



المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل The Scientific Journal of King Faisal University

العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences



Academic Boredom and its Relationship with the Dimensions of Learning Environments as Perceived by Undergraduates in the Special Education Department at King Khalid University

Omar Alwan Agail¹ and Fathy Abdelrahman El-Dabee^{1,2}

¹Special Education Department, College of Education, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

²Mental Health Department, College of Education, Sohag University, Sohag, Egypt

الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد

عمر علوان عقيل¹ وفتحي عبدالرحمن الضبع^{2,1}

¹قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية

²قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر

KEYWORDS الكلمات المفتاحية

Academic boredom, learning environment
الملل الأكاديمي، إدراك بيئة التعلم

PUBLISHED النشر

14/05/2020



<https://doi.org/10.37575/ksj.v21i2.1659>

ABSTRACT

The current study aimed to determine the academic boredom among students of Special Education Department in College of Education at King Khalid University and students' perceptions of the learning environment. Moreover, the study aimed to determine the relationship between academic boredom and the perception of learning environment by student study and achievement levels. In addition, the study assessed whether learning environment predicts academic boredom. The participants (150 students, $M = 20.33$, $SD = 0.77$) were selected randomly from second, third, and fourth semester (level). For the purpose of the study, the researchers developed two scales: Academic Boredom Scale and Perception of Learning Environment. Validity and reliability of the two scales were obtained. Statistical analysis used included mean, SD, correlation alpha, ANOVA, Scheffé's test, and Multiple Regression analysis. The results indicated that the participants' perceptions of academic boredom were within the normal level and their perception of learning environment was positive. Moreover, the results indicated a negative correlation and significant (.05) between academic boredom and the perception of learning environment domains. Furthermore, the results revealed no effect of students' level on academic boredom. The low achieving students perceived the Learning Environment as more negative compared to other students. Students in fourth level of their study perceived the learning environment more positively compared to students in the second and fourth level. Lastly, the study showed that students' perception of learning environment influenced student achievement. Discussion and recommendations are offered based on the findings of this study.

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وطبيعة إدراكهم لبعض أبعاد بيئة التعلم، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي وإدراك بيئة التعلم، والكشف عن الفروق في الملل الأكاديمي، وإدراك بيئة التعلم تبعاً للمستوى الدراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي، فضلاً عن التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً، متوسط أعمارهم الزمنية (20.33) سنة وانحراف معياري قدره (0.77). تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلاب المستويات (الثاني-الثالث-الرابع) برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد. وتم تطوير مقياسين لأغراض الدراسة، وهما: مقياس الملل الأكاديمي، ومقياس إدراك بيئة التعلم. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات مناسبة تفي بتحقيقهما لأغراض الدراسة. وتم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لبيانات الدراسة باستخدام كل من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتحليل الانحدار المتعدد. وأشارت النتائج إلى أن إحساس أفراد العينة بالملل الأكاديمي يقع في حدود المتوسط، بينما جاء إدراكهم إيجابياً لأبعاد بيئة التعلم، وأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الملل الأكاديمي وإدراك أبعاد بيئة التعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للمستوى الدراسي في الإحساس بالملل الأكاديمي، وأن منخفضي الإنجاز الأكاديمي يشعرون بالملل الأكاديمي مقارنة بمتوسطي ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي. وأن طلاب المستوى الرابع يدركون بعض أبعاد بيئة التعلم بشكل إيجابي مقارنة بطلاب المستويين: الثالث والثاني، وأن الإنجاز الأكاديمي يتأثر بالإدراك الإيجابي لبيئة التعلم.

القلق، والخوف، والخزي، والفخر، أو الأنشطة المرتبطة بالتعلم مثل: الاستمتاع بالتعلم، والأمل، أو مشاعر الملل التي تنتاب المتعلم أثناء عملية التعلم (Pekrun, 2006; Vogel-Walcutt et al., 2011; Kim and Hodges, 2012).

وقد طرح (Barrett, 2006; Russell, 2003; Feldman, 1995) النموذج الثنائي البعد للانفعالات، واستخدموا فيه بُعدي: التكافؤ، والتنشيط activation، وذلك لتصنيف الانفعالات الأكاديمية والتنبؤ بأثرها على المعرفة، والدافعية، والإنجاز. ويشير التكافؤ إلى النظر إلى الانفعال على أنه خبرة إيجابية أو سلبية، بينما يشير التنشيط إلى مدى قدرة الانفعال على التأثير في الدوافع. وباستخدام هذين البعدين، قَدَّمَ (Pekrun et al., 2002) النموذج المعرفي الدافعي للانفعالات، وصنّفوا الانفعالات إلى أربع مجموعات: انفعالات إيجابية تنشيطية positive-activating (المتعة، والأمل، والفخر)، وانفعالات إيجابية تعطيلية positive-deactivating (التنفيس، والقلق، والغضب، والخجل)، وانفعالات سلبية تنشيطية negative-activating (الملل boredom واليأس hopelessness). وبالتالي فإن الملل الأكاديمي أحد الانفعالات السلبية التعطيلية التي تعد حاجزاً دافعياً motivational barrier يؤثر على تعلم الطلاب في المواقف الأكاديمية (Lin: Linnenbrink, 2007; Acee et al., 2010: 17).

ويمكن تعريف الملل بأنه حالة وجدانية عابرة غير سارة، تتصف بنقص

1. مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تلعب الدافعية دوراً مهماً في سلوك الطلاب؛ حيث تحدد اهتمامهم الداخلي بعملية التعلم، وإحساسهم بالمتعة لمجرد أداء الأعمال الأكاديمية، وسعيهم نحو التفوق وتحقيق أهدافهم الأكاديمية. وقد اهتم علماء النفس التربويين ولسنوات طويلة بالدوافع الأكاديمية للتعلم. لكن المتأمل في بحوث الدافعية في الدراسات الأجنبية-في السنوات العشر الأخيرة-يرى مدى الاهتمام المنصب على الجانب الوجداني للتعلم في بيئة التعلم، أو ما يطلق عليه الانفعالات الأكاديمية academic emotions. وتؤثر الانفعالات الأكاديمية على الدافعية لدى الطلاب، والتعلم، والأداء والإنجاز، وتطوير الهوية، والصحة بشكل عام. وتظهر هذه الانفعالات في بيئة التعلم، وفي كثير من المواقف الأكاديمية مثل: التواجد في حجرة الدراسة، وعملية التعلم، والحديث عن الاختبارات، وموقف الامتحان (Pekrun et al., 2011: 36).

وعلى الرغم من أن الانفعالات ذات أهمية حاسمة في النمو المعرفي والتعلم الفعّال. لكن ليس كل الانفعالات تحتل القدر نفسه من الأهمية في التأثير على الإنجاز الأكاديمي. ولذا، يُميّز الباحثون بين الانفعالات الأساسية، والانفعالات الأكاديمية. وتشير الانفعالات الأكاديمية إلى تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بنتائج التعلم سواءً في حالة النجاح أو في حالة الفشل مثل:

اليحوت التربوية، ولعل ذلك مرده إلى كونه انفعالياً غير واضح، أو مهمباً، وقد يتعدن تميزه مثل انفعال القلق، أو الغضب. ولذا، يُطلق عليه " الانفعال الصامت " silent' emotion، ويظهر لدى الطلاب فقط في الإحساس بعدم السرور (in: Preckel et al., 2010).

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي في بيئات التعلم، فقد أكدت النتائج على الآثار السلبية للإحساس بالملل الأكاديمي لدى الطلاب، حيث ينشئ سلوكيات غير مرغوبة في حجرة الدراسة، ويرتبط سلبياً بكل من: الدافعية للإنجاز، والرغبة في التعلم، والتحصيل الأكاديمي، والانسحاب من المدرسة، والفشل الدراسي، كما يؤثر سلبياً على الناحية الصحية للإنسان ويزيد من حالات السمنة المفرطة. واضطرابات الأكل، والقلق، والاكتئاب، واضطرابات الشخصية، وجنوح الأحداث: (Tze et al., 2012; 2010; Newberry and Duncan, 2001; Prekun et al., 2010; Sommers and Vodavovich, 2000).

وأشارت نتائج دراسة Mann and Robinson (2009) إلى أن (58%) من أفراد عينة الدراسة قرروا أنهم يشعرون بالملل الأكاديمي فيما يزيد على نصف محاضراتهم، وأهم يقابلون هذه الخبرة السلبية بالاستغراق في أحلام اليقظة، أو عدم حضور المحاضرات قدر الإمكان. وفي السياق نفسه، أجرى السورطي (2008) دراسة للتعرف على مستوى الملل الأكاديمي ومصادره، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (216) طالباً وطالبة، اختبروا من طلاب السنوات الثانية والثالثة والرابعة في تخصص معلم صف بالجامعة الهاشمية الأردنية. وأظهرت نتائجها تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، وجاءت أساليب التقويم في مقدمة مصادر الملل ثم طرق التدريس، وأخيراً محتوى المناهج الدراسية.

ومن جانب آخر، يتزايد الاهتمام ببيئة التعلم الجامعية من قبل الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم، وبخاصة في عصر الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وذلك من منطلق أهمية بيئة التعلم بمكوناتها، ومدخلاتها، وعملياتها، وسياقاتها المختلفة في التأثير على العمليات المعرفية والسلوكية المرتبطة بالدافعية لدى الطلاب، وعلى قدرتهم على التعلم، ومدى اندماجهم، واستمتاعهم بعملية التعلم، مما ينعكس إيجابياً على إنجازهم وأدائهم الأكاديمي. وهذا ما أيدته نتائج دراسات كثيرة في هذا المجال، ومنها دراسات كل من: (Wei, 2011; Rita and Martin-Dunlop, 2011; Vermrulen and Schmidt, 2009; Sungur & Gungoren, 2009; Kamaruddin et al., 2009; Mayya and Roff, 2004; Baek and Choi, 2002; Lizzio et al., 2002; 2008).

ويمكن تعريف بيئة التعلم بأنها السياق التربوي والاجتماعي والنفسي الذي يتفاعل فيه الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس من خلال تقديم أنشطة تعليمية متنوعة واستخدام وسائل تعليمية متعددة؛ مما يؤثر على اتجاهات الطلاب نحو التعلم وإنجازهم الأكاديمي. وهذا يعني أن بيئة التعلم تتكون من ثلاثة مقومات رئيسية، وهي: التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والتفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض، وخطة دراسية متكاملة ومتراصة (Kember and Leung 2005; Kember and Leung, 2009).

ويمكن الحكم على جودة بيئة التعلم في ضوء عاملين: الأول، ويتمثل في القدرة على إثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتوافر الثقة المتبادلة بين الأساتذة والطلاب واحترام مشاعر الطلاب وآرائهم وأفكارهم، وتحفيزهم لعرض ما لديهم من ابتكارات، وتقديم الإرشاد الأكاديمي لدعم ومساعدة الطلاب لمواجهة مشكلاتهم التي تتعوق قدرتهم على التعلم. والثاني، ويتمثل في مدى توفر الأنشطة غير المنهجية التي تعمل على تزويد الطلاب بالمهارات الشخصية والاجتماعية ومهارات التواصل، وتطوير العمل بروح الفريق الواحد من خلال مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في مثل هذه الأنشطة (Vermrulen and Schmidt, 2008).

و يشير Ko'nings et al. (2005) إلى أن بيئة التعلم الفعالة تتميز بخصائص تُمكنها من الإسهام في تحقيق أهداف التربية الحديثة، والتي تتمثل في إكساب المتعلم معرفة عالية الجودة، ومهارة حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، وتطبيق المعارف والمهارات في الحياة كما هو موضح في شكل (1).

الاهتمامات، وصعوبة التركيز على النشاط الحالي (Danckert & Allman, 2005) وتختلف مدلولات الملل من مجتمع إلى آخر. وعلى سبيل المثال، فإن الملل لدى الألمان يشير إلى الإحساس بأن الوقت يمر ببطء، وعند الفرنسيين يشير إلى الكآبة، وعند اليابانيين، والصينيين يعني " أنه لا يوجد شيء مثير نفعه" (Sohail et al., 2012).

ويبدو الملل عمومًا كحالة من المشاعر غير السارة ونقص المثبرات، والاستمتاع بالاهتمامات، وانخفاض الإثارة الفسيولوجية. وأن المجال الأساسي للملل يتمثل في إطالة الوقت؛ حيث يقرر الأفراد الذي يشعرون بالملل أن الوقت طويل جدًا، وكأنه يتوقف بلا حراك. ولخبرة الملل مكون وجداني كالمشاعر غير السارة، ومكون معرفي مثل الإدراكات المنذرة للوقت، ومكون فسيولوجي مثل انخفاض الإثارة reduced arousal، ومكون تعبيرية expressive مثل التعبير الصوتي vocal expression، ومكون دافعي مثل الحافز لتغيير النشاط، أو ترك الموقف (Nett et al., 2010; Preckel et al., 2010).

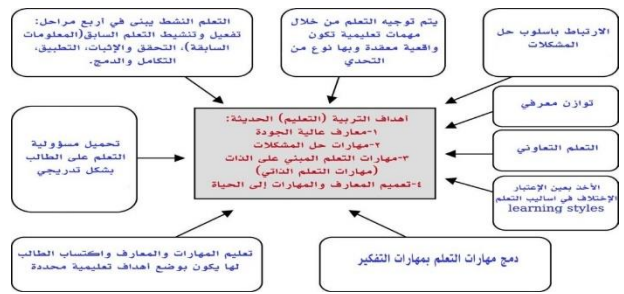
وذكر Acee et al. (2010: 18) أن هناك تعريفات إجرائية ارتبطت بأدوات القياس التي أُعدت لقياس الملل كسمة عامة (Farmer and Sundberg, 1986) أو ارتباط الملل ببعض المواقف مثل: ملل وقت الفراغ (Ragheb & Merydith, 2001)، والملل المرتبط بالوظيفة (Lee, 1986) job-related boredom، والملل الجنسي (Watt and Ewing, 1996) sexual boredom، والملل الأكاديمي (Pekrun et al., 2005) academic boredom.

ويمكن تعريف الملل الأكاديمي بأنه حالة وجدانية غير سارة تظهر خلال المواقف الأكاديمية المختلفة (Acee et al., 2010: 17)، أو أنه انفعال غير سار يوصف بنقص المثبرات التي تجذب انتباه الطلاب، وتؤثر سلبياً على دافعيتهم للتعلم (Harris, 2000: 48). ويمكن تفسير الشعور بالملل لدى الأفراد عامة، ولدى الطلاب خاصةً في ضوء مجموعتين من العوامل: عوامل خارجية تتمثل في الظروف البيئية، والمطالب الخارجية، والأهداف، وعوامل داخلية تتمثل في السمات الشخصية، والصحة النفسية، والقدرات العقلية ودرجة الذكاء. وليس من الضروري أن تتفاعل هذه العوامل في حدوث الملل. وبالتالي فإن خبرة الملل تظهر نتيجة لكل من السمات النفسية، والمؤثرات البيئية. ويؤكد التربويون على ضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية محفزة وغير مملّة، وخلق بيئات تعليمية أكثر تشويقاً وجذباً للطلاب (Nett et al., 2010: 627; Sohail et al., 2012: 920).

وتتعدد أسباب الملل في بيئة التعلم، ومنها: التصميم التعليمي وخصائصه، وقلة التنوع في الاستراتيجيات التعليمية، والسمات الشخصية للمعلم، والتفاعل بين الطلاب، وإثارة مستويات غير ملائمة للتحدي بينهم، إما أقل من قدراتهم أو تفوق قدراتهم (Preckel et al., 2010). ولذا، يتكرر كثيراً في البحث التربوي وبخاصة عند الحديث عن تربية الموهوبين، أن الملل حالة انفعالية يشعر بها الطلاب الموهوبين في المدرسة العادية، والتي غالباً ما ترجع إلى نقص التحدي، وأن الموهوبين يشعرون بمستويات أعلى من الملل بدرجة تفوق أقرانهم من العاديين (Plucker et al., 2004). ويمكن القول إن أفضل وسيلة لإبعاد الملل الأكاديمي في المواقف التدريسية الجامعية هي استخدام تدريس فعال يقوم على استراتيجيات متنوعة تعتمد على جذب انتباه الطلاب، وتعليم يعتمد على الدهشة، والتنوع، ومواد تعليمية تثير انتباه الطلاب، ومعلم مساند للطلاب (السورطي، 2008: 58).

ويعد الشعور بالملل خبرة إنسانية عامة، حيث تذكر بعض التقارير أن نسبة من يشعرون بالملل في أي مجتمع تتراوح بين (18-50%)، وأن (51%) من المراهقين يشعرون بالملل (Eastwood et al., 2007). وفيما يتعلق ببيئة التعلم، ذكرت بعض التقارير أن طلاب المدارس المتوسطة يشعرون بالملل في حوالي (32%) من الوقت الذي يقضونه في حجرة الدراسة. وأن الطلاب يشعرون بالملل في حجرة الدراسة أكثر من إحساسهم بالقلق، وأن خبرة الملل لديهم ترتبط سلبياً بالاستمتاع بالتعلم (Nett et al., 2010). وعلى الرغم من انتشار الملل الأكاديمي في بيئات التعلم وتأثيره السلبي على التعلم ومخرجاته، إلا أن هناك دراسات قليلة تناولته على المستوى الأجنبي. وعلى المستوى العربي، لم يحصل الباحثان إلا على دراسة (السورطي، 2008) والتي تمت على عينة أردنية من طلاب الجامعة الهاشمية. ووفقاً لما ذكره (Pekrun et al., 2002; Goetz et al., 2007) فإن هناك قصوراً في الدراسات التي تناولت الملل في

شكل (1): خصائص بيئة التعلم الفعالة التي تسهم في تحقيق أهداف التربية الحديثة عند (Ko'nings et al., 2005)



للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف تقويم برامج ومؤسسات التعليم التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي لضمان جودة التعليم والتعلم. وقد وضعت الهيئة الوطنية ضمن معاييرها الأحد عشر، المعيار الرابع الذي يهتم بالتعليم والتعلم كأحد المعايير الأساسية لضمان الاعتماد الأكاديمي. وإيماناً من جامعة الملك خالد بهذا التوجه، فقد أنشأت عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، والتي تهتم بتقييم جودة البيئة التعليمية من خلال عدة نماذج سواء على مستوى المقرر الدراسي، أو البرنامج الأكاديمي، أو على مستوى الجامعة كهيئة تعليمية كبيرة، كما تهتم بتقييم جودة القاعات الدراسية والمعامل والخدمات من وجهة نظر الطلاب، أو أعضاء هيئة التدريس للوقوف على جوانب القوة والضعف. ويتم تحليل النماذج بوحدة القياس والتقويم بعمادة التطوير الأكاديمي والجودة، وإصدار تقارير توضح أهم جوانب القصور مع توصيات بتحسين للجهات المعنية وصانعي القرار.

وباستقراء ما سبق، يمكن القول إن بيئة التعلم الجامعية بمكوناتها وعملياتها وتفاعلاتها وإدراك الطلاب لذلك يمكن أن تؤدي إلى اندماج الطلاب في هذه البيئة واستمتاعهم بعملية التعلم، أو إحساسهم بالملل الأكاديمي، وحتماً سيكون التأثير بالإيجاب، أو السلب على النواتج النهائية والتي يتم في ضوءها تقييم كفاءة الجامعة وجودتها، وهي الإنجاز الأكاديمي للطلاب. وفي ظل وجود دراسة عربية وحيدة عثر عليها الباحثان، وهي دراسة السورطي (2008) والتي تناولت الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقلة الدراسات العربية التي تناولت تقييم الطلاب لبيئة التعلم الجامعية مع تزايد الدراسات الأجنبية في هذا المجال في السنوات الأخيرة، فضلاً عن عدم وجود دراسات -في حدود علم الباحثين- تناولت الملل الأكاديمي وإدراك بيئة التعلم في منظومة ارتباطية واحدة، فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء العلاقة بين الملل الأكاديمي وأبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في أهما.

2. مشكلة الدراسة

أثارت الدراسة الحالية عدداً من الأسئلة، وسعت للإجابة عنها، وهي:

- ما مستوى الإحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟
- ما مستوى إدراك طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد لبعض أبعاد بيئة التعلم؟
- ما العلاقة بين الملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟
- هل يوجد اختلاف في الإحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد يعزى إلى المستوى الدراسي: الثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول؟
- هل يوجد اختلاف في إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد يعزى إلى المستوى الدراسي: الثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول؟
- هل يسهم إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم في التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

3. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى إحساس طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بالملل الأكاديمي.
- التعرف على طبيعة إدراك طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد لبعض أبعاد بيئة التعلم.
- 3.3. الكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي وبعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.
- التعرف على الاختلاف في الملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى عينة الدراسة المستهدفة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي: الثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول.
- التعرف على مدى إسهام إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم في التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة.

ونظراً لأهمية بيئة التعلم الجامعية في التأثير على سلوك الطلاب، وتشكيل شخصياتهم، وتعزيز أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً لديهم بجانب اكتساب المعارف الأكاديمية، فقد أجريت دراسات عديدة لتقييم بيئة التعلم الجامعية سواء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب، وأخذت هذه الدراسات مسارات عديدة كتقييم البيئة الجامعية بمعناها الواسع بأبعادها الأكاديمية والتنظيمية والاجتماعية، أو تقييم بيئة التعلم الضيقة ممثلة في القاعة الدراسية وما يحدث فيها من تفاعلات وأنشطة، ومدى دعم المعلم للطلاب، وما يستخدمه من وسائل تعليمية، أو الاقتصار على تقييم جودة التدريس فقط أو أسلوب من أساليب التدريس كالتعليم الإلكتروني، ومقارنة جودته بالتعليم التقليدي.

ويعد تقييم الطلاب لبيئة التعلم الجامعية مصدراً مهماً تعتمد عليه الجامعة في مراحل التخطيط والتطوير من أجل الوصول إلى مستوى أفضل في ظل معايير التنافسية والجودة، وهذا يعني أن استطلاع آراء الطلاب ومدى رضاهم عن البيئة الجامعية يعد عنصراً مهماً في تحديد المسار. وفي هذا السياق يمكن القول إنه من الأهمية بمكان استطلاع آراء الطلاب في جودة التعليم وبيئة التعلم، لأنها تتمتع بدرجة معقولة من المصدقية، وتوفر كمّاً كبيراً من البيانات لصانعي القرار لوضع الأحكام الصحيحة بخصوص مستوى أداء مؤسسة التعليم، ويشير ذلك إلى أن المؤسسة المعنية لا بد أن تستمع إلى أصوات الطلاب الذين يدرسون في برامجها، وتستمع إلى شكاوهم ومقترحاتهم بدرجة معقولة من الجدية، وأن تتأكد من أنها تحقق رضا الطلاب، وتلبي احتياجاتهم، وترضي توقعاتهم وطموحاتهم من خلال مدخلات متميزة، وعمليات متميزة، وتقود -أيضاً- إلى مخرجات متميزة، وعندما يمكن القول، إن برامج إدارة الجودة الأكثر نجاحاً هي تلك البرامج التي تبدأ بتحديد الجودة من منظور الزبائن "الطلاب" أنفسهم، وليس من منظور أعضاء هيئة التدريس أو صانعي القرار في المؤسسة التعليمية (عساف والحلو، 2009).

وقد اهتمت دراسات عديدة بإدراك الطلاب وتقييمهم لبيئة التعلم الجامعية وأبعادها المختلفة، ومنها دراسات: (Ndirangu and doto, 2011; Prayoonwong and Singh et al., 2010; Brown et al., 2011; Haarala et al., 2011; Kossioni et al., 2010; Lokuhetty et al., 2010; Nimnuan, 2010; العربية في هذا المجال، دراسة (Sayed and El-sayed (2012) والتي هدفت إلى التعرف على إدراك بيئة التعلم لدى عينة مكونة من (100) طالبة يدرسن في برنامج التمريض بكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة أم القرى بواقع (20) طالبة بالسنة الرابعة، (80) طالبة بالسنة الثانية). وأشارت النتائج إلى أن الطالبات يظنن إدراكات واتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم، ووجود فروق في تلك الإدراكات لصالح الطالبات في السنة النهائية من البرنامج. كما أسفرت نتائج دراسة شبيب (2005) -التي تمت على عينة مكونة من (320) طالباً من طلاب كلية المعلمين بالرس بمنطقة القصيم بالسعودية- عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين خصائص بيئة التعلم: (تقنيات التعلم- خصائص الطالب- خصائص المنهج- خصائص المعلم) وكل من: الاندماج في التعلم، والاستمتاع بالتعلم.

وإذا كان الاهتمام ببيئة التعلم وتقييمها يتزايد في الآونة الأخيرة على المستوى العالمي والإقليمي، فإن المملكة العربية السعودية قد خطت خطوات كبيرة في هذا المجال، وبخاصة على مستوى التعليم الجامعي. ولذا، بادرت المملكة بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لإعداد معايير ومحكات

4. أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب التالية:

- أن هذه الدراسة تواكب اهتمام جامعة الملك خالد بجودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وذلك مساهمةً للتوجهات العالمية والإقليمية في هذا المجال والتي تنظر إلى بيئة التعلم كأحد المنبئات بجودة التعليم الذي يتلقاه الطلاب، وأن تقييمها من وجهة نظر الطلاب يعد أحد متطلبات الجودة في التعليم العالي. وبالتالي، فإن معرفة القيم والمشاعر التي يحملها الطلاب نحو بيئة التعلم الجامعية -سواء بالإيجاب أو بالسلب- تساهم في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير مدخلات هذه البيئة بما يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية المنشودة.
- أن قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد حديث النشأة ومازال في أطواره الأولى، حيث سجل الطلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بداية من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1432/1433هـ، وذلك في ثلاثة مسارات، وهي: الإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم. وبالتالي لا بد من دعمه وتحليل بيئة التعلم كما يدركها الطلاب أملاً في تحسين الأداء، ودعم الجوانب الإيجابية، والحد من الجوانب السلبية. وبالتالي، فإن الدراسة الحالية من خلال نتائجها وتوصياتها تقدم بيانات كمية وكيفية لإدارة الجامعة من أجل تعزيز الجوانب الإيجابية ومحاولة التغلب على المعوقات التي تؤثر على أداء الطلاب، وتجعلهم يتسربون إلى جامعات أخرى تشعرهم بالأمن والطمأنينة وتلبي احتياجاتهم.
- ندرة الدراسات في البيئة السعودية، وبخاصة في جامعة الملك خالد التي تناولت الملل الأكاديمي وعلاقته بإدراك بيئة التعلم، كما أن هناك قصوراً في الدراسات العربية في مجال الملل الأكاديمي، حيث لم يعثر الباحثان في حدود علمهما إلا على دراسة السورطي (2008) في البيئة الأردنية، وفي مجال تقييم الطلاب لبيئة التعلم تناولت الدراسات العربية بيئة التعلم في مستوى التعليم قبل الجامعي باستثناء القليل من الدراسات التي ركزت على بيئة التعلم الجامعية.
- إعداد أدوات لقياس متغيرات الدراسة، والتأكد من خصائصها السيكمترية بحيث تكون صالحة للتطبيق على طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

5. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

5.1. الملل الأكاديمي Academic Boredom:

يعرف الباحثان الملل الأكاديمي بأنه: "حالة انفعالية تنتاب الطالب الجامعي في المواقف الأكاديمية، يشعر خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة، وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه، وبالتالي فهو غير مستمتع بحياته الأكاديمية وبمغزها، مما يعطيه توجهًا سلبيًا ونظرة تشاؤمية لمستقبله الأكاديمي. ويعرف الملل الأكاديمي-إجرائيًا- بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

5.2. إدراك بيئة التعلم Perceptions of the Learning Environment:

يقصر الباحثان في الدراسة على بيئة التعلم بمفهومها الضيق، والتي تتمثل في حجرة الدراسة، أو الفصل الدراسي بمكوناته التربوية، والنفسية، والاجتماعية، والتنظيمية، والمادية، والتي قد تنهي أو تعوق عملية التعلم. ويمكن تعريف إدراك بيئة التعلم-إجرائيًا- بأنه: "منظومة من المشاعر والتصورات والمعتقدات التي يظهرها الطلاب لما يحدث داخل الفصل الدراسي من تفاعلات بينهم أو بينهم وبين معلمهم، وشعورهم بالتماسك، والتعاون فيما بينهم، ووضوح أهدافهم من الدراسة والبحث وإحساسهم بدعم ومساندة المعلمين وعدالتهم في التقييم".

6. حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- حدود بشرية: طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة.
- حدود مكانية: كلية التربية-جامعة الملك خالد بأبها-المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012م.
- حدود موضوعية: الملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى عينة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

7. فروض الدراسة

- يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد مستوى مرتفعاً من الملل الأكاديمي.
- يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد مستوى متوسطاً من الإدراك الإيجابي لبيئة التعلم.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإحساس بالملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد تعزى إلى المستوى الدراسي: (لثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد تعزى إلى المستوى الدراسي: (لثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول).
- يسهم إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم في التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

8. المنهج والإجراءات

8.1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن نظرًا لأن الدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق في الملل الأكاديمي، وإدراك بيئة التعلم تبعاً للمستوى الدراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي.

8.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من إجمالي عدد الطلاب المقيدين ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012م، والبالغ عددهم (350) طالبًا. وقد اختار الباحثان من هذا المجتمع عينة طبقية عشوائية قوامها (150) طالباً من الذكور، متوسط أعمارهم الزمنية (20.33) سنة وانحراف معياري قدره (0.77). واقتصرت العينة على طلاب المستويات (الثاني-الثالث-الرابع)، واستبعد من العينة طلاب المستوى الأول لأنهم مازالوا في بداية التحاقهم بالجامعة، ولم يمتروا بخبرات من شأنها التأثير في متغيرات الدراسة الحالية. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات: المستوى الدراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات: المستوى الدراسي ومعدل الإنجاز الأكاديمي

العدد الكلي	المستوى الدراسي			معدل الإنجاز الأكاديمي
	الرابع	الثالث	الثاني	
15	7	5	3	أ-ممتاز
55	27	20	13	ب-جيد جداً
68	19	22	27	ج-جيد
12	2	3	7	د-مقبول
150	50	50	50	العدد الكلي

8.3. أدوات الدراسة:

8.3.1. مقياس الملل الأكاديمي "إعداد الباحثين"

بمراجعة التراث البحثي النفسي في مجال قياس الملل الأكاديمي، عثر الباحثان على مقياس الملل المرتبط بالتعلم Learning-Related Boredom Scale، والذي أعدّه Tze et al. (2012) لتقدير مدى إحساس الطلاب بالملل الأكاديمي، ويتكون المقياس من (11) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: الوجداني (3) عبارات، والمعرفي (3) عبارات، والدافعي (2) عبارات، والنفسيولوجي (3) عبارات. وقد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات لدى عينة كندية صينية قوامها (405) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. وفي البيئة الأردنية، أعدّ السورطي (2008) مقياس الملل الأكاديمي، ويتكون المقياس من (32) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات قد تُشعر الطلاب بالملل الأكاديمي، وهي: طرق التدريس (13) عبارة، ومحتوى المناهج الدراسية (11) عبارة، وأساليب التقويم (8) عبارات.

(0.76) لعبارات البعد الثالث، وبين (0.54-0.76) لعبارات البعد الرابع، وبين (0.64-0.79) لعبارات البعد الخامس، وبين (0.55-0.71) لعبارات البعد السادس، وبين (0.55-0.84) لعبارات البعد السابع. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.65-0.76). كما تم استخدام الصدق العاملي؛ حيث تم إجراء التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الأبعاد الفرعية لمقياس إدراك بيئة التعلم، وذلك على عينة قوامها (100) طالب جامعي. وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد السبعة (عامل إدراك بيئة التعلم) بجذر كامن (3.22)، ونسبة تباين (59.17%). وتشبعات العوامل الفرعية على الترتيب (0.78-0.79-0.86-0.71-0.69-0.59-0.73)؛ مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لعبارات المقياس ككل، وبلغت (0.89) كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية باستخدام التجزئة النصفية (0.74)، وجميعها قيم مرتفعة، ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وتعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

9. نتائج الدراسة

9.1. نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: "يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد مستوى مرتفعاً من الإحساس بالملل الأكاديمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الملل الأكاديمي. وقد بلغ المتوسط الحسابي (2.79)، وانحراف معياري (0.56). وبناءً على أن بدائل الاستجابة على فقرات المقياس (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً) تأخذ القيم (1,2,3,4,5)؛ فيمكن تقسيم الإحساس بالملل الأكاديمي إلى ثلاثة مستويات: مرتفع: (3.67-5.00)، ومتوسط: (2.34-3.66)، ومنخفض: ما دون (2.33). وبمقارنة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الملل الأكاديمي بالمتوسطات الافتراضية، يلاحظ أن مستوى إحساس أفراد عينة الدراسة بالملل الأكاديمي يقع في حدود المتوسط. وبالتالي، يرفض الفرض الأول.

9.2. نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "يظهر أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة مستوى متوسطاً من الإدراك الإيجابي لبيئة التعلم".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل بعد من أبعاد مقياس إدراك بيئة التعلم ودرجته الكلية. ويوضح جدول (2) نتائج ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس إدراك بيئة التعلم وأبعاده

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد	رقم	الرتبة
0.76	3.95	تماسك الطلاب	1	3
0.88	3.81	مساعدة المعلم	2	6
0.86	3.78	الاندماج	3	7
0.79	3.87	البحث	4	4
0.61	4.43	توجه المهمة	5	1
0.90	3.83	التعاون	6	5
0.65	4.394	العدالة	7	2
0.49	3.97	الدرجة الكلية		

توضح النتائج الواردة في جدول (2) أن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة لبيئة التعلم جاء إيجابياً بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الدرجة الكلية للمقياس المستخدم في الدراسة (3.97) وهو يزيد عن المتوسط الفرضي (3.67). كما جاء إدراكهم إيجابياً بدرجة مرتفعة على الأبعاد الفرعية على الترتيب: توجه المهمة (4.43) يليه بعد العدالة (4.39)، ثم بعد تماسك الطلاب (3.95)، والبحث (3.87)، والتعاون (3.83).

واعتماداً على أبعاد المقياس الذي أعده (Tze et al. (2012)، أعد الباحثان مقياس الملل الأكاديمي، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (30) مفردة تقس إحساس الطالب الجامعي بالملل في المواقف الأكاديمية. وتوزعت المفردات على أربعة أبعاد، وهي: البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد الدافعي، والبعد الجسدي. وتتم الإجابة عن المفردات باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات تتراوح بين (تنطبق تماماً) وتحصل على خمس درجات، و(لا تنطبق أبداً)، وتحصل على درجة واحدة. وعرضت الصورة الأولية للمقياس على عدد (10) محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتهي إليه. وقد أقر المحكمون بملاءمة كل العبارات لمقياس الملل الأكاديمي، مع تعديل صياغة بعض العبارات. وتم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة استطلاعية قوامها (100) طالباً من طلاب الجامعة، وتم التأكد من مدى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية من خلال الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمئة إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.29-0.62) لعبارات البعد الأول، وبين (0.34-0.65) لعبارات البعد الثاني، وبين (0.50-0.67) لعبارات البعد الثالث، وبين (0.43-0.75) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01). كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض، ودرجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.45-0.64) بين الأبعاد الفرعية، وبين (0.69-0.80) بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائية عند (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. وللتحقق من صدق المقياس تم الاعتماد على الصدق المرتبط بمحك؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس المقترح، ودرجاتهم على مقياس الملل الأكاديمي الذي أعده السورطي (2008) في البيئة الأردنية، وقد بلغ معامل الارتباط (0.79) بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الارتباط للأبعاد على الترتيب (0.65-0.68-0.67-0.60)، وللدرجة الكلية (0.81). وباستخدام التجزئة النصفية بلغت معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية على الترتيب (0.67-0.73-0.66-0.67)، وللدرجة الكلية (0.79)، وجميعها دال عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

8.3.2. مقياس إدراك بيئة التعلم "تعديل الباحثين"

اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على مقياس ماذا يحدث في الفصل what is happening in this Class الذي أعده (Fraser et al. (1996)، وذلك لتقدير إدراك الطلاب لما يحدث داخل بيئة التعلم الضيقة المعروفة بحجرة الدراسة، ويتكون المقياس من (56) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، بواقع (8) عبارات لكل بعد، والأبعاد هي: تماسك الطلاب cohesiveness، ومساندة المعلم Teacher support، والاندماج Involvement، والبحث Investigation، وتوجه المهمة Task orientation، والتعاون Cooperation، والعدالة Equity. ويجاب عن عبارات المقياس في ضوء تدرج خماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق قليلاً، أوافق كثيراً، أوافق تماماً). والعبارات كلها تسير في الاتجاه الإيجابي، وتعطى الدرجات (1,2,3,4,5)، وتدل الدرجة المرتفعة على الإدراك الإيجابي لبيئة التعلم (In: Rita & Martin-Dunlop, 2011).

ونظراً لأن المقياس تم تقنينه على طلاب المدارس الثانوية، فقد قام الباحثان الحاليان بالاعتماد على الأبعاد نفسها مع تعديل بعض العبارات لتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية. وقد تم عرض المقياس في صورته المعدلة على (10) محكمين متخصصين في التربية والمناهج وعلم النفس والصحة النفسية. وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات. ومن خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (100) طالب جامعي، تم التأكد من خصائصه السيكمومترية التي تنهض باستخدامه في الدراسة الحالية من خلال حساب الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمئة إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.38-0.76) لعبارات البعد الأول، وبين (0.44-0.83) لعبارات البعد الثاني، وبين (0.58-

والأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. بينما أشارت النتائج الواردة في جدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الملل الأكاديمي تعزى لمتغير معدل الإنجاز الأكاديمي. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الأربعة في الدرجة الكلية للملل الأكاديمي؛ مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سبباً لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (8) نتائج ذلك.

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	مجموعات المقارنة	فروق المتوسطات ودلالة شيفيه			
		متوسط الدرجات	1	2	3
الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	ممتاز	2.39	.....	0.38	**0.44
	جيد جدًا	2.77	.....	.....	**0.60
	جيد	2.79	.....	.....	**0.54
	مقبول	3.34	.....	.....	.....

* دالة عند مستوى (0.01) ** دالة عند مستوى (0.05)

توضح النتائج الواردة في جدول (8) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الملل الأكاديمي لصالح الحاصلين على معدل إنجاز "مقبول" مقارنة بالحاصلين على معدل إنجاز "ممتاز". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل إنجاز "مقبول" مقارنة بالحاصلين على معدل إنجاز "جيد جدًا".
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الملل الأكاديمي لصالح الحاصلين على معدل إنجاز "مقبول" مقارنة بالحاصلين على معدل إنجاز "جيد". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل إنجاز "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل إنجاز "ممتاز".
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الملل الأكاديمي بين الحاصلين على معدل إنجاز "ممتاز" والحاصلين على معدل إنجاز "جيد جدًا". وبين الحاصلين على معدل إنجاز "جيد جدًا" والحاصلين على معدل إنجاز "جيد".

وتشير النتائج السابقة في مجملها إلى أنه كلما زاد الإحساس بالملل الأكاديمي انخفض تبعاً لذلك معدل الإنجاز الأكاديمي، وهذا يعني أن انخفاض الإنجاز الأكاديمي يشعرون بالملل الأكاديمي مقارنة بمتوسط ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي. وبالتالي، يمكن قبول الفرض الرابع جزئياً.

9.5. نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على الآتي: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم، تعزى إلى المستوى الدراسي: الثاني، والثالث، والرابع، ومعدل الإنجاز الأكاديمي: ممتاز، وجيد جدًا، ومقبول". ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مقياس إدراك بيئة التعلم وأبعاده وفقاً للمستوى الدراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي. وتوضح جداول (12,11,10,9) نتائج ذلك.

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مقياس إدراك بيئة التعلم تبعاً للمستوى الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تماسك الطلاب	بين المجموعات	2	4.455	2.228	4.00	0.05
	داخل المجموعات	147	81.790	0.556		
	المجموع	149	86.245			
مساعدة المعلم	بين المجموعات	2	0.431	0.216	0.28	غير دالة
	داخل المجموعات	147	116.086	0.783		
	المجموع	149	116.517			
الاندماج	بين المجموعات	2	4.941	2.470	3.42	0.05
	داخل المجموعات	147	106.230	0.723		
	المجموع	149	111.171			
البحث	بين المجموعات	2	0.317	0.159	0.25	غير دالة
	داخل المجموعات	147	91.880	0.625		
	المجموع	149	92.197			
توجه المهمة	بين المجموعات	2	0.748	0.374	1.06	غير دالة
	داخل المجموعات	147	52.091	0.354		
	المجموع	149	52.839			
التعاون	بين المجموعات	2	18.633	9.317	13.68	0.01
	داخل المجموعات	147	99.241	0.675		
	المجموع	149	117.874			
العدالة	بين المجموعات	2	1.766	0.883	2.12	غير دالة
	داخل المجموعات	147	117.874			

ومساعدة المعلم (3.81)، والاندماج (3.78). وبالتالي، يرفض الفرض الثاني.

9.3. نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على الآتي: "توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإحساس بالملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الملل الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس إدراك بيئة التعلم. ويوضح جدول (3) نتائج ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين الملل الأكاديمي وإدراك بعض أبعاد بيئة التعلم

المتغيرات	تماسك الطلاب	مساعدة المعلم	الاندماج	البحث	توجه المهمة	التعاون	العدالة	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي
الملل الأكاديمي	-0.15*	-0.13*	-0.12*	-0.17*	-0.21*	-0.13*	-0.19*	-0.20*

* دالة عند (0.05)

يتضح من جدول (3) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الملل الأكاديمي وإدراك أبعاد بيئة التعلم والدرجة الكلية لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أنه كلما ارتفع الإدراك الإيجابي لبيئة التعلم انخفض تبعاً لذلك مستوى الإحساس بالملل الأكاديمي، والعكس صحيح. وبالتالي، يمكن قبول الفرض الثالث.

9.4. نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على الآتي: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الإحساس بالملل الأكاديمي، تعزى إلى المستوى الدراسي: (الأول، والثاني، والثالث)، ومعدل الإنجاز: (ممتاز، وجيد جدًا، وجيد، ومقبول).

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مقياس الملل الأكاديمي وفقاً للمستوى الدراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي. وتوضح جداول (7,6,5,4) نتائج ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الملل الأكاديمي وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
م	ع	م	ع	م	ع
2.87	0.47	2.81	0.60	2.71	0.61

جدول (5) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الملل الأكاديمي تبعاً للمستوى الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الملل الأكاديمي	بين المجموعات	2	0.665	0.332	1.04	غير دالة
	داخل المجموعات	147	46.803	0.318		
	المجموع	149	47.468			

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الملل الأكاديمي تبعاً لمعدل الإنجاز الأكاديمي

ممتاز		جيداً جداً		مقبول	
م	ع	م	ع	م	ع
2.39	0.64	2.77	0.57	3.37	0.39

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الملل الأكاديمي تبعاً لمعدل الإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الملل الأكاديمي	بين المجموعات	3	5.519	1.840	6.40	0.01
	داخل المجموعات	146	41.949	0.287		
	المجموع	149	47.468			

توضح النتائج الواردة في (5) أن قيم (ف) غير دالة إحصائية؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الملل الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وتدل هذه النتائج على أن المستوى الدراسي ليس له أثر في الإحساس بالملل

0.01	18.05	3.219	9.657	3	بين المجموعات
		0.178	26.036	146	داخل المجموعات
			35.693	149	المجموع

توضح النتائج الواردة في (11) أن قيم (ف) غير دالة إحصائياً بالنسبة لبعده التعاون فقط، ودالة عند مستوى (0.01) بالنسبة لبقية الأبعاد والدرجة الكلية لإدراك بيئة التعلم. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الأربع في إدراك بيئة التعلم؛ مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سبباً لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (12) نتائج ذلك.

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	مجموعات المقارنة	فروق المتوسطات ودلالة شيفيه			
		متوسط الدرجات	1	2	3
تماسك الطلاب	ممتاز	4.41	.....	0.24	**0.62
	جيد جداً	4.17	.....	.....	**0.38
	مقبول	3.78	.....	.....	.....
	ممتاز	4.31	.....	.....	.....
مساعدة المعلم	جيد جداً	3.87	.....	0.44	0.48
	مقبول	3.83	.....	.....	.....
	مقبول	2.54	.....	.....	.....
	ممتاز	4.38	.....	0.39	**0.81
الاندماج	جيد جداً	3.40	.....	.....	**0.42
	جيد	3.58	.....	.....	.....
	مقبول	3.13	.....	.....	.....
	ممتاز	4.34	.....	0.22	**0.66
البحث	جيد جداً	4.11	.....	.....	**0.43
	جيد	3.68	.....	.....	.....
	مقبول	3.15	.....	.....	.....
	ممتاز	4.41	.....	0.17	**0.49
توجه المهمة	جيد جداً	4.24	.....	.....	**0.32
	جيد	3.92	.....	.....	.....
	مقبول	3.11	.....	.....	.....
	ممتاز	4.70	.....	0.16	0.38
العدالة	جيد جداً	4.54	.....	.....	0.23
	جيد	4.31	.....	.....	.....
	مقبول	3.57	.....	.....	.....
	ممتاز	4.47	.....	0.13	**0.38
الدرجة الكلية	جيد جداً	4.14	.....	.....	**0.25
	جيد	3.89	.....	.....	.....
	مقبول	3.13	.....	.....	.....
	مقبول	3.13	.....	.....	.....

* دالة عند مستوى (0.01) ** دالة عند مستوى (0.05)

توضح النتائج الواردة في جدول (12) ما يلي:

- يعد تماسك الطلاب: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على تقدير "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الحاصلين على معدل "ممتاز" و "جيد جداً" وكذلك بين الحاصلين على معدل "جيد" و "مقبول".
- يعد مساندة المعلم: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز"، و "جيد جداً"، و "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و "جيد جداً"، وكذلك بين الحاصلين على معدل "جيد" و "جيد".
- يعد الاندماج: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على تقدير "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "جيد". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و "جيد جداً" وكذلك بين الحاصلين على معدل "جيد" و "مقبول".
- البحث: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على تقدير "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "جيد". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول".

0.01	9.37	0.416	61.211	147	داخل المجموعات
			62.977	149	المجموع
		2.018	4.036	2	بين المجموعات
		0.215	31.657	147	داخل المجموعات
			35.693	149	المجموع

توضح النتائج الواردة في جدول (9) إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك بيئة التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في إدراك الطلاب لبيئة التعلم؛ مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سبباً لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (10) نتائج ذلك.

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	مجموعات المقارنة	فروق المتوسطات ودلالة شيفيه		
		متوسط الدرجات	2	3
تماسك الطلاب	المستوى الثاني	3.74	.....	0.23
	المستوى الثالث	3.97	.....	.....
	المستوى الرابع	4.16	.....	.....
	المستوى الثاني	3.54	.....	0.28
الاندماج	المستوى الثالث	3.83	.....	.....
	المستوى الرابع	3.98	.....	.....
	المستوى الثاني	3.39	.....	**0.44
	المستوى الثالث	3.83	.....	**0.42
التعاون	المستوى الرابع	4.45	.....	.....
	المستوى الثاني	3.76	.....	**0.24
	المستوى الثالث	4.00	.....	.....
	المستوى الرابع	4.16	.....	.....

* دالة عند مستوى (0.01) ** دالة عند مستوى (0.05)

توضح النتائج الواردة في جدول (10) ما يلي:

- يعد تماسك الطلاب: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويين: الثاني والثالث. والمستويين: الثالث، والرابع.
- يعد الاندماج: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويين: الثاني والثالث. والمستويين: الثالث، والرابع.
- التعاون: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح المستوى الثالث مقارنة بالمستوى الثاني. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثالث.
- الدرجة الكلية: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني. وعند مستوى (0.05) لصالح المستوى الثالث مقارنة بالمستوى الثاني. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويين: الثالث، والرابع.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مقياس إدراك بيئة التعلم تبعاً لمعدل الإنجاز

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تماسك الطلاب	بين المجموعات	3	12.483	4.161	8.24	0.01
	داخل المجموعات	146	73.763	0.505		
	المجموع	149	86.246			
مساعدة المعلم	بين المجموعات	3	18.589	6.196	9.33	0.01
	داخل المجموعات	146	96.929	0.664		
	المجموع	149	115.518			
الاندماج	بين المجموعات	3	14.769	4.923	7.46	0.01
	داخل المجموعات	146	96.403	0.660		
	المجموع	149	111.170			
البحث	بين المجموعات	3	13.734	4.578	8.52	0.01
	داخل المجموعات	146	78.463	0.537		
	المجموع	149	92.197			
توجه المهمة	بين المجموعات	3	12.935	4.312	15.78	0.01
	داخل المجموعات	146	39.904	0.273		
	المجموع	149	52.839			
التعاون	بين المجموعات	3	1.885	0.628	0.79	غير دالة
	داخل المجموعات	146	115.989	0.794		
	المجموع	149	117.874			
العدالة	بين المجموعات	3	9.133	3.044	8.26	0.01
	داخل المجموعات	146	53.844	0.369		
	المجموع	149	62.977			

الخاصة بجامعة الملك خالد، وأنه يقبل الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة في الثانوية العامة ومن التخصص العلمي فقط وأن البرنامج قد كان الرغبة الأولى لمعظم الطلاب في اختيارهم لتخصصهم الجامعي، وبالتالي فالهدف واضح في أذهانهم فضلاً عن حداثة مقررات البرنامج ومحتواها وجدة ما تتضمنه من معلومات متعلقة بالتربية الخاصة التي تثير اهتمامهم، بالإضافة إلى تنوع أساليب التدريس وتوظيف التعلم الإلكتروني في بعض المقررات، وتنوع أساليب التقويم ما بين أنشطة وواجبات وأسئلة موضوعية ومقالية. وعلى الرغم من أن الباحثان الحاليان افترضا ارتفاع الإحساس بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة، وذلك مساندةً لنتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، إلا أنهما كانا يتوقعان-من خلال خبرتهما وعلاقتهم بالبرنامج والطلاب والتفاعل المتبادل بينهما- انخفاض الملل الأكاديمي لدى طلابهما، لكن جاءت النتيجة في حدود المتوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن البرنامج مازال في بداياته وأن المستويات الأولى له هي مرحلة الإعداد العام، وتتضمن مقررات متطلبات الجامعة كالثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية، وجميعها مقررات نظرية تقليدية، بالإضافة إلى مقررات إعداد أكاديمي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم، وهي مقررات كانت مصدر شكوى لكثير من الطلاب، وكثيراً ما عبّر الطلاب عن إحساسهم بصعوبة هذه المقررات وبخاصة مقررات الرياضيات، وأنه لا فائدة منها ولن يستفيدوا منها في مستقبلهم المهني في مؤسسات التربية الخاصة. وقد يكون ذلك سبباً جوهرياً في إحساسهم المتوسط بالملل الأكاديمي

وتوضح نتائج الفرض الثاني أن إدراك أفراد عينة الدراسة لبيئة التعلم وأبعادها الفرعية جاء إيجابياً بدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما درج عليه قسم التربية الخاصة من عقد لقاء تعريفي في بداية كل فصل دراسي للطلاب المستجدين لعرض خطة البرنامج وتعريف الطلاب بالقسم، وتوزيعهم على المرشدين الأكاديميين، وعقد لقاءات دورية مع جميع الطلاب لمناقشتهم في مشكلاتهم ومساعدتهم في إيجاد حلول مناسبة لها، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في أنشطة القسم الثقافية والاجتماعية.

وقد جاء إدراك الطلاب لأبعاد بيئة التعلم إيجابياً بدرجة مرتفعة، وجاءت ترتيب الأبعاد على النحو التالي: توجه المهمة، والعدالة، وتماسك الطلاب، والبحث، والتعاون، ومساندة المعلم، وأخيراً الاندماج. وقد يكون إدراك الطلاب الإيجابي لتوجه المهمة جاء في صدارة الترتيب، وهذا له ما يبرره من وضوح الهدف في أذهان الطلاب من الالتحاق ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة، وأن التحاقهم بالبرنامج يضمن لهم فرصة عمل في مؤسسات التربية الخاصة، خاصة مع إدراك الطلاب أن المجال وخاصة في المنطقة الجنوبية يتميز بالندرة وفي حاجة إلى كوادر مؤهلة ومدربة في التربية الخاصة، بالإضافة إلى أن إدراك الطلاب بأن قسم التربية الخاصة يحتاج إلى أعضاء هيئة التدريس لاستكمال برامجهم ومساراتهم، وبالتالي، فإن الفرصة متاحة أمام الطلاب لاستكمال دراساتهم العليا. ولعل ما سبق ذكره يدفع الطلاب بكل حماس للقيام بأي مهمة وأي نشاط يتعلق بتخصصهم أو تطوير مهاراتهم داخل بيئة التعلم.

ونظراً لأن السمة الغالبة بين جميع الطلاب تتمثل في الشكوى الدائمة من الظلم وعدم العدالة في التقييم، فقد كان من غير المتوقع أن يكون إدراك الطلاب لبعده العدالة إيجابياً، بل ويتقدم في الترتيب. وقد فسّر ذلك في ضوء ما درج عليه أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة من إتاحة الفرصة أمام الطلاب لمراجعة أوراق إجاباتهم في الاختبارات والتكليفات والواجبات، وتقديم تغذية راجعة لهم عن مواضع قصورهم وأخطائهم حتى يتم تداركها مستقبلاً، وهذا يؤدي إلى إدراك الطلاب الإيجابي لبعده مساندة المعلم إلا أنه التقييم. وعلى الرغم من إدراك الطلاب الإيجابي لبعده مساندة المعلم إلا أنه جاء متأخراً في ترتيب الأبعاد. ويمكن تفسير ذلك بكثرة الطلاب في البرنامج وقلة أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، ونظراً للأعباء الأكاديمية والإدارية الكثيرة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس فإنهم قد لا يجدون الوقت الكافي للقيام بأدوارهم على الوجه الأمثل في الإرشاد الأكاديمي ومساندة الطلاب ودعمهم.

وإجمالاً، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2012) Sayed & El-sayed التي أشارت إلى أن الطالبات ببرنامج التمريض بكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة أم القرى يظهرن إدراكات واتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم،

الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و"جيد جداً"، وبين الحاصلين على معدل "جيد"، و"مقبول".

- **توجه المهمة:** وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على تقدير "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و"جيد جداً".
- **العدالة:** وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز"، و"جيد جداً"، و"جيد" مقارنة بالحاصلين على تقدير "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و"جيد جداً"، و"يد" وكذلك بين الحاصلين على معدل "جيد جداً"، و"جيد".
- **الدرجة الكلية:** وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على تقدير "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "ممتاز" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.05) لصالح الحاصلين على معدل "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل "جيد". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "جيد جداً" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعند مستوى (0.01) لصالح الحاصلين على معدل "جيد" مقارنة بالحاصلين على معدل "مقبول". وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الحاصلين على معدل "ممتاز"، و"جيد جداً".

وتشير النتائج السابقة في مجملها إلى أن الإنجاز الأكاديمي يتأثر بالإدراك الإيجابي لبيئة التعلم، وأن مرتفعي الإنجاز الأكاديمي يدركون بيئة التعلم بشكل إيجابي مقارنة بمنخفضي الإنجاز الأكاديمي.

9.6. نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض على الآتي: "يسهم إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم في التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة لدى عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد".

ولاختيار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise، وذلك بهدف معرفة أي من أبعاد بيئة التعلم يمكن أن تسهم في التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة. ويوضح جدول (13) نتائج ذلك.

جدول (13) معاملات الانحدار المتعدد لأبعاد بيئة التعلم المبنية بالملل الأكاديمي

المتغيرات المستقلة المُنْتَبَهة	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة ت دلالتها
مساندة المعلم	الملل	4.80	0.25	0.06	-0.15	2.02*
العدالة	الأكاديمي				-0.18	2.46*

* دالة عند مستوى (0.05)

توضح النتائج الواردة في جدول (13) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمعامل انحدار "العدالة"، وكانت قيمة بيتا (-0.18)، كما أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمعامل انحدار "مساندة المعلم"، وكانت قيمة بيتا (-0.15)، وبلغت قيمة الارتباط المتعدد (0.25)، وهذا يعني أن بُعدي "العدالة"، و"مساندة المعلم" يفسران (25%) من التباين في الملل الأكاديمي، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: الملل الأكاديمي = 4.80 - 0.18 X العدالة - 0.15 X مساندة المعلم

10. مناقشة النتائج

توضح نتائج الفرض الأول أن مستوى إحساس أفراد عينة الدراسة من طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بالملل الأكاديمي يكون في حدود المتوسط. وتختلف هذه النتيجة مع ما ورد ذكره في الإطار النظري للدراسة الحالية، ومع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من ارتفاع الإحساس بالملل الأكاديمي لدى الطلاب، ومنها دراسات كل من: (2010, Nett et al.; 2009, Mann & Robinson; السورطي، 2008).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حداثة برنامج بكالوريوس التربية

ظل عدم عدالة التقييم وظلم المعلمين.

11. توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصى الباحثان بما يلي:

- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي وزيادة التواصل والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتقليل الأعباء الإدارية التي يقوم بها الأساتذة حتى يمكنهم القيام بأدوارهم على الوجه الأمثل في الإرشاد الأكاديمي.
- تبني طرق تدريس حديثة، وممتعة، ومتنوعة كالتعليم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالبحث والاكتشاف، وتفعيل استخدام أسلوب التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي بشكل كامل، وتوفير أجهزة الحاسوب بأعداد كافية للطلاب في قاعات الدراسة، والصيانة الدورية لها، فضلاً عن توفير خدمة الإنترنت في جميع القاعات الدراسية، وتحديث شبكة الإنترنت.
- تطوير أساليب التقويم لتصبح أكثر تنوعاً وشمولية، بحيث تشمل على أسئلة موضوعية ومقالية، وأن تنتقل الاختبارات من التركيز على قياس الحفظ والتذكر إلى قياس الجانب الإبداعي والقدرة على التفكير لدى الطلاب، وأن يعتمد التقويم على الأنشطة والتكليفات والواجبات والمشروعات والأبحاث بجانب الاختبارات.
- إعادة تقييم المناهج والمقررات الدراسية ومراجعتها باستمرار وإعادة توصيفها لتصبح أكثر جدة وحدانية، ومرونة، وتشويقاً، وربطها بميول الطلاب، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وحياتهم، واهتماماتهم، ومستقبلهم المهني، ومجتمعهم، ودينهم، وقيمهم، وتنقيتها من التكرار، والإطالة المملة.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول حجم ظاهرة الملل الأكاديمي وأسبابها وأثارها، مع توسيع قاعدة عينة الدراسات لتشمل كليات الجامعة المختلفة، وعقد المقارنة بين الذكور والإناث، ودراسة متغيرات أخرى من شأنها التأثير في إحساس الطلاب الملل الأكاديمي مع تقييم الطلاب لبيئة التعلم الجامعية بمعناها الواسع وبأبعادها المختلفة الأكاديمية والاجتماعية، والتنظيمية.

نبذة عن المؤلفين

عمر علوان عقيل

قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة الملك خالد، أمها، المملكة العربية السعودية، 00966567712523, oaagil@kku.edu.sa

د. عقيل حصل على درجة الماجستير من جامعة بريستول في بريطانيا، والدكتوراه كم جامعة نيو مكسيكو في أمريكا 2009. نشر عديداً من الأبحاث في مجال صعوبات التعلم باللغة العربية والإنجليزية. مقيم ومحكم خارجي متعاون مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. اهتماماته البحثية تركز على تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، تطوير مخرجات التعلم، الاضطرابات السلوكية والانفعالية ومهارات تعديل السلوك.

فتحي عبد الرحمن الضبع

قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أمها، المملكة العربية السعودية، 00966591829706, dr.fathy72@gmail.com

د. الضبع حصل على درجة الدكتوراه من جامعة سوهاج 2006. له العديد من البحوث المنشورة في الدوريات العربية، وساهم في إنشاء قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وعضو في عدد من الجمعيات النفسية، ومُقيّم ومحكم في عدد من الدوريات العربية، ويهتم بقضايا الابتكار والتطوير وعلم النفس الإيجابي والتنمية البشرية ومجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي وقضايا التربية الخاصة والإعاقة البصرية.

المراجع

- السورطي، يزيد عيسى. (2008). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*، (1)، 35-66.
- شبيب، محمود محمد. (2005). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، (1)، 90-136.

وتختلف مع نتائج دراسة Kossioni et al (2010) التي أشارت إلى أن طلاب كلية طب الأسنان بجامعة أئينا باليونان يدركون بيئة التعلم بشكل إيجابي يكون في حدود المتوسط.

وتوضح نتائج الفرض الثالث وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين درجات أفراد عينة الدراسة على الملل الأكاديمي (الدرجة الكلية)، ودرجاتهم على مقياس إدراك بيئة التعلم (الدرجة الكلية- الأبعاد الفرعية)، وهذا يعني أن الإحساس بالملل الأكاديمي ينخفض كلما كان إدراك الطلاب لبيئة التعلم إيجابياً، وأن وجودهم داخل حجرة الدراسة يؤثر اهتمامهم، وأن المعلم يساندهم ويفهم ظروفهم، ويشعرون بعدالته في تقييمهم، وأنهم متعاونون فيما بينهم، ومندمجون في عملية التعلم ومستمتعون بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما نتاجت دراسة Smith et al. (1996) التي أشارت إلى أن أفضل وسيلة لإبعاد الملل الأكاديمي هي استخدام تدريس فعال يقوم على استراتيجيات متنوعة تعتمد على جذب انتباه الطلاب، وتعليم يعتمد على الدهشة، والجدة، والتنوع، ومواد تعليمية تثير انتباه الطلاب، ومعلم مساند للطلاب، ومفهم لظروفهم (في: السورطي، 2008).

وتوضح نتائج الفرض الرابع أن المستوى الدراسي ليس له أثر في الإحساس بالملل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وبالتالي لا توجد فروق في الإحساس بالملل الأكاديمي بين المستويات الدراسية (الثاني، والثالث، والرابع). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب في هذه المستويات على اختلاف مساراتهم ما زالوا في مرحلة الإعداد العام ويخضعون لنفس المقررات والوسائل والأنشطة، وتعاملون مع نفس أعضاء هيئة التدريس. ومن جانب آخر، توضح النتائج الواردة في جدول (8,7) أن معدل الإنجاز الأكاديمي يتأثر بخبرة الملل الأكاديمي، وأن منخفضي الإنجاز الأكاديمي يشعرون بالملل الأكاديمي مقارنة بمتوسطي ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Tze et al., 2012; Pekrun et al., 2010; Mayya & Roff, 2004; Bridgeland et al., 2006).

وتوضح نتائج الفرض الخامس وجود أثر للمستوى الدراسي في إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم وفي الدرجة الكلية لها، وأن طلاب المستوى الرابع أكثر تماسكاً وأكثر اندماجاً في بيئة التعلم، وأكثر تعاوناً من طلاب المستويين: الثالث والثاني. وهذا أمر منطقي، ويمكن تفسيره في ضوء أنهم يكتسبون خبرات كلما يتقدمون في الدراسة من شأنها التأثير في إدراكهم، وتزداد علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم، وبالتالي يبدون أكثر تماسكاً، وتظهر بينهم روح التعاون بدرجة تفوق الطلاب المستجدين الذين يعانون من الفلق الاجتماعي نتيجة لانتقالهم إلى بيئة جامعية أكثر تشابكاً وما زالوا في مرحلة اكتشاف أبعادها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Kossioni et al., 2010; Sayed & El-sayed, 2012) والتي أشارت إلى أن طلاب السنوات النهائية يدركون بيئة التعلم بشكل إيجابي مقارنة بطلاب المستويات الأولى.

ومن جانب آخر، توضح النتائج أن الإنجاز الأكاديمي يتأثر بالإدراك الإيجابي للدرجة الكلية لإدراك بيئة التعلم، وأبعادها الفرعية ما عدا بعد إدراك بعد التعاون، وهذا يعني أن مرتفعي الإنجاز الأكاديمي يدركون أبعاد بيئة التعلم بشكل إيجابي مقارنة بمنخفضي الإنجاز الأكاديمي. أما عدم تأثر الإنجاز الأكاديمي ببعد التعاون فيمكن تفسيره بأن التعاون بين الطلاب قد تسهل عملية التعلم، أما الإنجاز فقد يتأثر بقوة الدافعية لدى الطلاب وقدراتهم الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Rita & Martin-; Wei, 2011; Sungur & Gungoren, 2009; Kamaruddin, et al., 2009; Dunlop, 2011; Vermlen & Schmidt, 2008) التي أشارت نتائجها الارتباط الإيجابي بين معدل الإنجاز الأكاديمي وإدراك بيئة التعلم بشكل إيجابي.

كما توضح نتائج السادس أنه يمكن التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم، وأن بُعدي: العدالة، ومساندة المعلم يفسران (25%) من التباين في الملل الأكاديمي. ويشير ذلك إلى أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة في هذين البعدين-بمعنى الإدراك الإيجابي المرتفع للعدالة في التقييم وإعطاء فرص متساوية للطلاب في المشاركة والمناقشة والاهتمام، بالإضافة إلى دعم المعلم للطلاب ومساندته لهم وتفهم ظروفهم- انخفضت تبعاً لذلك درجاتهم في الملل الأكاديمي. وقد جاء إدراك بعد العدالة كأقوى العوامل في التنبؤ بالملل الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء إدراك الطالب أن جهوده وأنشطته ومستقبله الأكاديمي قد يضيع في

- the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52.
- Lokuhetty, M.D., Warnakulasuriya, S.P., Perera, R.I., Silva, H.T. and Wijesinghe, H.D. (2010). Students' perception of the educational environment in a Medical Faculty with an innovative curriculum in Sri Lanka. *Southeast Asian Journal of Medical Education*, 4(1), 9–16.
- Mann, S. and Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(n/a), 243–58.
- Mayya, S. and Roff, S. (2004). Students' perceptions of educational environment: A comparison of academic achievers and under-achievers at Kasturba medical college, India. *Education for Health*, 17(3), 280–91.
- Ndirangu, P. and Udoto, M.O. (2011). Quality of learning facilities and learning environment: Challenges for teaching and learning in Kenya's public Universities. *Quality Assurance in Education*, 19(3), 208–23. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881111158036>
- Nett, U.E., Goetz, T. and Daniels, L.M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626–38.
- Newberry, A.L. and Duncan, R.D. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 527–41.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R.H. and Perry, R.P. (2010). Boredom in academic settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–49.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. and Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. and Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–106.
- Plucker, J.A., Robinson, N.M., Greenspon, T.S., Feldhusen, J.F., McCoach, D.H. and Subotnik, R.F. (2004). It is not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59(4), 268–69.
- Prayoonwong, T. and Nimnuan, C. (2010). Dental students' perceptions of learning Environment. *Southeast Asian Journal of Medical Education*, 4(1), 49–54.
- Preckel, F., Gotz, T. and Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451–72.
- Rita, R.D. and Martin, C.S. (2011). Perceptions of the learning environment and associations with cognitive achievement among gifted biology students. *Learning Environment Research*, 14(1), 25–38.
- Sayed, H.Y., and El-Sayed, N.G. (2012). Students' perceptions of the educational environment of the nursing program in faculty of applied medical sciences at Umm Al Qura University, KSA. *Journal of American Science*, 8(4), 69–75.
- Shabiib, M.M. (2005). Bed khasayis bayyat altaelim Kama yudrikuha tullab kuliyat almuealimin bialrusi waealaqatiha bialaindimaj walaistimtae bialtaelim lidayhimu. 'Some of the characteristics of the learning environment, as recognized by students of the Teachers College, and its relationship to integration and enjoyment of their learning'. *Almajalat Aleilmiati, Kuliyat Altarbiat, Jameat 'Asywr*, 1(1), 90-136. [in Arabic]
- Singh, K., Augsutine, E.C. and Singh, B. (2010). Quality of university life for
- عساف، عبد والحو، غسان. (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 23(3)، 744-711.
- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J., Chu, H., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F.W. and the Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*. 35(1), 17–27.
- Alsuwrti, Y.E. (2008). Darajat taearad tlbt tukhasas muealam saf fi aljamieat alhashimiati lilmull al'ukadimii waealaqatiha bibaed almutaghayirati 'Degree of exposure of students of a classroom teacher in the Hashemite University to academic exhaustion and its relationship to some variables'. *Dirasati: Aleulum Altarbiawiat, Aljamieat Alhashimiut*, 35(1), 57–66. [in Arabic]
- Baek, S.G., and Choi, H. J. (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125–35.
- Brown, T., Williams, B., and Lynch, M. (2011). The Australian DREEM: evaluating student perceptions of academic learning environments within eight health science courses. *International Journal of Medical Education*, 2, 94–101.
- Danckert, J.A., and Allman, A.A. (2005). Time flies when you are having fun: Temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition*, 59, 236–245.
- Dorman, J. (2002). Classroom Environment Research: Progress and Possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(n/a), n/a. Available at: <http://www.iier.org.au/qjer/qjer18/dorman.html>
- Eastwood, J.D., Cavaliere, C., Fahlman, S.A., and Eastwood, A.E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42, 1035–45.
- Eusaf, E. and Alhuluw, G. (2009). Waqie jawdat altaelim fi baramij aldirasat aleulya fi jamieat alnajah alwataniat min wijhat nazar altalabat 'The reality of the quality of education in graduate programs at An-Najah National University from the students' perspective'. *Majalat Jamieat Alnajah Lil'abhath: Aleulum Al'iinsaniat*, 23(3), 711–44. [in Arabic]
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Katajivuori, N., and Lindblom-Ylänne, S. (2011). Comparison of students' perceptions of their teaching-learning environments in three professional academic disciplines: A valuable tool for quality enhancement. *Learning Environments Research*, 14(2), 155–69.
- Harris, M.B. (2000). Correlates and characteristics of boredom and boredom proneness. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 47–77.
- Kamaruddin, R., Zainal, N.R., Aminuddin, Z.M., and Jusoff, K. (2009). The quality of learning environment and academic performance from a student's perception. *International Journal of Business and Management*, 4(4), 171–5.
- Kember, D., and Leung, D.Y.P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155–70.
- Kember, D., and Leung, D.Y.P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environment Research*, 12(1), 15–29.
- Kim, C.M. and Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40(1), 173–92.
- Kossioni, A.E., Varela, R., Ekonomu, I., Lyrakos, G. and Dimoliatis, D.K. (2010). Students' perceptions of the educational environment in a Greek Dental School, as measured by DREEM. *European Journal of Dental Education*, 16(1), 73–8.
- Linnenbrink, E.A. (2007). 'The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement'. In: P.A. Schutz and R. Pekrun (eds.) *Emotion in Education*, (pp. 107–24). San Diego, CA: Academic Press.
- Lizzio, A., Wilson, K. and Simons, R. (2002). University students' perceptions of

- UiTM students. *In: 2010 International Conference on Science and Social Research*. Malaysia, December 5-7, 2012,
- Sohail, N., Ahmad, B., Tanveer, Y. and Tariq, H. (2012). Workplace Boredom among University Faculty Members in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10), 919–25.
- Sommers, J. and Vodanovich, S. J. (2000). Boredom Proneness: Its Relationships to Psychological and physical Health Symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (1), 149–55.
- Sungur, S. and Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883–900.
- Tze, V.M., Klassen, R.M., Daniels, L.M., Li, J.C. and Zhang, X. (2012). A cross-cultural validation of the learning-related boredom scale (lrbs) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psycho educational Assessment*, 31(1) 29-40. DOI: 10.1177/0734282912443670
- Vermeulen, L. and Schmidt, H.G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431–451.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T. and Schatz. (2011). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 89–111.
- Wei, L.S. (2011). Relationship between students' perceptions of classroom environment and their motivation in learning English language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 240–50.