيل الأكاديمي من خلال الاهتمام بهذه الابعاد. لذا فأنه وعلى الرغم من أن جاذبية البيئة التعليمية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة ظفار لم تصل لمستوى الطموح ، حيث جاءت بالمستوى المتوسط ، ألا أن هذه النتيجة تظهر اهتماماً من الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية في هذه المجالات ومحاولة الارتقاء بها إلى افضل المستويات ،حيث شهدت سلطنة عُمان خلال العقود الخمس الماضية لعصر النهضة العمانية تطوراً ملحوظاً في مجال الارتقاء بالعملية التربوية والوصول بها إلى افضل المستويات ، وظهر هذا جلياً من خلال الخطط الخمسية لتطور التعليم في سلطنة عمان منذ عام 1970 التي اولت اهتماماً كبيراً لعناصر البيئة التعليمية ، كالبيئة النفسية التي تعتبر البيئة النفسية جزءًا لا يتجزأ من تطور عملية التعليم فشعور الطلاب بالوجود في بيئة آمنة مستقرة داعمة

لمختلف الأنشطة التعليمية يسهم في العلاقات الإيجابية والثقة بالنفس والشعور بالانتماء، واستكشاف أفكار جديدة، والتعبير عن الآراء بحرية ، والتفكير النقدي والابداعي والابتكاري مما يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم. والمشاركة في الأنشطة التعليمية، والتعاون مع الآخرين وتحسين الأداء الأكاديمي، ويتفق ذلك مع العديد مع الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بتناول البيئة التعليمية، ففي الجانب النظري ركزت نظرية التحكم والقيمة التي ام تبنيها في هذه الدراسة على أهمية تعزيز شعور الطلاب بالتحكم في أهدافهم الدراسية وزيادة القيمة المدركة لهذه الأهداف. وأن البيئات التعليمية التي توفر دعمًا نفسيًا واجتماعيًا، وتقدم مناهج ملائمة وطرق تدريس محفزة، تسهم في تعزيز الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وتقليل السلبية فتفسير نتائج الدراسة حول جاذبية عناصر البيئة التعليمية لدى الطلبة في محافظة ظفار يمكن أن يتم من خلال نظرية التحكم والقيمة (Control-Value Theory) التي تتناول كيف تؤثر العوامل النفسية والاجتماعية على التجربة التعليمية للطلاب ففي البعد النفسي الذي حصل على أعلى مستوى من الجاذبية، يدلل على شعورهم بالراحة والدعم النفسي في بيئتهم التعليمية. قد يكون ذلك مرتبطًا بالعلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء، مما يعزز من شعورهم بالانتماء والثقة. وجاءت البيئة المادية في المرتبة الثانية، مما يشير إلى أن الظروف المادية مثل المرافق المدرسية، وتوافر الأدوات التعليمية، تلعب دورًا مهمًا في جاذبية البيئة التعليمية. في المجتمع العماني، قد تكون هناك جهود متزايدة لتحسين المرافق المدرسية، مما يساهم في تعزيز جاذبية التعليم. أما البيئة الصحية فجاءت في المرتبة الثالثة مما يشير إلى أهمية العوامل الصحية والنظافة في المدارس. قد تعكس هذه النتيجة الوعي المتزايد بأهمية الصحة النفسية والجسدية في البيئة التعليمية، مما يؤثر على جاذبية التجربة التعليمية. البيئة الأكاديمي جاءت في البعد في المرتبة الأخيرة قد يشير إلى أن الطلاب يشعرون بأن المحتوى الأكاديمي أو أساليب التدريس قد لا تكون جذابة بالقدر الكافي. يمكن أن يكون هذا نتيجة للتحديات التي تواجه النظام التعليمي، مثل عدم تحديث المناهج أو طرق التدريس التقليدية.

بشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن تحسين البيئة التعليمية يتطلب التركيز على جميع الأبعاد المذكورة، مع ضرورة تعزيز العناصر النفسية والمادية والصحية لتقديم تجربة تعليمية متكاملة وجذابة للطلاب.

كما اتفقت مع ما أورده (Anderson, 2017) بالتركيز على ابعاد البيئة التعليمية المادية والتكنولوجية وقاعاتها التدريسية وتجهيزها بأفضل الادوات والمعدات والتهوية والاضاءة المناسبة ، اضافة إلى ابعادها النفسية والاجتماعية لتحقيق أفضل مستوى من الشعور بالأمن النفسي والإيجابية و دراسة القادري والخريشا (2015) بأن بيئة التعلم البنائية عبر الانترنت تمكن الطلبة من تبادل الآراء والخبرات والتعاون والحوار والمناقشة فيما بينهم ودراسة Apeh , Okatahi & Iyiegbuniw , 2020)) بأن ذكاء الأفراد وقدراتهم ومهاراتهم المعرفية وخصائصهم الانفعالية ، تحتاج لبيئة مناسبة تساعد على تعزيزها وتنميتها و دراسة (Alakrash &Abdul Razek ,2020) التي أظهرت ضرورة توظيف وسائل التكنولوجيا في بيئة التعلم وتحسين جودة التعليم الابتكاري وزيادة الدافعية والتركيز على انشطة التعلم المتمركزة حول المتعلم ودارسة عبدالهادي (2022) التي تناولت الاتجاهات التربوية الحديثة في تهيئة بيئات

تعلم جاذبه للطلاب لتكون قادرة على توفير أجواء ايجابية وتفاعلية قائمة على الاحترام المتبادل تساعد الطلاب على التحكم في سلوكياتهم وانفعالاتهم السلبية والإيجابية

واخيراً يمكن تفسير هذه النتيجة في سياق المجتمع العماني فهي تعكس طبيعة البيئة التعليمية في سلطنة عمان، حيث يتم التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية في تطوير البيئة التعليمية. في المجتمع العماني، إضافة إلى أن دور الأسرة والمجتمع دورًا محوريًا في تعزيز بيئة نفسية داعمة، مما يفسر تقييم الطلاب المرتفع نسبيًا للبيئة النفسية. من ناحية أخرى، لا يزال هناك مجال لتحسين البيئة الأكاديمية والمعرفية والمرافق المادية لتكون أكثر تحفيزًا وجاذبية، خاصة مع تزايد استخدام الأساليب التعليمية الحديثة في المدارس.

نتائج السؤال الثالث: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان وعناصر البيئة التعليمية للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون وجدول (4) يبين ذلك:

جدول 4 مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين الانفعالات الأكاديمية لدى عينة الدراسة من المراهقين وعناصر البيئة التعليمية.

	المادية	الصحية	النفسية	الأكاديمية والمعرفية	البيئة التعليمية الكلي
الاستمتاع الأكاديمي	.124**	.184**	.172**	.155**	.182**
الملل الأكاديمي	.207**	.261**	.246**	.228**	.270**
الأمل الأكاديمي	.250**	.158**	.218**	.225**	.247**
القلق الأكاديمي	.121**	.114**	.111**	.133**	.138**
اليأس الأكاديمي	.148**	.177**	.153**	.191**	.193**
الانفعالات الأكاديمية الكلي	.319**	.324**	.334**	.344**	.381**

يلاحظ من نتائج الجدول (4) المتعلق في طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية وعناصر البيئة التعليمية لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ظفار بسلطنة عمان، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون لجميع العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وعناصر البيئة التعليمية (المادية، الصحية، النفسية، الأكاديمية والمعرفية). اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع هذه العناصر والانفعالات الأكاديمية، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغ معامل الارتباط الإجمالي (0.381). ففي مجال الاستمتاع الأكاديمي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستمتاع الأكاديمي وعناصر البيئة التعليمية، حيث كانت أعلى درجات الارتباط مع البيئة الصحية (0.261) والبيئة النفسية (0.246). هذه النتيجة تشير إلى أن تحسين الجوانب الصحية والنفسية للبيئة التعليمية يعزز من شعور الطلاب بالاستمتاع في الأنشطة الأكاديمية. هذا مؤشر على أن البيئة الصحية والنفسية الإيجابية تؤدي إلى تعزيز شعور الطلاب بالتحفيز الأكاديمي والاستمتاع بالتعلم. وفي مجال. الملل الأكاديمي كانت العلاقة الارتباطية موجبة مع جميع عناصر البيئة التعليمية، وكانت البيئة الأكاديمية والمعرفية هي الأكثر ارتباطًا (0.270). ويشير هذا إلى أن وجود بيئة أكاديمية

مثيرة ومتنوعة قد يقلل من شعور الطلاب بالملل الأكاديمي. كما توافقت هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة Sánchez & Furlan (2017). (التي بينت أن بيئة أكاديمية تفتقر إلى التحديات المناسبة يمكن أن تؤدي إلى زيادة شعور الطلاب بالملل. لذا فإن تحسين أساليب التعليم وتنويعها قد يساهم في تقليل الملل الأكاديمي كما وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل الأكاديمي وعناصر البيئة التعليمية، خاصة البيئة المادية (0.250) والبيئة النفسية (0.218). وهذا يشير إلى أن بيئة مادية وصحية تُعزز من شعور الطلاب بالأمل في تحقيق النجاح الأكاديمي. فوجود بيئات تعليمية تدعم التفكير الإيجابي والتفاعل البناء تؤدي إلى تعزيز الأمل الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي مجال القلق الأكاديمي أظهرت النتائج أن القلق الأكاديمي له ارتباطات ضعيفة جدًا مع عناصر البيئة التعليمية، مع ارتباط طفيف بـ البيئة الأكاديمية والمعرفية (0.133) والبيئة النفسية (0.111). هذه العلاقة الضعيفة تشير إلى أن بيئة أكاديمية ونفسية مناسبة تلعب دورًا في تقليل القلق الأكاديمي، ولكن تأثيرها ليس قويًا. هذا يتفق مع دراسة .Artino & Jones (2012)، التي تشير إلى أن القلق الأكاديمي لا يرتبط بشكل وثيق مع البيئة التعليمية، بل قد يعتمد بشكل أكبر على العوامل النفسية الفردية. وفيما يتعلق في بعد اليأس الأكاديمي كانت الارتباطات بين اليأس الأكاديمي وعناصر البيئة التعليمية أيضًا موجبة، مع ارتباطات أقوى بـ البيئة الأكاديمية والمعرفية (0.191) والبيئة النفسية (0.177). مما يدلل على أن بيئة أكاديمية متماسكة وداعمة تساهم في تقليل مشاعر اليأس الأكاديمي لدى الطلاب. هذه النتيجة تتفق مع ما أظهرته دراسة (Pekrun, 2006)، حيث أكدت أن بيئة تعليمية حافلة بالدعم النفسي والموارد الأكاديمية يمكن أن تخفف من مشاعر اليأس. اما العلاقة الكلية بين الانفعالات الأكاديمية والبيئة التعليمية تُظهر النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة القوة بين الانفعالات الأكاديمية (بمختلف أبعادها) والعناصر الكلية للبيئة التعليمية، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.381). هذا يشير إلى أن بيئة تعليمية إيجابية تؤثر بشكل كبير على الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية، مما يعزز من تحفيزهم الأكاديمي ويسهم في تحسين تجاربهم الأكاديمية بشكل عام.

من هناء ومما سبق يمكن إجراء مقارنة بين النتيجتين في السؤال الأول والثاني أعلاه، فعلى الرغم من أن كلا النتيجتين أظهرتا مستوى متوسطًا، سواءٍ في مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب في مدارس الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عمان أو السؤال الثاني المتعلق في مستوى جاذبية البيئات التعليمية، إلا أن ترتيب المجالات يوضح نقاط القوة والتحدي في البيئة التعليمية في سلطنة عُمان. فتفوق البيئة النفسية يشير إلى علاقات إيجابية وداعمة بين الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية، نظراً لما تتصف به القيم الثقافية والاجتماعية في سلطنة عمان التي تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل البيئة التعليمية الجاذبة والمريحة نفسياً. والقائمة على العلاقات الإنسانية الإيجابية، والاحترام المتبادل، والتعاون مما يعزز البيئة النفسية في المدارس. وبالتالي يعزز الانفعالات الأكاديمية الإيجابية. في حين أن تراجع البيئة الأكاديمية والمعرفية للمستوى الرابع والأخير مؤشرًا على الحاجة إلى تطوير المناهج

وطرق التدريس لجعلها أكثر جاذبية وملاءمة لاحتياجات الطلاب في مدارس سلطنة عُمان وهذا ما سيكون من التوصيات الرئيسية لهذه الدراسة.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيري الجنس والفرع والجدول (5) يبين ذلك:

جدول5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين تبعاً لمتغيري الجنس والفرع

المتغير	فئة المتغير	المعالجة الاحصائية	الفخر الأكاديمي	الملل الأكاديمي	الأمل الأكاديمي	الخجل والقلق الأكاديمي	اليأس الأكاديمي	الكلي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.28	3.31	3.60	3.23	3.10	3.29
		العدد	653	653	653	653	653	653
		الانحراف المعياري	.57	.44	.85	.51	.49	.31
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.39	3.36	3.75	3.30	3.20	3.39
		العدد	661	661	661	661	661	661
		الانحراف المعياري	.55	.44	.87	.46	.45	.29
الفرع	أدبي	المتوسط الحسابي	3.30	3.32	3.58	3.21	3.16	3.31
		العدد	655	655	655	655	655	655
		الانحراف المعياري	7.5	.416	.85	.49	.45	.32
	علمي	المتوسط الحسابي	3.37	3.34	3.77	3.32	3.14	3.37
		العدد	659	659	659	659	659	659
		الانحراف المعياري	.56	.47	.86	.47	.49	.28

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
الاستمتاع الأكاديمي	الجنس	3.446	1	3.446	10.976	.001
	الفرع	1.476	1	1.476	4.700	.030
	الجنس*الفرع	1.705	1	1.705	5.430	.020
	الخطأ	411.264	1310	.314		
	الكلي المصحح	417.948	1313			
الملل الأكاديمي	الجنس	.971	1	.971	4.965	.026
	الفرع	.127	1	.127	.650	.420
	الجنس*الفرع	.023	1	.023	.117	.732

	الخطأ	256.252	1310	.196		
	الكلي المصحح	257.389	1313			
الأمل الأكاديمي	الجنس	7.329	1	7.329	10.010	.002
	الفرع	11.699	1	11.699	15.978	.000
	الجنس*الفرع	4.449	1	4.449	6.077	.014
	الخطأ	959.142	1310	.732		
	الكلي المصحح	982.873	1313			
القلق الأكاديمي	الجنس	1.651	1	1.651	7.105	.008
	الفرع	3.660	1	3.660	15.748	.000
	الجنس*الفرع	.451	1	.451	1.941	.164
	الخطأ	304.485	1310	.232		
	الكلي المصحح	310.368	1313			
اليأس الأكاديمي	الجنس	3.315	1	3.315	15.009	.000
	الفرع	.257	1	.257	1.165	.281
	الجنس*الفرع	.000	1	.000	.002	.964
	الخطأ	289.336	1310	.221		
	الكلي المصحح	292.873	1313			
الكلي	الجنس	2.892	1	2.892	32.798	.000
	الفرع	1.454	1	1.454	16.492	.000
	الجنس*الفرع	.246	1	.246	2.789	.095
	الخطأ	115.528	1310	.088		
	الكلي المصحح	120.192	1313			

يلاحظ من جدول (5) وجود فروق في مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى عينة البحث تبعاً لمتغيري الجنس والفرع، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق جوهرية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) وجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) *تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في الانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيري الجنس والفرع*

يُظهر الجدول (6) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانفعالات الأكاديمية ومجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، حيث كانت قيمة (ف) للكلي =(32.798)، فالإناث بشكل عام قد سجلن درجات أعلى من الذكور في معظم مجالات الانفعالات الأكاديمية، وهذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية في العديد من المجالات. على سبيل المثال، في الاستمتاع الأكاديمي والأمل الأكاديمي والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديمي، أظهرت الإناث مستويات أعلى من الذكور في معظم الأبعاد. مما يفسر أن الإناث يميلن إلى التعبير عن مشاعر أكاديمية مختلفة مقارنة

بالذكور، بما في ذلك مستويات أعلى من القلق والأمل. كما قد يكون الارتباط بين الجنس والانفعالات الأكاديمية ناتجًا عن الأدوار الاجتماعية المختلفة والتوقعات الثقافية التي تؤثر في كيفية تعبير الذكور والإناث عن انفعالاتهم.وفيما يتعلق في متغير الفرع الدراسي ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الاستمتاع الأكاديمي والأمل الأكاديمي لصالح الطلاب في الفرع العلمي، حيث أظهرت هذه المجموعة مستويات أعلى في هذين المجالين مقارنة بالطلاب في الفرع الأدبي. يمكن تفسير هذه الفروق بأن الطلاب في الفرع العلمي غالبًا ما يواجهون تحديات أكاديمية جديدة أكثر تنوعًا وتعقيداً، مما قد يعزز لديهم مشاعر الاستمتاع بالأمل الأكاديمي. ورغبة في التفوق والتحدي، وهذا ما يدعم التأكيد بأن التحديات المعرفية الأكاديمية قد تزيد من التحفيز الأكاديمي والمشاعر الإيجابية. بينما قد يواجه الطلاب في الفرع الأدبي ضغوطًا مختلفة أو تحديات قد لا تكون بنفس الحجم أو النوع، ما يؤدي إلى انخفاض مستويات الاستمتاع والأمل الأكاديمي لديهم.أما في مجالات الملل الأكاديمي والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديمي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أو بين الطلاب في الفرعين الأدبي والعلمي. ويشير هذا إلى أن الملل الأكاديمي والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديمي لا يرتبطون بشكل قوي بالاختلافات بين الجنسين أو الفروع الدراسية. من الممكن أن تكون هذه الانفعالات مرتبطة أكثر بالعوامل الفردية أو البيئية الأوسع (مثل المناخ المدرسي العام أو الدعم الأسري) بدلاً من الجنس أو التخصص الدراسي. ويمكن أن يكونا ناتجين عن عوامل متعددة مثل ضغط الدراسة أو عدم القدرة على التكيف مع المناهج، وليس فقط بسبب الاختلافات بين الجنسين أو التخصصات الأكاديمية. أما التفاعل بين الجنس والفرع الدراسي أظهرت النتائج أن التفاعل بين الجنس والفرع الدراسي لم يُسفر عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم الأبعاد، خاصة في مجالات مثل الملل الأكاديمي والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديمي. يمكن تفسير ذلك بأن تأثير الجنس والفرع الدراسي على الانفعالات الأكاديمية قد يكون مستقلاً عن بعضهما البعض في هذه المجالات، وقد تتداخل العوامل الأخرى (مثل الدعم المدرسي أو المعايير الاجتماعية) للتأثير في الانفعالات الأكاديمية بطرق

وعليه يمكن تفسير هذه النتائج في سياق المجتمع العماني من حيث إنها متوافقة مع الأنماط الثقافية والتوقعات المرتبطة بالجنس والتخصص الأكاديمي. حيث قد يُتوقع من الإناث في عمان التعبير عن مشاعر أكاديمية مختلفة عن الذكور بسبب المعايير الاجتماعية التي تحدد السلوكيات المتوقعة من كل جنس. كما أن الطلاب في الفرع العلمي قد يواجهون تحديات أكاديمية أكثر صعوبة نظرًا لطبيعة المواد الدراسية، ما يؤدي إلى تحفيز أعلى وانفعالات أكاديمية إيجابية. على الجانب الآخر، قد يعاني طلاب الفرع الأدبي من بيئة تعليمية لا توفر نفس التحديات الأكاديمية، مما يؤثر في مستويات الاستمتاع والأمل لديهم. من هناء يتوجب الاهتمام بضرورة توفير دعم أكاديمي مخصص يتناسب مع احتياجات كل من الطلاب الذكور والإناث، مع تعزيز بيئة تعليمية تدعم كل الطلاب بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم الدراسي. والعمل على تعزيز التفاعل بين الجنسين والفروع، والتركيز على مهارات التكيف النفسي: يُنصح بتطوير برامج للتدريب على التكيف النفسي خاصة في مجالات مثل القلق

الأكاديمي والملل الأكاديمي، بحيث يتمكن الطلاب من إدارة هذه المشاعر بشكل أفضل بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المراهقين تعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي) في عناصر البيئة التعليمية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البيئة التعليمية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ظفار بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيري الجنس والفرع والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البيئة التعليمية من وجهة عينة البحث من المراهقين تعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي)

المتغير	فئة المتغير	المعالجة الاحصائية	المادية	الصحية	النفسية	الأكاديمية والمعرفية	الكلي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.32	3.26	3.29	3.20	3.26
		العدد	653	653	653	653	653
		الانحراف المعياري	.61	.55	.58	.55	.50
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.48	3.46	3.54	3.37	3.46
		العدد	661	661	661	661	661
		الانحراف المعياري	.45	.41	.43	.39	.34
الفرع	أدبي	المتوسط الحسابي	3.36	3.34	3.39	3.25	3.33
		العدد	655	655	655	655	655
		الانحراف المعياري	.54	.47	.50	.47	.42
	علمي	المتوسط الحسابي	3.44	3.38	3.44	3.32	3.39
		العدد	659	659	659	659	659
		الانحراف المعياري	.55	.52	.54	.48	.46

من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد العينة حول عناصر البيئة التعليمية تبعاً لمتغيري الجنس والفرع ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق جوهرية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في البيئة التعليمية من وجهة عينة البحث من المراهقين تبعاً لمتغيري الجنس والفرع

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
البيئة المادية	الجنس	8.613	1	8.613	29.924	.000
	الفرع	1.763	1	1.763	6.126	.013
	الجنس*الفرع	.182	1	.182	.633	.426
	الخطأ	377.042	1310	.288		

	الكلي المصحح	387.745	1313			
البيئة الصحية	الجنس	13.123	1	13.123	55.466	.000
	الفرع	.465	1	.465	1.964	.161
	الجنس*الفرع	.258	1	.258	1.092	.296
	الخطأ	309.942	1310	.237		
	الكلي المصحح	323.876	1313			
البيئة النفسية	الجنس	20.779	1	20.779	80.826	.000
	الفرع	.664	1	.664	2.582	.108
	الجنس*الفرع	.179	1	.179	.695	.405
	الخطأ	336.780	1310	.257		
	الكلي المصحح	358.542	1313			
البيئة الأكاديمية والمعرفية	الجنس	9.435	1	9.435	42.499	.000
	الفرع	1.404	1	1.404	6.326	.012
	الجنس*الفرع	.135	1	.135	.606	.436
	الخطأ	290.826	1310	.222		
	الكلي المصحح	301.937	1313			
الكلي	الجنس	12.478	1	12.478	67.226	.000
	الفرع	1.016	1	1.016	5.473	.019
	الجنس*الفرع	.184	1	.184	.993	.319
	الخطأ	243.156	1310	.186		
	الكلي المصحح	256.966	1313			

يلاحظ من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المراهقين تعزى لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي) في عناصر البيئة التعليمية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) للكشف عن تأثير هذه المتغيرات على استجابات المراهقين في عناصر البيئة التعليمية. ووفقًا للنتائج، تم التوصل إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بعض عناصر البيئة التعليمية تعزى إلى الجنس و/أو الفرع الدراسي. ففي متغير الجنس أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في جميع المجالات المتعلقة بالبيئة التعليمية (المادية، الصحية، النفسية، الأكاديمية والمعرفية). على سبيل المثال، كانت الإناث أكثر رضا عن البيئة التعليمية بشكل عام مقارنة بالذكور، حيث كانت قيم F في مجالات مثل البيئة المادية (F=29.924) والبيئة الصحية (F=55.466) والبيئة النفسية (F=80.826) والأكاديمية والمعرفية (F=42.499) جميعها دالة إحصائيًا ($p \leq 0.05$). هذا يشير إلى أن الإناث قد يشعرن بتقدير أكبر للبيئة التعليمية بشكل عام، وهو ما قد يرتبط بعوامل اجتماعية أو ثقافية تؤثر في كيفية تقدير الإناث لبيئاتهن التعليمية مقارنة بالذكور. على سبيل المثال، قد يكون لدى الإناث توقعات أعلى فيما يتعلق بالدعم المدرسي والبيئة النفسية

التي توفرها المدارس أكثر من الذكور أما ما يتعلق في اتجاهات الطلاب نحو جاذبية البيئة التعليمية بناءً على الفرع الدراسي كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الفرع العلمي في مجالي البيئة المادية والبيئة الأكاديمية والمعرفية، حيث كانت قيم F في هذين المجالين تشير إلى تأثير قوي للفرع الدراسي على استجابة الطلاب (F=6.126 في البيئة المادية وF=6.326 في البيئة الأكاديمية والمعرفية). يمكن تفسير هذا بأن الطلاب في الفرع العلمي قد يكونون أكثر رضا عن البيئة التعليمية، حيث قد تكون لديهم فرص أكبر للتفاعل مع بيئة مدرسية متطورة تقدم لهم تحديات أكاديمية ومعرفية. أما في مجالي البيئة الصحية والبيئة النفسية، فلم تظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في الفرعين العلمي والأدبي. يشير ذلك إلى أن العوامل البيئية التي تتعلق بالصحة النفسية والبدنية قد لا تتأثر بشكل كبير باختيار الطلاب للتخصصات الأكاديمية. وفيما يتعلق في التفاعل بين الجنس والفرع الدراسي أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بسبب التفاعل بين الجنس والفرع الدراسي في جميع مجالات البيئة التعليمية. على سبيل المثال، في البيئة الصحية والبيئة النفسية، لم يكن هناك تأثير مشترك بين الجنس والفرع الدراسي على استجابات المراهقين. يشير ذلك إلى أن تأثيرات الجنس والفرع الدراسي قد تعمل بشكل منفصل على مستوى الاستجابة البيئية، بدلاً من أن تتداخل معًا. مما سبق يمكن تفسير هذه النتائج في سياق المجتمع العماني بأنها مرتبطة ايضاً مرتبطة بعدد من العوامل الثقافية والاجتماعية. فالإناث في بعض الثقافات قد يكن أكثر حساسية لمستوى الدعم الذي يحصلن عليه من البيئة التعليمية، مما يفسر الفروق لصالحهن في الاستجابات المتعلقة بالبيئة النفسية والمادية. أما بالنسبة للطلاب في الفرع العلمي، فإنهم قد يحصلون على بيئة تعليمية أكثر تحديًا ودعمًا من حيث الفرص الأكاديمية والمادية.

توصيات الدراسة:

- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج إرشادية تطبيقية لتعزز مهارات التكيف النفسي مع عناصر البيئة المدرسية بما يحقق تحسين المخرجات التعليمية.
- الاستفادة من مقاييس الدراسة لإجراء دراسات مماثلة لتناول متغيرات الدراسة في مجتمعات بحثية مشابهة.
- تطوير بيئات تعليمية متوازنة: توفر فرصًا متساوية للطلاب في جميع الفروع الدراسية لتحسين استجاباتهم النفسية والأكاديمية، وخاصة البيئة الأكاديمية والمعرفية.
- التنوع في أساليب التدريس القائمة على الأنشطة التفاعلية والأنشطة في مدارس سلطنة عمان لتعزيز الاستمتاع الأكاديمي وتقليل الملل الأكاديمي.

توفير دعم أكاديمي مخصص يتناسب مع احتياجات كل من الطلاب الذكور والإناث، مع تعزيز بيئة تعليمية تدعم كل الطلاب بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم الدراسي..

REFERENCES (المصادر والمراجع)

[1] - Ḥanafī, ʻAlī Thābit (2019). alānfʿālāt al-Akādīmīyah wa-ʻalāqatuhā fī al-rifāhīyah al-nafsīyah ladá ʻayyinah min talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah, Majallat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah Jāmiʻat al-Zaqāzīq, (28), 112-188.

[2] - Shiblī, Yūsuf Muḥammad (2017). al-Taḥlīl alʻnqwdy lbrwfylāt alānfʿālāt al-Akādīmīyah wa-al-furūq bayna Istirātījīyāt tanẓīmuhā baʻḍ nwātj al-taʻallum ladá ṭalabat al-Jāmiʻah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Kafr al-Shaykh, 19 (1) : 205-234.

[3] - ʻAbd al-Hādī, Shaymāʾ al-Sayyid Muḥammad ʻAṭīyah (2022). al-Ittijāhāt al-ḥadīthah lthyʾh Bīʾāt taʻallum jādhbh lil-ṭullāb, Majallat taṭwīr alʾdāʾ al-Jāmiʻī 19 (1) 63 – 94.

[4] - alghāmdy, ḥsyn ʻbd alftāḥ. (2016). hwyh al-anā kʾsās fāʻl lil-muʻtaqadāt wālmshāʻr wālmmārsāt alwṭnyh. alndwh aldwlyh althālthh lqsm ʻlm alnfs, alhwyh wtḥdyāt alʻṣr, jāmʻh L alāmām mḥmd bn sʻwd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ.

[5] - al-Qādirī, Sulaymān Aḥmad, al-Khurayshā, Hibah Muḥammad (2015). Bīʾāt al-taʻallum al-bināʾīyah almfḍlh ʻabra al-Intarnit ladá ṭalabat Kullīyāt al-ʻUlūm fī al-Jāmiʻah, wa-ʻalāqatuhā bnwʻhm al-ijtimāʻī fī al-Urdun, Majallat Dirāsāt al-ʻUlūm al-Tarbawīyah (42) 1, 31-46 : al-Jāmiʻah al-Urdunīyah

[6] - Līṭīm, Fatḥīyah Ṣāliḥ (2016) Bīʾāt al-taʻallum fī al-qarn al-ḥādī wālʻshryn-Siyāsāt ʻālamīyah, Dār al-Kitāb al-Jāmiʻī.

[7] - Hindāwī, Iḥsān Naṣr ʻAṭā Allāh. (2022). faʻālīyat Barnāmaj qāʾim ʻalá al-manāʻah al-nafsīyah li-tanẓīm alānfʿālāt al-Akādīmīyah ladá al-mutafawwiqīn ʻaqliyan mnkhfḍy al-taḥṣīl al-dirāsī bi-al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah .. (33) : 129, 106-155

[8] - Wahbah, Samar Tawfīq (2021). alānfʿālāt al-Akādīmīyah wa-ʻalāqatuhā bālāndmāj al-Akādīmī al-dirāsī wālkfāʾh al-dhātīyah ladá ʻAyn min talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾī, Majallat al-Irshād al-nafsī, Jāmiʻat ʻAyn Shams, (66) : 1-96.

[9] Artino Jr., A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement

[10] Emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Emotions in Online

[11] Learning Environments, 15 (3), 170 – 175. doi : 10. 1016 / j. iheduc. 2012. 01. 006

[12] Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2020). Redesigning the English classroom towards fourth

[13] Industrial revolution : Are the students motivated? The Asian ESP Journal, 6 – 21.

[14] Anderson, R. (2017). The learning environment in today ' s school in the context of content reform of

[15] Curriculum. Rural Environment. Education. Personality, Jelgava, 12 – 13 May 2017, 17 – 22.

[16] Issn 2255-808X

[17] Andersone, I. (2017). Attractive learning environments : Physical and psychological aspects. Riga :

[18] University of Latvia Press.

[19] Appear, L., & Abbiss, J. (2015). Finding a fit : Gifted and talented adolescents ' identity negotiations.

[20] New Zealand Association for Research in Education, 50, 255 – 268.

[21] Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18 (Suppl.),

[22] 13 – 25.

[23] Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional

[24] Wellbeing. Psychological Science, 13 (2), 172 – 175.

[25] Gardner, H. (1983). Frames of mind : The theory of multiple intelligence. New York : Basic Books.

[26] Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions :

[27] The mediational roles of perceived progress, control, and value. British Journal of

[28] Educational Psychology, 86 (4), 496 – 512. https : / / doi. org / 10. 1111 / bjep. 12108

[29] Heidig, S., Müller, M., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning :

[30] Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning.

[31] Computers in Human Behavior, 44, 81 – 95. https : / / doi. org / 10. 1016 / j. chb. 2014. 11. 009

[32] Kohoulat, N., Hayat, A. A., Dehghani, M. R., Kojuri, J., & Amini, M. (2017). Medical students '

[33] Academic emotions : The role of perceived learning environment. Journal of Advances in

[34] Medical Education & Professionalism, 5 (2), 78 – 84.

[35] Kroger, J. (2015). Identity development through adulthood : The move toward wholeness. In K.

[36] Mclean & M. Syed (Eds.), The Oxford handbook of identity development (pp. 65 – 80). New

[37] York : Oxford University Press.

[38] Kustyarini, K. (2020). Self-efficacy and emotional quotient in mediating active learning effect on

[39] Students ' learning outcome. International Journal of Instruction, 13 (2), 663 – 676.

[40] Macula-Metaj, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social

[41] Support. International Journal of Science and Research, 7 (1), 168 – 172.

[42] Https : / / doi. org / 10. 5901 / jesr. 2017. v7n1p168

[43] Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-

[44] Regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of

[45] Educational Psychology, 106 (1), 121 – 131. https : / / doi. org / 10. 1037 / a0033546

[46] Okatahi, A. O., Apeh, H. A., & Iyiegbuniw, O. A. (2020). Effect of brain-based learning strategies on

[47] Secondary school students ' academic achievement in Federal Capital Territory, Abuja,

[48] Nigeria. East African Journal of Education and Social Sciences (EAJESS), 1 (3), 1 – 13.

[49] Paoloni, P. V., Vaja, A. B., & Muñoz, V. L. (2014). Reliability and validity of the Achievement

[50] Emotions Questionnaire : A study of Argentinean university students. Electronic Journal of

[51] Research in Educational Psychology, 12 (3), 671 – 692. https : / / doi. org / 10. 14204 / ejrep. 34. 14088

[52] Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries and

[53] Implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18,

[54] Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, P. (2011). Measuring emotions in students ’

[55] Learning and performance : The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary

[56] Educational Psychology, 36, 36 – 48.

[57] Pekrun, R., & Garcia, L. (2012). Academic emotions. In A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook

[58] Of research on student engagement (pp. 259 – 282). New York, NY : Springer

[59] Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L.

[60] Linnenbrink-Garcia (Eds.), Handbook of emotions in education (pp. 120 – 141). New York :

[61] Taylor & Francis.

[62] Plackle, J. I. (2014). Students ’ preferred characteristics of learning environments in vocational

[63] Secondary education. International Journal for Research in Vocational Education and Training

[64] (IJRVET), 1 (2), 107 – 124. https : / / doi. org / 10. 13152 / IJRVET. 1. 2. 2

[65] Sánchez-Rosas, J., & Furlan, L. A. (2017). Achievement emotions and achievement goals : Evidence

[66] For convergent, divergent and criterion validity. Revista Latinoamericana de Psicología,

[67] 49 (1), 44 – 52.

[68] Sanchez-Rosas, J., & Furlan, L. A. (2017). Achievement emotions and achievement goals : Evidence

[69] For convergent, divergent and criterion validity. International Journal of Educational

[70] Psychology, 6 (1), 67 – 92. https : / / doi. org / 10. 17583 / ijep. 2017. 2268

[71]

[72] Seligman, M. E. P. (1998). Learned optimism : How to change your mind and your life. New York,

[73] Ny : Pocket Book

قائمة المراجع الإنجليزية

[1] Artino Jr., A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement

[2] emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Emotions in Online

[3] Learning Environments, 15(3), 170–175. doi:10.1016/j.iheduc.2012.01.006

[4] Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2020). Redesigning the English classroom towards fourth

[5] industrial revolution: Are the students motivated? The Asian ESP Journal, 6–21.

[6] Anderson, R. (2017). The learning environment in today's school in the context of content reform of

[7] curriculum. Rural Environment. Education. Personality, Jelgava, 12–13 May 2017, 17–22.

[8] ISSN 2255-808X

[9] Andersone, I. (2017). Attractive learning environments: Physical and psychological aspects. Riga:

[10] University of Latvia Press.

[11] Appear, L., & Abbiss, J. (2015). Finding a fit: Gifted and talented adolescents' identity negotiations.

[12] New Zealand Association for Research in Education, 50, 255–268.

[13] Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Suppl.),

[14] 13–25.

[15] Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional

[16] wellbeing. Psychological Science, 13(2), 172–175.

[17] Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

[18] Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions:

[19] The mediational roles of perceived progress, control, and value. British Journal of

[20] Educational Psychology, 86(4), 496–512. https://doi.org/10.1111/bjep.12108

[21] Heidig, S., Müller, M., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning:

[22] Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning.

[23] Computers in Human Behavior, 44, 81–95. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.009

[24] Kohoulat, N., Hayat, A. A., Dehghani, M. R., Kojuri, J., & Amini, M. (2017). Medical students'

[25] academic emotions: The role of perceived learning environment. Journal of Advances in

[26] Medical Education & Professionalism, 5(2), 78–84.

[27] Kroger, J. (2015). Identity development through adulthood: The move toward wholeness. In K.

[28] Mclean & M. Syed (Eds.), The Oxford handbook of identity development (pp. 65–80). New

[29] York: Oxford University Press.

[30] Kustyarini, K. (2020). Self-efficacy and emotional quotient in mediating active learning effect on

[31] students' learning outcome. International Journal of Instruction, 13(2), 663–676.

[32] Macula-Metaj, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social

[33] support. International Journal of Science and Research, 7(1), 168–172.

[34] https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n1p168

[35] Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-

[36] regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of

[37] Educational Psychology, 106(1), 121–131. https://doi.org/10.1037/a0033546

[38] Okatahi, A. O., Apeh, H. A., & Iyiegbuniw, O. A. (2020). Effect of brain-based learning strategies on

[39] secondary school students' academic achievement in Federal Capital Territory, Abuja,

[40] Nigeria. East African Journal of Education and Social Sciences (EAJESS), 1(3), 1–13.

[41] Paoloni, P. V., Vaja, A. B., & Muñoz, V. L. (2014). Reliability and validity of the Achievement

[42] Emotions Questionnaire: A study of Argentinean university students. Electronic Journal of

[43] Research in Educational Psychology, 12(3), 671–692. https://doi.org/10.14204/ejrep.34.14088

[44] Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and

[45] implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18,

[46] 315–341.

[47] Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, P. (2011). Measuring emotions in students'

[48] learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary

[49] Educational Psychology, 36, 36–48.

[50] Pekrun, R., & Garcia, L. (2012). Academic emotions. In A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook

[51] of research on student engagement (pp. 259–282). New York, NY: Springer

[52] Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L.

[53] Linnenbrink-Garcia (Eds.), Handbook of emotions in education (pp. 120–141). New York:

[54] Taylor & Francis.

[55] Plackle, J. I. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational

[56] secondary education. International Journal for Research in Vocational Education and Training

[57] (IJRVET), 1(2), 107–124. https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.2

[58] Sánchez-Rosas, J., & Furlan, L. A. (2017). Achievement emotions and achievement goals: Evidence

[59] for convergent, divergent and criterion validity. Revista Latinoamericana de Psicología,

[60] 49(1), 44–52.

[61] Sanchez-Rosas, J., & Furlan, L. A. (2017). Achievement emotions and achievement goals: Evidence

[62] for convergent, divergent and criterion validity. International Journal of Educational

[63] Psychology, 6(1), 67–92. https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2268

[64] Seligman, M. E. P. (1998). Learned optimism: How to change your mind and your life. New York, NY: Pocket Book

TRANSLITERATION

a. Consonant

Arabic	Latin	Example	
		Arabic	Latin
ء	ʻ	فَأْرٌ	faʻrun
أ	(a,i,u)	أَحكَام	aḥkām
ب	b	بَابٌ	bābun
ت	t	تَمْرٌ	tamr
ث	th	ثَلاَثَ	thalātha
ج	j	جَبَلٌ	Jabal
ح	ḥ	حَدِيث	ḥadīth
خ	kh	خَالِدْ	khālid
د	d	دِين	dīn
ذ	dh	مَذهَب	madhhab
ر	r	رَاهِبٌ	rāhib
ز	z	زَكِي	zakī
س	s	سَلاَم	salām
ش	sh	شَرَبَ	sharaba
ص	ṣ	صَدْرٌ	ṣodrun
ض	ḍ	ضَار	ḍār
ط	ṭ	طَهُرَ	ṭahura
ظ	Ẓ	ظَهْرٌ	ẓhohr
ع	ᶜ	عَبْدٌ	ᶜabdun
غ	gh	غَيبٌ	ghayb
ف	f	فَاتِحَةٌ	Fātihah
ق	q	قَبَسٌ	qabas
ك	k	كِتَابٌ	kitāb

ل	l	لَيلٌ	layl
م	m	مُنِير	munīr
ن	n	نِقَابٌ	niqāb
و	w	وَعَدَ	waᶜada
هـ	h	هَدَفٌ	hadaf
ي	y	يُوسُف	Yūsuf

b. Short Wovel

Arabic	Latin	Example	
		Arabic	Latin
ـَ	a	كَتَبَ	kataba
ـِ	i	عَلِمَ	ᶜalima
ـُ	u	غُلِبَ	ghuliba

c. Long Wovel

Arabic	Latin	Example	
		Arabic	Latin
ا ، ى	ā	عَالَمَ ، فَتَى	ᶜālam , fatā
ي	ī	عَلِيم ، دَاعِي	ᶜalīm , dāᶜī
و	ū	عُلُوم ، أُدعُو	ᶜulūm , ʼudᶜū

d. Diphthong

Arabic	Latin	Example	
		Arabic	Latin
أَو	aw	أَولَاد	aulād
أَيّ	ay	أَيَّام	ayyam
إِيّ	iy	إِيَّاكَ	iyyāka