

المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط في العلاقة بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

إعداد

د. رضا محمد عبدالفتاح هريدي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

redam0312@gmail.com

د. محمد عوض أحمد حمدون

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

MohamadHamdoun.197@azhar.edu.eg

د. هشام علي القطب محمد

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

heshamalfeky@yahoo.com

المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط في العلاقة بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

محمد عوض أحمد حمدون^١، رضا محمد عبدالفتاح هريدي^٢، هشام علي القطب محمد^٣.

^{٢٠١} مدرس الصحة النفسية كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

^٣ مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.

^١الايمل: MohamadHamdoun.197@azhar.edu.eg

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن إمكانية تحقيق النموذج المقترح للعلاقة بين القلق التنافسي كمتغير مستقل ودافعية الإنجاز كمتغير تابع من خلال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط، كذا الكشف عن التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة لمتغيرات البحث لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً، تم اختيارهم من طلاب كلية التربية بنين جامعة الأزهر، بواقع (١٨٠) من التخصص الأدبي، (٢٠٠) من التخصص العلمي، ممن تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٤) عاماً، وانحراف معياري (٣,٦٣) وقام الباحثون بإعداد مقياسي: المناخ الدافعي المدرك، القلق التنافسي، أما بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز من إعداد (خليفة، ٢٠٠٦)، مع استخدام المنهج الوصفي. وباستخدام الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26)، أظهرت نتائج الدراسة مطابقة نموذج تحليل المسار بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز، حيث تبين وجود تأثيرات مباشرة سالبة للقلق التنافسي على كل من المناخ الدافعي المدرك، ودافعية الإنجاز، في حين كان للمناخ الدافعي المدرك تأثير مباشر موجب في دافعية الإنجاز. كما أوضحت النتائج أن المناخ الدافعي المدرك يؤدي دور الوسيط الكلي في العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز، وبالنسبة للفروق وفق التخصص (علمي/أدبي) أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في القلق التنافسي لصالح طلاب التخصص العلمي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة في كل من المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: المناخ الدافعي المدرك، القلق التنافسي، الدافعية للإنجاز، طلاب الجامعة المتفوقون أكاديمياً.



The Perceived Motivational Climate as a Mediating Variable in the Relationship Between Competitive Anxiety and Achievement Motivation Among Academically Outstanding University Students

Mohamed Awad Ahmed Hamdoun¹, Reda Mohamed Abdel-Fattah Hreidy², Hesham Ali Al-Qutb Mohamed³

^{1,2} Lecturer of Mental Health, Faculty of Education for Boys, Cairo – Al-Azhar University

³ Lecturer of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education for Boys, Cairo – Al-Azhar University

¹ Email: MohamadHamdoun.197@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The research aimed to reveal the possibility of achieving the proposed model of the relationship between competitive anxiety as an independent variable and achievement motivation as a dependent variable through the perceived motivational climate as a mediating variable, as well as to uncover the direct and indirect effects of the research variables among a sample of High-Achieving University Students. The sample consisted of 380 students, selected from the Faculty of Education for Boys at Al-Azhar University, including 180 students from the literary specialization and 200 students from the scientific specialization, with ages ranging from 18 to 22 years, with a mean age of 20.54 years and a standard deviation of 3.63. The researchers prepared two scales: Perceived Motivational Climate and Competitive Anxiety, while the Achievement Motivation Scale was prepared by Khalifa (2006), employing the descriptive approach. Using the statistical method of "Path Analysis" to verify the model through the statistical program (AMOS V.26), the study results showed a fit for the path analysis model between competitive anxiety, perceived motivational climate, and achievement motivation. The results indicated direct negative effects of competitive anxiety on both perceived motivational climate and achievement motivation, while the perceived motivational climate had a direct positive effect on achievement motivation. The results also clarified that the perceived motivational climate plays a full mediating role in the relationship between competitive anxiety and achievement motivation. Regarding differences according to specialization (scientific/literary), the results indicated statistically significant differences in competitive anxiety in favor of scientific specialization students, while no significant differences were found in perceived motivational climate and achievement motivation.

Keywords: Perceived Motivational Climate, Competitive Anxiety, Achievement Motivation, Academically High-Achieving University Students.

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية التي تمتد من الثامنة عشرة إلى الثانية أو الثالثة والعشرين من عمر الفرد أحد أهم المراحل التي يسعى فيها لإثبات هويته من خلال التفوق الأكاديمي، لذا ينظر لطلاب الجامعة على أنهم ثروة بشرية وما ستعقد على آمال المجتمع بعد تخرجهم خاصة إذا كانوا من المتفوقين أكاديمياً.

ويتمتع الطلاب المتفوقون أكاديمياً بقدرات بارزة تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستويات مرتفعة من الأداء، والاستعداد الأكاديمي، وتحقيق أعلى درجات التحصيل، وفي ذلك دلالة على القدرة العقلية العالية، والدافعية للتعلم.

وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن هؤلاء الطلاب يحققون تفوقهم من خلال قدراتهم العقلية المرتفعة؛ إلا أن الطالب منهم قد يعاني من حالة القلق المتعلق بالتنافس مع زملائه المتفوقين أكاديمياً، وفي هذه المرحلة الجامعية يعد قلق الحالة التنافسية شعوراً طبيعياً يواجهه هؤلاء الطلاب في بيئات التعليم التنافسية، ومع أن هذا القلق قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي للطلاب؛ حيث يشعرون حينها بالضغط لتحقيق تفوق أكاديمي عالٍ إلا أن وجود مناخ دافعي مدرك يمكن أن يساعد في تقليل هذا القلق، حيث يشعر الطلاب بالدعم والتشجيع من قبل الإدارة أو المعلمين أو زملائهم، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على تحقيق التفوق المنشود. وفي هذا الصدد أشارت دراسة الشمراني (٢٠٢٠) إلى وجود قدرة تنبؤية لكل من الدافعية في الإنجاز الأكاديمي، وهذا يبرز أهمية تشجيع الطلاب على زيادة دافعتهم لتحقيق نجاح أكاديمي وتفوق مستدام.

ويعد توافر المناخ الدافعي المدرك من العوامل المؤثرة بشكل مباشر على الدافعية للإنجاز لدى طلاب، ويشير هذا المفهوم بشكل عام إلى البيئة التعليمية التي يشعر فيها الطلاب بالدعم والتحفيز لتحقيق التفوق الأكاديمي، وإذا توافر هذا المناخ الدافعي لطلاب الجامعة المتفوقين فإنه يمكن أن يؤدي دوراً حاسماً في تعزيز دافعتهم للإنجاز، يؤثر أيضاً على مستوى قلقهم في المنافسة الأكاديمية.

كما يُعد المناخ الدافعي المدرك أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على حياة طلاب المرحلة الجامعية، حيث ينعكس على تفاعلهم ومشاركتهم الأكاديمية، وصحتهم الجسدية والعقلية، وعاداتهم اليومية، وسلوكياتهم الاجتماعية، بل وعلى إنجازاتهم وتوجهاتهم نحو التعلم؛ ففهم طبيعة هذا المناخ والعوامل المرتبطة به يمثل خطوة محورية نحو تطوير بيئة جامعية أكثر دعماً وتحفيزاً (González-Adie et al., 2024; Arslanoğlu, 2016; Valero et al., 2019).

ومما يعزز زيادة الدافعية للإنجاز لدى الطلاب توافر بيئة تعليمية محفزة للطلاب على تحقيق مراده وهو ما يطلق عليه المناخ الدافعي المدرك، فعندما يكون المناخ الدافعي المدرك إيجابياً، فإن الطلاب يكونون أكثر ميلاً لتطوير ذواتهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز، حيث يشعرون بأن جهودهم ستُقدَّر وستُعزز من قبل البيئة المحيطة بهم، وعلى العكس من ذلك؛ إذا كان المناخ الدافعي المدرك سلبياً فإنه سيؤدي بالطلاب للإحباط وفقدان الأمل في تحقيق التفوق. ولهذا يُعد دافع الإنجاز الأكاديمي ركناً أساسياً في حياة الطالب الجامعي، إذ يساعده على تحقيق ذاته وإثبات وجوده كطالب متميز من خلال الدرجات التي يحققها أثناء الدراسة (Effendi, et al., 2017).

وبذلك تظهر الأهمية النظرية والعملية لتأثير المناخ المدرك في تعزيز الدافع والأداء الأكاديمي السليم لدى طلاب التعليم الجامعي، ومع ذلك، فإنها تُبرز أيضاً قدرة الأقران على خلق مناخات قد تبدو، في ظاهرها، داعمة للاستقلالية، لكنها تُعزز أسباباً خارجية وداخلية لتحفيز الطلاب على التنافس فيما بينهم مما قد يُضعف بدوره أدائهم النفسي.

وقد أشار كل من Ryan & Deci (2000) إلى أنه عندما يُنظر إلى الأقران على أنهم يخلقون بيئة تعليمية عالية في سمات دعم الاستقلالية، فقد يعبر زملائهم المنافسين لهم عن مستويات أعلى من الدافعية الذاتية ومستويات أقل من عدم الدافعية، خلال دراساتهم الجامعية. ويدعم ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى قائمة على التعليم والتي بحثت في آثار مناخ الأقران في المدرسة مثل دراسة (Zhou et al., 2019).

أما ما جاء من نتائج في دراسة (Khudadad & Al-Zubaidi (2021 فقد أوضحت دور وآثار وجود قلق المنافسة الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وأثبتت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق المنافسة الأكاديمية والدعم الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين. وهذا يوضح خطورة التنافس وآثاره، بالرغم من وجود دعم اجتماعي؛ مما يفصح عن وجود عوامل أساسية لقلق التنافس الأكاديمي تؤثر في نفوس الطلاب الجامعيين، وهم بحاجة إلى الوعي بها والفتنة إليها.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية متغيرات: المناخ الدافعي المدرك والقلق التنافسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، في محاولة من تقديم نوع من الانسجام بين هذه المتغيرات، وتوضيح علاقات التأثير والتأثر على طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، تفادياً لأي مشكلات قد تنتج عن هذه المتغيرات، بعد تحديد أهميتها والعوامل المؤثرة فيها، وبيان ما ينتج عنها من آثار سلبية تطرأ على شخصية هؤلاء الطلاب.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث الحالي من اهتمام الباحثين الجاد بالجوانب التربوية والنفسية، واستناداً إلى ما لمسوه من خلال خبرتهم الأكاديمية وتفاعلهم المباشر مع الطلاب بوصفهم أعضاء هيئة تدريس بالجامعة- ووفقاً للمقابلات والأحاديث المتكررة عن المشكلات المنبثقة عن التنافسية

بين الطلاب، والتي يتولد عنها مشكلات في مفهوم وتقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي، وكذلك مناخ العلاقات بين الطلاب؛ مما يولد مناخاً سلبياً، قد يؤدي بالطلاب إلى وجهتين: الأولى، وجود مناخ دافعي إيجابي، يدفع الطلاب للمزيد من الإنجاز والتفوق، والثانية، وجود مناخ دافعي سلبي، يرجع لنظرة الطلاب لبعضهم البعض، للحد الذي يولد صراعات خارجية وداخلية بما يترك أثراً سلبياً في أنفسهم حول البنية النفسية والشخصية والأكاديمية، ولجوء العديد منهم إلى سلوكيات غير صحيحة؛ تلبية للمواقف الجارية.

ولما كان العالم - يوماً بعد يوم - يزداد تنافساً، ويرغب الآباء في أن يصعد أبنائهم سلم الأداء إلى أعلى مستوى ممكن، وتُلقي هذه الرغبة في تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي بضغط كبير على الطلاب والمعلمين والمدارس، وبشكل عام، على النظام التعليمي نفسه، وفي الواقع، يبدو أن النظام التعليمي بأكمله يتمحور حول التحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلاب؛ مما يضع الطلاب تحت وطأة العديد من المتغيرات النفسية السلبية وغير السلبية، التي قد يمررونها بسلام أو يقعون فريسة القلق الأكاديمي والنفسي والاجتماعي وغيرها.

ولما كان المتفوق أكاديمياً بالمرحلة الجامعية مثله مثل أي شخص عادي يُعاني من مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية؛ فإن هذه المشكلات ربما تؤثر فيه بدرجة أكبر من الشخص العادي، لذلك لابد من التعرف على المشكلات التي قد يواجهها المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية لكي يمكن التغلب عليها وحمايتهم منها وذلك إذا ما توافر الفهم الجيد لطبيعتهم وخصائصهم وتوفير البيئة النفسية والاجتماعية والأكاديمية الملائمة لهم (جروان، ٢٠١٣، ٢٣٧). ويمكن التنبؤ ببعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين أكاديمياً منها: تجنب التنافس، والخوف من الفشل، وتجنب المسؤولية، ونقص الثقة بالذات، وانخفاض مفهوم الذات، والتباطؤ الأكاديمي (Babakhani., 2014).

وقد تبلورت مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثين على العديد من البحوث والدراسات في هذا الصدد، والتي أوضحت الرابطة بين متغيرات القلق التنافسي والدافعية للإنجاز، وكذلك المناخ الدافعي المدرك والقلق التنافسي، أو المتغيرات الثلاثة مجتمعة، وقد تأيد ذلك من خلال دراسات وبحوث العلاقة الارتباطية بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز، مثل دراسة وذلك كما اتضح من دراسات (السوداني، ٢٠١٧)، ودراسة (Biswas et al., 2021)، ودراسة (Li et al., 2022)، ودراسة (Praxis Journal, 2023) ودراسة (Dalal, 2023). أما المناخ الدافعي المدرك والقلق التنافسي فقد وجدت العديد من الدراسات علاقة بينهما، مثل دراسة كل من (Ntoumanis & Biddle, 1998)، (مصطفى، ٢٠١٩)، (Bailey et al., 2023)، (Zhao & Lian,)، (Frontiers in Education, 2024)، 2024. كما وجدت بعض الدراسات علاقة المناخ الدافعي

المدرک والقلق التنافسي والدافعية للإنجاز، فعلى سبيل المثال دراسة (Bailey et al., 2023) ودراسة (Tan et al., 2023).

ونظرا لأهمية المناخ الدافعي المدرک في حياة الطلاب المتفوقين أكاديميا، ووفقا لما يتصل بيئة التعلم كما يدركها الطالب الجامعي، وتبعاً لما يتعلق بعوامل مناخ التمکن البيئي الأكاديمي، واكتشاف القدرات الجديدة الذي يكون له الأثر الإيجابي الموجه للهدف من البيئة التعليمية المحيطة، وكذلك تشكيل هذا المناخ الدافعي من البيئة المتمثلة من المعلمين والأصدقاء؛ فإن هناك احتمالية للانتفاع من هذا النوع من المناخ في توجيه وتقبل الطلاب الجامعيين للبيئة التنافسية في إطار من المقارنات الإيجابية، الوعي والحب والتحرر من القلق التنافسي، وكذلك أيضا توجه نحو الدافعية نحو القيام بأهداف التعلم وصولاً للإنجاز المطلوب، بما يحقق الدافعية للإنجاز الأكاديمي كما يتوقع، وكما يجب أن يكون.

ووفقا لما سبق؛ برزت الحاجة إلى فهم أعمق لهذه المشكلة البحث، بهدف تقديم إرشادات فعالة للتخفيف من النواتج السلبية للقلق التنافسي كما يدركه الطلاب، في علاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي؛ بما يساعدهم مستقبلا على تحقيق الإنجاز المطلوب والتفوق الأكاديمي، ونظرا لقلّة وجود دراسات وبحوث سابقة توضح الحاجة الماسة للعلاقة بين القلق التنافسي بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوضيح دور المناخ الدافعي المدرک كمتغير وسيط بين القلق التنافسي والإنجاز الأكاديمي، فقد وجد الباحثون ثمة مبرر لإجراء هذا البحث؛ في محاولة تتضح بشكل أكثر دقة، من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح للعلاقة بين القلق التنافسي كمتغير مستقل، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع، المناخ الدافعي المدرک كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا؟
- ٢- هل توجد تأثيرات مباشرة للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرک لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا ؟
- ٣- هل توجد تأثيرات مباشرة للمناخ الدافعي المدرک في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا ؟
- ٤- هل توجد تأثيرات مباشرة للقلق التنافسي في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا ؟
- ٥- هل توجد تأثيرات غير مباشرة للقلق التنافسي كمتغير مستقل في الدافعية للإنجاز كمتغير تابع من خلال المناخ الدافعي المدرک كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا؟

٦- هل توجد فروق بين الطلاب المتفوقين أكاديمياً في كل من القلق التنافسي، والمناخ الدافعي المدرك، ودافعية الإنجاز، وفقاً للتخصص (علمي/أدبي) لدى طلاب الجامعة؟
أهداف البحث: هدف البحث إلى الكشف عن:

- دراسة وجود مؤشرات مقبولة لنموذج تحليل المسار بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.
 - الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.
 - التحقق من دور المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط بين القلق التنافسي كمتغير مستقل، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.
 - التحقق من الفروق في القلق التنافسي، والمناخ الدافعي المدرك، ودافعية الإنجاز، وفقاً للتخصص (علمي/أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً؟
- أهمية البحث: اتضحت أهمية البحث من زاويتين:

الأهمية النظرية:

- أهمية دراسة المتغيرات التي خصها البحث بالاهتمام؛ فلا شك أن القلق التنافسي له الدور المهم في أداء المهام الأكاديمية اليوم، وأصبح يعتري سلوك عدد كبير من الطلبة الجامعيين من الجنسين؛ الأمر الذي يمكن أن يترتب عليه وجود اختلالات نفسية ومعرفية لهؤلاء الطلبة من نقص في الأداء، وضيق للوقت، وقلق وتوتر، ومشاكل صحية، واضطراب في العلاقات الأسرية والاجتماعية ... إلخ.
- تسليط الضوء على مفهوم الدافعية للإنجاز؛ حيث يُعد الهدف الأسى والمنشود من العملية التعليمية، وتحقيق أكبر قدر منه يعبر عن التفوق والنجاح.
- التزويد بالأطر النظرية الخاصة بالحقائق والمعلومات المهمة حول أهمية المناخ الدافعي، بحسب اختلاف الإدراك له؛ والذي له الدور المهم، كعملية متكاملة ومتناغمة وممتعة لكل من للطلاب المتعلم.

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من تقديم بعض المقاييس، مثل: المناخ الدافعي المدرك، وقلق التنافس للساحة النفسية والتراث النظري، والتي يمكن الرجوع إليها من قبل الباحثين في أبحاث أخرى ذات صلة.
- قد تُسهم نتائج البحث الراهن في تصميم البرامج التدريبية، والإرشادية، والوقائية، والعلاجية للطلبة الجامعيين المتفوقين أكاديمياً من الطلاب ذوي القلق التنافسي للحد

من هذا السلوك السلبي؛ مما يسهم في مساعدتهم على تبني مناخا دافعيًا مدركا وإيجابيا؛ مما يسمح بالتعايش الإيجابي مع متطلبات حياتهم الجامعية والذي يساعد في تحقيق درجة أكبر من جودة الحياة الأكاديمية لديهم.

- يمكن استخدام نتائج البحث من قبل الوالدين والمعلمين والأخصائيين النفسيين في تطوير استراتيجيات تساعد طلاب الجامعة على الحد من قلق التنافس، وزيادة الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- المناخ الدافعي المدرك: *Perceived Motivational Climate* هو البيئة التعليمية التي

تشكل الدافعية والاتجاهات نحو التعلم لدى الطلاب، وتتأثر بتصرفات المعلمين وأساليب التقييم والتعزيز داخل الصف الدراسي، يمكن أن يكون هذا المناخ موجهاً للمهمة، حيث يتم التركيز على التعلم والتطوير الشخصي، ويعزز من دافعية الطلاب للتعلم ويشجع على التعاون والتفكير الناقد، أو موجهاً للأنف، حيث يتم التركيز على التفوق والتميز الفردي، وقد يزيد من الضغط والقلق لدى الطلاب لتحقيق التميز على حساب عملية التعلم نفسها.

٢- القلق التنافسي: *competitive anxiety* حالة من التوتر والضغط النفسي التي تنشأ قبل

وأثناء المشاركة في منافسة أو اختبار تنافسي، وتؤثر على الأداء والثقة بالنفس، يمكن أن يتضح هذا القلق في مرحلة ما قبل المنافسة من خلال الشعور بالتوتر والأفكار السلبية حول الفشل، أو خلال المنافسة نفسها من خلال الارتباك ونسيان المعلومات والشعور بالضغط، يميل الأفراد الذين يعانون من قلق التنافس إلى القلق بشأن النتائج وآراء الآخرين؛ مما قد يؤثر سلباً على أدائهم وثقتهم بأنفسهم، يمكن أن يكون لهذا القلق تأثيرات مختلفة على الأفراد، حيث قد يحفز البعض للتحسين وقد يعيق الآخرين عن تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

٣- الدافعية للإنجاز: *Achievement Motivation* يعرفها الباحثون إجرائياً وفقاً للمقياس

المستخدم، الذي أعده (خليفة، ٢٠٠٦، ١٧) بأنها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

٤- طلاب الجامعة المتفوقون أكاديمياً: يقصد بهم فئة الطلاب الذين يدرسون في كلية التربية

بنين جامعة الأزهر بالقاهرة من الشعب الأدبية والعلمية، والمتحققون بالفرق: الثانية والثالثة والرابعة، بالعام الجامعي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م)، وقد تم تحديد التفوق الأكاديمي للطلاب؛ من خلال الحصول على تقدير عام: "جيد جداً - امتياز".

وقد التطبيق في الفترة من ٥/٨/٢٠٢٤ م، وحتى ٣١/٨/٢٠٢٤ م، وقد تم التطبيق عبر تقديم الرابط الإلكتروني على Google Form.

محددات البحث: تحددت نتائج البحث بالمحددات الآتية:

- أ- محددات بشرية: تحددت بالمشاركين في البحث من بعض طلاب الجامعة، حيث بلغ عدد المشاركين في البحث (٣٨٠) طالبا وطالبة في كلية التربية بنين من المتفوقين أكاديمياً.
- ب- محددات زمنية: تحددت بالفترة الزمنية لتطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣م-٢٠٢٤م، من طلاب الفرق: الثانية والثالثة والرابعة، بعد الاستعانة بوحدة الحاسب الآلي بالكلية.
- ج- محددات مكانية: تمثلت في كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، من الشعب الأدبية والعلمية بالكلية.
- د- محددات موضوعية: تحددت بموضوع البحث الحالي ومتغيراته والعينة المشاركة فيه.

الإطار النظري لمفاهيم البحث:

أولاً: الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation

تعد دافعية الإنجاز بصفة عامة من العوامل المهمة لأي شخص؛ فهي ترتبط برغبة الأفراد في تحقيق النجاح والتفوق في أي مهمة معينة يقوم بها، وهي مفهوم نفسي يشير إلى مجموعة الدوافع والميول الداخلية والخارجية التي تدفع الطالب الجامعي -وجه التحديد- للسعي نحو التفوق، تحقيق أهدافه الأكاديمية وتجاوز العقبات للوصول إلى أداء متميز، إذ تمثل المحرك الداخلي الذي يدفعه نحو تحقيق أهدافه التعليمية، وتنعكس في الطموح، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والقدرة على مواجهة الصعوبات.

ويرى القلبي (٢٠١٦) أن الإنجاز الأكاديمي هو مستوى من الكفاءة أو الأداء الذي يمكن قياسه من خلال الاختبارات أو تقديرات المعلمين، وهو تعريف يركز بالأساس على الجانب الكمي القابل للقياس. غير أن هذا التحديد يظل قاصراً عن الإحاطة بالاتساق في الأداء على مدى زمني ممتد، وهو ما أضافه رزق (٢٠٢٠) حين اعتبر الدافعية للإنجاز اتساقاً في الأداء عبر أنشطة أكاديمية متنوعة، مما يبرز الكفاءة الحقيقية للطلاب ويؤكد على شمولية الإنجاز واستمراريته. علاوة على ذلك، تُبرز الدراسات الحديثة كيف أن دافعية الإنجاز تفسر أنماط الاندماج الأكاديمي، سواء في الأنشطة الصفية أو اللاصفية، وما يرتبط بها من استراتيجيات تعلم فعالة وبناء مسارات مهنية أكثر وضوحاً (Mašková et al., 2024؛ Choi & Choi, 2024؛ Consoli, Zenger et al., 2025:2024)، وتنعكس هذه المساهمات العلمية في تقديم تدخلات قائمة على الأدلة، قادرة على تعزيز دافعية الطلاب، وتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.

ويتضح مما سبق أن دافعية الإنجاز تمثل حجر الزاوية في التجربة الجامعية. فهي لا ترتبط فقط بالنجاح الأكاديمي وإنما تمتد لتؤثر في الصحة النفسية والاستعداد الوظيفي للطلاب (Bano, 2023؛ Riaz, 2023؛ Shang & Ma, 2024)؛ لذا، فإن تعزيز هذه الدافعية يُعد أولوية للطلاب

والمؤسسات التعليمية على حد سواء، باعتبارها مفتاحًا لتحقيق أقصى الطاقات والإسهام في بناء مستقبل أفضل ؛ (Koyuncuoglu, 2020) ؛ (Tang et al., 2025).

ولتوسيع الإطار المفاهيمي، ووضح الفهم الأعمق لدافعية الإنجاز ، يمكن النظر إلى دافعية الإنجاز- وخصوصا في المجال الأكاديمي- باعتبارها منظومة متعددة الأبعاد تمثل المحرك الأساسي لتحقيق النجاح والتفوق في الحياة الجامعية (Deci & Ryan, 2012).

كما يمكن الرجوع لما أشارت إليه الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2020) من أن دافعية الإنجاز هي "أي نجاح يحققه الفرد وخصوصا في المجال الأكاديمي". وهو تعريف أكثر عمومية ومرونة يسمح بدمج جوانب متعددة للإنجاز تتجاوز الاختبارات التقليدية.

ويأتي كدواني (٢٠٢٤) ليُثري هذه الرؤية بالتركيز على الجانب التنافسي، حيث يرى أن دافعية الإنجاز تتجسد في رغبة الطلاب في التفوق على الذات ومنافسة الآخرين، مما يعكس البعد الاجتماعي والتحفيزي للإنجاز.

أما القبلان (٢٠٢٤) فقد أضاف بُعدًا آخر لتعريف دافعية الإنجاز ، حين أكد أن دافعية الإنجاز تشمل استعداد الطالب لتحمل المسؤولية والتخطيط للمستقبل، وهو ما يعزز ارتباط الدافعية بالاستقلالية والوعي الذاتي. ومن خلال ما سبق يتضح ما يلي:

- أن هذه التعريفات تتكامل لتشكل رؤية أكثر شمولية لدافعية الإنجاز.
- كما تمتد لتشمل الرغبة في التفوق على الذات والآخرين، والاستعداد لتحمل المسؤولية، والتخطيط الهادف للمستقبل.
- أنها لا تقتصر على قياس الأداء أو الاتساق فيه، بل تمتد لتشمل النجاح في مختلف صور النشاط الدراسي.
- وقد عرفها الباحثون إجرائيا وفقا للمقياس المستخدم، الذي أعده (خليفة، ٢٠٠٦، ١٧) بأنها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

- أبعاد دافعية الإنجاز:

تتأثر دوافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة بعدة أبعاد متداخلة، تشمل الجوانب الذاتية والاجتماعية والبيئية، والتي تعمل معًا لتحديد مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وذلك كما أشار كل من (Bakar et al., 2010) ؛ (Forsblom et al., 2022) ؛ (Chan & Dai, 2023).

ويجمل الباحثون أبعاد دافعية الإنجاز ، وفقا لمراجعة الأدبيات البحثية إلى ما يلي:

- ١- الأهداف الذاتية (الدافعية الداخلية): تتمثل في مجموعة من الدوافع المرتبطة بالشغف الذاتي للتعلم. ويأتي على رأسها الاهتمام والفضول، حيث يسعى الطلاب الذين يمتلكون دافعية

داخلية عالية إلى الاستكشاف والتعمق في المعرفة، مما يزيد من فهمهم ويعزز من مستوى تحصيلهم (Christodoulou et al., 2024). كما تؤدي الكفاءة الذاتية دوراً جوهرياً، إذ يحدد اعتقاد الطالب بقدراته الأكاديمية مستوى جهوده واستمراره في مواجهة الصعوبات، حيث إن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر ميلاً لتبني أهداف صعبة والعمل على تحقيقها (Macakova & Wood, 2020)؛ (Lee, 2023). أما تقدير الذات الأكاديمي فيعكس ثقة الطالب بقدراته ومهاراته العلمية، وهو ما يدفعه إلى المشاركة الفاعلة في الدراسة والحرص على الإنجاز (Guo et al., 2021).

٢- الأهداف الخارجية والاجتماعية (الدافعية الخارجية): وتشمل الدوافع التي ترتبط بالحوافز والعوامل الخارجية، ومن أبرزها التقدير الاجتماعي، حيث يسعى الطلاب إلى تحقيق نجاح أكاديمي يمنحهم احترام الأهل والأصدقاء والمجتمع (Zhang et al., 2024). كما يمثل التنافس بعداً مهماً، إذ يدفع الطلاب إلى التفوق على أقرانهم؛ مما يضاعف من جهودهم الأكاديمية، وإلى جانب ذلك، تأتي الحوافز الخارجية مثل المنح الدراسية والفرص الوظيفية المرموقة التي تُعد حافزاً قوياً لبذل مزيد من الجهد والتحصيل (Bano & Riaz, 2023).

٣- العوامل البيئية والمؤسسية: تؤدي البيئة التعليمية دوراً محورياً في تشكيل دافعية الطلاب، حيث إن جودة التدريس تعد عاملاً أساسياً في إثارة اهتمامهم وتقديم الدعم الأكاديمي (Vo et al., 2020). كما أن توافر الموارد التعليمية مثل المكتبات يسهل عملية التعلم ويحفز الطلاب على البحث والتعمق (Jamshed & Khan, 2024). ويضاف إلى ذلك أهمية المناخ الأكاديمي الذي يعكس ثقافة المؤسسة التعليمية ومدى تشجيعها على التفكير النقدي والابتكار (Granvik Saminathen et al., 2020). أما الدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء والأساتذة، فيعزز من مشاعر الأمان والدافعية لدى الطلاب ويساعدهم على مواجهة العديد من التحديات (Zhang et al., 2024).

٤- المرونة الأكاديمية والاجتماعية: تشير إلى قدرة الطالب على التكيف مع التغيرات والصعوبات الأكاديمية، فالطلاب الذين يمتلكون مرونة أكاديمية عالية أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط ومواجهة التحديات بما يقودهم إلى تحقيق النجاح (Worku & Gita, 2024)؛ (Polat, 2024). كما يبرز دور الدعم الاجتماعي؛ الذي يساهم في تعزيز المشاعر الإيجابية والتقليل من الضغوط؛ مما ينعكس على الأداء الأكاديمي (Zhang et al., 2024). وبالإضافة لذلك، فإن الشعور بالانتماء إلى المجتمع الجامعي يرفع من مستوى اندماج الطلاب اجتماعياً وأكاديمياً، ويزيد من دافعيتهم للتفوق (Siebecke, 2023).

٥- التأثيرات الإضافية: هناك مجموعة من الأبعاد الأخرى التي تؤثر على دافعية الإنجاز للطلاب، مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي الذي يحدد فرص التعليم والموارد المتاحة (Rodríguez-

Hernández et al., 2020). وكذلك الوعي بالظروف البيئية الذي يعزز دافعية الطلاب نحو بعض التخصصات مثل العلوم (Lee, 2023). كما يمكن أن تؤثر العوامل العرقية على الأداء الأكاديمي (Mickelson & Saatcioglu, 2024). إضافة إلى دور القدرات المعرفية (Saddiqa & Malik, 2024) وأخيرًا إدارة الوقت التي تعد عنصرًا أساسيًا في تحقيق التفوق الأكاديمي (Cheng et al., 2024).

ويشير (Nasir, 2020) إلى أن أغلب الدراسات قد أفادت بأن هذه الأبعاد لا تعمل بشكل منفصل، بل تتفاعل بصورة معقدة، فمثلاً يمكن للكفاءة الذاتية المرتفعة أن تعزز من الدافعية الداخلية، بينما يسهم الدعم الاجتماعي في تخفيف الضغوط وتحفيز الطلاب على الاستمرار. وبالتالي، فإن الفهم المتكامل لهذه الأبعاد يساعد المؤسسات التعليمية على تصميم استراتيجيات داعمة تسهم في تعزيز دافعية الإنجاز الأكاديمي (Click et al., 2017).

ويرى الباحثون أن أبعاد الدافعية للإنجاز في مجملها تشير إلى أن هناك مجموعة من الأبعاد المتداخلة والمتراصة مع بعضها البعض، فهي حلقة وصل تحيط بالطالب الجامعي، ولا يمكن الاستغناء عنها أو تغافلها، ومنها الجوانب الشخصية الذاتية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية والأسرية والمؤسسية والأكاديمية وغيرها، وكل منها لها أبعاد داخلية واعتبارات ينبغي مراعاتها؛ وصولاً للدعم والمواصلة، والتشجيع على المزيد من العوامل التي تزيد من دافعية الطلاب وتحفزهم على الإنجاز والوصول للأهداف.

- بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

شهدت دافعية الإنجاز عددًا من التفسيرات النظرية التي تطورت عبر الزمن، بدءًا من نظرية الدافع للإنجاز (Achievement Motivation Theory) التي قدمها ماكلياند (McClelland, 1961)، والتي أكدت على أن الإنسان لديه حاجة فطرية لتحقيق النجاح وتجنب الفشل، وقد بينت أن الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز يسعون إلى المهام الصعبة التي تتطلب جهدًا ومهارة، وأن دافعتهم تتحدد وفقًا للحاجة إلى الإنجاز، والخوف من الفشل، وتوقعات النجاح، وقيمة الحافز.

وفي السياق ذاته ظهرت نظرية الأهداف (Goal Theory) التي فرقت بين أهداف التمكن، التي ترتبط بالنمو والتعلم، وأهداف الأداء التي تركز على إثبات القدرات والتفوق على الآخرين، مؤكدة أن تبني أهداف مثل أهداف التمكن ترتبط بالعديد من النتائج الأكثر إيجابية، وزيادة الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي (Meece et al., 2006)؛ (Costa & Remedios, 2014). ومن جانب آخر، قدّمت نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) منظورًا تكامليًا يوضح أن الدافعية الداخلية تزدهر عند إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط الاجتماعي (Deci & Ryan, 2000). كما جاءت نظرية الكفاءة

الذاتية (Self-Efficacy Theory) لتؤكد على دور اعتقاد الطالب بقدراته في تحديد مستوى جهده ومثابرته، موضحة أن تعزيز الكفاءة الذاتية عبر تجارب النجاح السابقة أو النمذجة يسهم في رفع مستوى الدافعية. وتلتقي هاتان النظريتان في تركيزهما على تنمية الشعور بالقدرة والثقة الداخلية باعتبارهما أساساً لتعزيز الإنجاز الأكاديمي (Kula, 2016): (Abaszadeh et al., 2024).

كما برزت نظرية الإسناد (Attribution Theory) التي اهتمت بكيفية تفسير الأفراد لأسباب النجاح والفشل عبر أبعاد الموقع (داخلي/خارجي)، والاستقرار (ثابت/متغير)، والتحكم (قابل/غير قابل للتحكم) وأكدت أن إرجاع النجاح لأسباب داخلية وقابلة للتحكم يعزز الدافعية المستقبلية (Graham, 2020).

وبالارتباط مع ذلك، جاءت نظرية التوقع (Expectancy Theory) التي أوضحت أن الدافعية تتحدد من خلال العلاقة بين توقع الفرد لقدرته على النجاح وقيمة النتيجة المترتبة على هذا النجاح، بحيث تبلغ الدافعية ذروتها عند اجتماع هذين العاملين (Acquah et al., 2021). وقد توسع هذا التوجه مع نظرية القيمة المتوقعة (Expectancy-Value Theory) التي أضافت أربعة أبعاد مؤثرة في دافعية الإنجاز، هي: قيمة الإنجاز، والقيمة الجوهرية، والقيمة النفعية، والتكلفة (Eccles & Wigfield, 2024): (Urhahne & Wijnia, 2023).

وفي الاتجاه نفسه، قدمت نظرية تحديد الأهداف (Goal-Setting Theory) إسهاماً مهماً من خلال التأكيد على أن الأهداف المحددة والصعبة ولكن ممكنة التحقيق، إذا ما اقترنت بتغذية راجعة منتظمة، تؤدي إلى رفع مستويات الدافعية والالتزام (Durović et al., 2020).

ومن خلال ما سبق يتبنى الباحثون وجهة نظر كلية لهذه النظريات، حيث إن دافعية الإنجاز لها تفسيرات نظرية متعددة تطورت مع الوقت، وكل نظرية تسلط الضوء على جانب معين مثل الحاجة للنجاح أو أهمية الأهداف، فالكفاءة الذاتية وتقرير المصير تلعبان دوراً مهماً في تعزيز الدافعية الداخلية، وتفسيرات الأفراد لأسباب النجاح والفشل تؤثر على دافعتهم المستقبلية، كما أن فهم هذه النظريات يمكن أن يساعد في تحسين الدافعية في مختلف السياقات، فقد ركزت نظريات على الحاجة الفطرية للنجاح وتجنب الفشل، ونظريات مثل الأهداف وتقرير المصير والكفاءة الذاتية تشرح جوانب مختلفة من الدافعية، وتفسيرات الأفراد للنجاح والفشل وتوقعات النجاح وقيمتها تؤثر على الدافعية، وتحديد الأهداف الواضحة والصعبة مع تغذية راجعة يعزز الدافعية والالتزام.

– أهم العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تتأثر دافعية الإنجاز بعدد من العوامل المتداخلة التي يمكن تصنيفها إلى عوامل داخلية ترتبط بخصائص الطالب الشخصية، وأخرى خارجية تتصل بالبيئة التعليمية والاجتماعية. فعلى مستوى العوامل الداخلية: تمثل الرغبة في التفوق الدافع الأساسي الذي يوجه سلوك

الطالب الجامعي نحو التميز، إذ تدفعه هذه الرغبة إلى بذل جهد إضافي والاستعداد الجيد لامتحانات والمهام الأكاديمية (Blašková et al., 2019)؛ (Wu et al., 2022). كما يُعد تقدير الذات عاملاً جوهرياً، حيث تشير الدراسات إلى أن ثقة الطالب بقدراته الذاتية تعزز من استباقيته في مواجهة التحديات، وتزيد من احتمالات تبنيه للعديد من الأهداف الصعبة والسعي لتحقيقها (Kula, 2016)؛ (Abaszadeh et al., 2024).

ويضاف إلى ذلك الشغف بالمادة الدراسية، إذ يؤدي الاهتمام الحقيقي بالمحتوى الأكاديمي إلى تحويل الدافعية من خارجية قائمة على الحوافز إلى داخلية ذاتية، وهو ما يعزز من استمرارية التعلم وعمقه (Christodoulou et al., 2024). كما أن وضوح الأهداف الشخصية للطلاب، مثل السعي للحصول على تقدير مرتفع مثلاً يساهم في تنظيم سلوكه الأكاديمي وتبني استراتيجيات فعالة لتحقيق هذه الأهداف (Mašková et al., 2024).

أما العوامل الخارجية: فتشمل في مقدمتها دعم الوالدين، حيث يساهم الدعم العاطفي والمادي وتوقعاتهم الواقعية في تعزيز التزام الطالب الأكاديمي (Li et al., 2025).

كما أن المناخ التعليمي يؤدي دوراً محورياً من خلال تشجيع التساؤل، وتوفير موارد تعليمية مناسبة، وتقديم تغذية راجعة بناءة؛ مما يرفع من مستوى الدافعية (Cheng et al., 2024). كذلك يُعتبر دعم الأقران أحد العوامل المهمة، إذ تساهم الشبكات الطلابية المتعاونة في خلق بيئة تنافسية إيجابية، وهو ما يحفز السلوك الموجه نحو الإنجاز (Hao et al., 2025). وإلى جانب ذلك، تأتي الحوافز والمكافآت، سواء كانت رسمية مثل الجوائز أو غير رسمية مثل التقدير اللفظي، كحافزاً فعالاً لدفع الطلاب نحو التفوق (Fernandes & Werner, 2023).

ويرى الباحثون أن العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز هي عوامل توضح أكثر وجهات النظر السابقة المفسرة لدافعية الإنجاز بصفة عامة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، فمن خلال هذه العوامل يتم تفسير العديد من الرؤى المختلفة، وفق العوامل المؤثرة في حد ذاتها، ووفق رؤيتها في الواقع المباشر المعبر عن شخصيات هؤلاء الطلاب الجامعيين، وخصوصاً فيما يتعلق بشخصياتهم ودراساتهم الأكاديمية، وبيئتهم المحيطة.

– أهمية دافعية الإنجاز: بعد العرض السابق يشير الباحثون لأهمية دافعية الإنجاز : من أجل الإشارة إلى جذب الانتباه لهذا المتغير المهم، وتتم الإشارة إليه من ناحيتين هما:

– الأهمية العلمية لدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة:

تُعَدّ دافعية الإنجاز من المفاهيم المحورية في ميدان علم النفس التربوي، ومن الناحية العلمية، أسهمت البحوث المرتبطة بهذا المفهوم في إثراء الأدبيات من خلال تطوير نماذج تفسيرية متكاملة توضح العوامل المحفزة وراء الأداء الأكاديمي، مما جعلها أساساً في صياغة الأطر النظرية الحديثة الخاصة بالتحفيز والإنجاز. إذ تمثل إطاراً نظرياً لفهم

السلوك الأكاديمي وتفسيره، حيث إنها تُفسر الفروق الفردية في التحصيل والمثابرة والتوجه نحو الأهداف (Huang et al., 2025). كما أن الأهمية العلمية لدافعية الإنجاز تتضح في توجيه الجهود البحثية نحو تصميم أدوات قياس سيكومترية دقيقة، قادرة على الكشف عن أبعاد متعددة مثل الكفاءة الذاتية والطموح والمثابرة، وهو ما يتيح للباحثين دراسة تأثير البيئات التعليمية والثقافية على الطلاب بدقة أكبر (Saddiq & Malik, 2024). وتفتح هذه الأدوات المجال أمام البحوث الطولية والمقارنة التي تعزز فهم ديناميات التعلم في سياقات مختلفة.

وتكمن كذلك أهمية دافعية الإنجاز في قدرتها على توضيح العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والخصائص الشخصية، مثل الطموح المستقبلي والثقة بالنفس، حيث أظهرت بعض الدراسات أن ارتفاع مستوى الدافعية يسهم في تعزيز الثقة بالقدرة والقدرة على مواجهة العقبات بمرونة وواقعية ملموسة ومعلومة (Polat, 2024).

١ - الأهمية العملية لدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة:

تُعَدُّ دافعية الإنجاز من الركائز الأساسية التي تحدد نجاح الطالب الجامعي، نظراً لتأثيرها المباشر في الأداء الأكاديمي، والرفاهية النفسية، والاستعداد الوظيفي (Batool et al., 2024). فهي تمثل القوة المحركة التي تدفع الطلاب نحو السعي للتفوق، وتجاوز التحديات، وتحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية (Stavropoulou et al., 2025). كما تتضح أهمية دافعية الإنجاز من زاويتين هما:

١ - التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي:

تؤدي دافعية الإنجاز دوراً محورياً في تحسين التحصيل الأكاديمي، إذ تشير الدراسات إلى ارتباطها الوثيق بالنتائج الأكاديمية للطلاب (Pandey & Singh, 2018). فالطلاب ذوو الدافعية المرتفعة يبذلون جهداً أكبر ويستثمرون وقتاً أطول في الاستعداد، مما ينعكس في تحقيق درجات أفضل في الامتحانات والمهام (Lu et al., 2024). كما تسهم هذه الدافعية في تعزيز المشاركة داخل الصف وخارجه، حيث يميل الطلاب المدفوعون إلى طرح الأسئلة والنقاشات، واستكشاف موضوعات جديدة؛ مما يزيد من عمق التعلم لديهم (Trolian & Jach, 2020)؛ (Cheng et al., 2024). وإلى جانب ذلك، تشجع دافعية الإنجاز على تبني استراتيجيات تعلم فعالة مثل إدارة الوقت وتنظيم المعلومات واستخدام أساليب الحفظ؛ مما يزيد من كفاءة الطالب وقدرته على التعلم الذاتي (Song et al., 2024).

٢ - التأثير على الرفاهية النفسية للطلاب:

لا يقتصر أثر دافعية الإنجاز على التحصيل فحسب، بل يمتد ليشمل الصحة النفسية للطلاب. فهي تعزز الثقة بالنفس من خلال النجاحات الأكاديمية التي تغذي الشعور بالكفاءة

والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة (Abaszadeh et al., 2024)؛ (Chen, 2024). كما تسهم في الحد من عوامل القلق والتوتر عبر توجيه انتباه الطلاب إلى الجوانب الإيجابية للتعلم، بدلاً من التركيز على مخاوف الفشل والإخفاق (Mahdavi et al., 2021). وإضافة إلى ذلك، فإن وجود أهداف أكاديمية واضحة يمنح الطالب شعوراً بالمعنى والهدف، مما يزيد من مستوى الرضا والسعادة في حياته الجامعية (Mašková et al., 2024).

ويرى الباحثون - من خلال العرض السابق - أهمية دافعية الإنجاز في كونها مهمة في نجاح الطلاب الجامعيين؛ لما لها أهمية علمية في إثراء الأدبيات وتطوير نماذج تفسيرية، تسهم في صياغة الأطر النظرية الحديثة الخاصة بالتحفيز والإنجاز، كما أن الأهمية العملية لدافعية الإنجاز تتضح في تحسين الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية، فدافعية الإنجاز المرتفعة ترتبط بتحصيل أفضل ومشاركة فاعلة، تعزز الثقة بالنفس وتقلل من القلق والتوتر.

ثانياً: القلق التنافسي: competitive anxiety

لا يقتصر القلق التنافسي على الميادين الرياضية فقط، بل يظهر أيضاً في السياقات الأكاديمية والعلمية، مثل الامتحانات أو المنافسات البحثية، وخصوصاً القلق التنافسي لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين.

ويتأثر القلق التنافسي بدرجة كبيرة بكيفية تنظيم العواطف وبسمات الشخصية، حيث تشكل هذه العوامل تفسيرات للفروق الفردية بين الأفراد، فعلى سبيل المثال، وُجد أن الإناث يظهرن مستويات أعلى من القلق المعرفي والجسدي، في حين يسجلن ثقة بالنفس أقل مقارنة بالرجال، كما تُظهر الدراسات أن سمة العصابية ترتبط ارتباطاً مباشراً بارتفاع مستويات القلق التنافسي، خصوصاً لدى الذكور عندما يتم استثارتهم بمواقف معينة، وتشير النتائج إلى أن القدرة على ضبط العواطف من المهارات الجوهرية التي تساعد الأفراد على مواجهة القلق الناتج عن وجود المنافسة (Amaro & Brandão, 2023, 2-8).

ويتضح أن القلق التنافسي بين طلاب الجامعات ظاهرة شائعة ناتجة عن تفاعل معقد بين عوامل أكاديمية واجتماعية وشخصية، ورغم تأثيراته السلبية على الصحة النفسية والجسدية، والأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، إلا أن تبني استراتيجيات المواجهة مثل تعزيز الوعي الذاتي، وإدارة الوقت، وطلب الدعم الاجتماعي يمكن أن يسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة يُعد عاملاً رئيساً في تعزيز الصحة النفسية للطلاب الجامعيين، وتحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي (Austríaco-Teixeira & Bessa, 2025; ٢٠٢٠، رياض).

ويمثل القلق التنافسي لدى طلاب الجامعات حالة نفسية معقدة تتميز بمشاعر التوتر والضغط النفسي الناتجة عن المنافسة الأكاديمية والاجتماعية. هذا النوع من القلق يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطلاب، وعلى جودة علاقاتهم الاجتماعية داخل البيئة

الجامعية (Shafee et al., 2025). ولهذا يمكن تعريف مفهوم القلق التنافسي لدى الطلاب الجامعيين المتفوقين أكاديمياً من خلال ما ذكره (Helsper, 2025, 235) بأنه حالة نفسية معقدة تتميز بالخوف والقلق المستمر بشأن الأداء الأكاديمي والتقييم السلبي المحتمل من الآخرين، على الرغم من سجلهم الأكاديمي المتميز. يتأثر هذا القلق بمجموعة من العوامل الداخلية، كالسعي إلى الكمال، والخوف من الفشل، بالإضافة إلى عوامل خارجية مثل الضغط الأكاديمي الشديد، والمنافسة بين الأقران.

ويرى الباحثون أن القلق التنافسي موجود - غالباً - لدى كلٍ من الطلاب المتفوقين والعادين، حيث يتأثر كلا الفريقين بظروف المنافسة الأكاديمية، ويؤكد ذلك أن المنافسة داخل البيئة التعليمية، سواء كانت في شكل اختبار أو نشاط جامعي، قادرة على إثارة مشاعر القلق لدى الطلاب بغض النظر عن مستواهم وجنسهم، ويُعد فهم طبيعة القلق التنافسي في البيئة الأكاديمية أمراً ضرورياً لتحقيق التوازن النفسي والنجاح التعليمي، وذلك من خلال:

- تطوير استراتيجيات مواجهة فعالة: مثل تعلم تقنيات الاسترخاء، ومهارات إدارة الوقت، وتحديد أهداف قابلة للتحقيق.

- تصميم بيئات تعليمية صحية: تقلل من الضغوط التنافسية غير البناءة، وتشجع على التعلم التعاوني بجانب التنافس الإيجابي.

- ويعرف الباحثون القلق التنافسي إجرائياً بأنه: حالة من التوتر والضغط النفسي التي تنشأ قبل وأثناء المشاركة في منافسة أو اختبار تنافسي، وتؤثر على الأداء والثقة بالنفس، يمكن أن يتضح هذا القلق في مرحلة ما قبل المنافسة من خلال الشعور بالتوتر والأفكار السلبية حول الفشل، أو خلال المنافسة نفسها من خلال الارتباك ونسيان المعلومات والشعور بالضغط، يميل الأفراد الذين يعانون من قلق التنافس إلى القلق بشأن النتائج وآراء الآخرين؛ مما قد يؤثر سلباً على أدائهم وثقتهم بأنفسهم، يمكن أن يكون لهذا القلق تأثيرات مختلفة على الأفراد، حيث قد يحفز البعض للتحسين وقد يعيق الآخرين عن تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

أبعاد القلق التنافسي:

لقياس مستويات القلق التنافسي، طُورت أدوات سيكومترية دقيقة، أبرزها قائمة جرد قلق الحالة التنافسي (CSAI-2) التي وضعها Martens وزملاؤه، تتألف الأداة من ٢٧ بنداً تغطي ثلاثة أبعاد رئيسية: القلق المعرفي، القلق الجسدي، والثقة بالنفس (Martens et al., 1990, 2) (Arruza Gabilondo et al., 2012, 2) ويُستخدم هذا المقياس بشكل واسع لتقييم المشاعر قبل الدخول في المنافسات، بما في ذلك مستويات التوتر العقلي والجسدي، ومدى ثقة الأفراد بقدرتهم على الأداء بفاعلية.

ويتداخل القلق التنافسي مع عدة أبعاد؛ فهو يجمع بين القلق الفردي وقلق الأداء، إلى جانب الخوف من التقييم الخارجي، مما يؤدي إلى ضعف القدرات الفكرية وتدهور المهارات التنفيذية لدى الطلاب (Paula et al., 2024). كما يُنظر إلى القلق التنافسي على أنه استجابة نفسية وجسدية لمواقف المنافسة التي يواجه فيها الفرد ضغوطاً عالية الأداء. وهو مفهوم متعدد الأبعاد يتضح في صورتين أساسيتين للأداء (Krane & Greenleaf, 1999) كما ورد في (Bates, 2023, 7)

- القلق المعرفي (Cognitive Anxiety) يمثل الجانب العقلي أو الذهني للقلق، ويشمل أفكاراً سلبية مثل الإحباط، وتوقع الفشل، والقلق بشأن تقييم الآخرين، والتقليل من القدرات الذاتية، إلى جانب وضع توقعات غير واقعية للأداء.

- القلق الجسدي (Somatic Anxiety) يعكس الاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بالتوتر، مثل التعرق المفرط، وبرودة الأطراف، وزيادة التوتر العضلي، واضطرابات المعدة، وهي مؤشرات جسدية مباشرة للضغط النفسي.

- وتختلف شدة القلق التنافسي واستجابة الفرد له باختلاف العوامل الشخصية والظرفية؛ حيث تؤدي العوامل الشخصية مثل الثقة بالنفس، وقلق السمات، والمهارات النفسية دوراً مهماً، فعلى سبيل المثال، وجدت بعض الدراسات أن الإناث غالباً ما يسجلن مستويات أعلى من القلق مقارنة بالذكور، أما العوامل الظرفية فتشمل طبيعة الرياضة، ومستوى الخبرة التنافسية، ومهارات الأداء، بالإضافة إلى طبيعة الموقف التنافسي نفسه (Jones et al., 1991) كما ورد في (Bates, 2023).

- وهناك من قسم أبعاد القلق التنافسي إلى ما يلي:

- القلق المعرفي: يُمثل البعد العقلي للقلق التنافسي، حيث يعاني الطالب من أفكار سلبية تتعلق بأدائه الأكاديمي، مثل: الخوف من الفشل أو عدم تحقيق التوقعات، والشعور بعدم الكفاءة مقارنة بالزملاء. والتفكير المفرط في النتائج المحتملة للاختبارات أو الواجبات، كما يمكن أن يتجسد القلق المعرفي في الإحباط، وتوقع أداء غير واقعي، وتدني الذات (Bates, 2023, 7).

- القلق الجسدي: يتضح في الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على الطلاب عند اقتراب المنافسة الأكاديمية، مثل: تسارع ضربات القلب. والتوتر العضلي المستمر، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة أو فقدان الشهية قبل الامتحانات.

- الثقة بالنفس: على الرغم من أن الثقة بالنفس ليست شكلاً من أشكال القلق، فإنها تُعد عاملاً مؤثراً في مستوياته، فكلما انخفضت ثقة الطالب في قدرته على تحقيق النجاح، ارتفعت

مستويات القلق التنافسي لديه. بالمقابل، تعزز الثقة بالنفس القدرة على مواجهة المواقف الأكاديمية التنافسية بشكل أفضل. (Amaro & Brandão, 2023, 3).

– وقد قام الباحثون بإعداد أبعاد القلق التنافسي وفقاً لطبيعة وأهداف وعينة البحث الحالي إلى بعدين هما:

– قلق ما قبل المنافسة: هو حالة من التوتر والقلق التي تسبق المشاركة في منافسة أو اختبار، وتتميز بمجموعة من الأعراض الجسدية والنفسية، قد تشمل هذه الأعراض زيادة معدل ضربات القلب، والأفكار السلبية حول الفشل، والشعور بعدم الاستعداد رغم التحضير الجيد. يميل الأفراد الذين يعانون من قلق ما قبل المنافسة إلى التفكير المفرط في النتائج وآراء الآخرين؛ مما قد يؤثر على أدائهم وثقتهم بأنفسهم، يمكن أن يكون لهذا القلق تأثيرات إيجابية أو سلبية على الأداء، حسب كيفية التعامل معه وإدارته. مقياس قلق التنافس:

– قلق أثناء المنافسة: هو حالة من التوتر والضغط النفسي التي تظهر أثناء المشاركة في منافسة أو اختبار، وتؤثر على التركيز والأداء، ويمكن أن يتجلى هذا القلق في صورة أعراض مثل الارتباك، ونسيان المعلومات المعروفة، والشعور بالضغط والتوتر المستمر، قد يؤدي هذا القلق إلى انخفاض الثقة بالنفس وزيادة الشعور بالقلق من عدم تحقيق النتائج المرجوة، مما قد يؤثر سلباً على الأداء العام.

أما بالنسبة للعوامل المؤثرة في القلق التنافسي الأكاديمي فتشمل ما يلي:

١- العوامل الشخصية: وتشمل السمات والمهارات التالية:

- سمات الشخصية: مثل العصبية، حيث ترتبط بشكل وثيق بمستويات مرتفعة من القلق التنافسي، مما يجعل الطالب أكثر حساسية تجاه الضغوط الأكاديمية.
- المهارات النفسية: مثل القدرة على تنظيم العواطف وضبط الانفعالات، حيث تساعد هذه القدرات الطالب على مواجهة القلق بشكل أكثر فاعلية.

٢- العوامل الظرفية: وتشمل ما يلي:

- طبيعة المادة الدراسية وصعوبتها.
- مستوى الضغوط الخارجية مثل توقعات الأسرة.
- المنافسة على فرص أكاديمية كالحصول على منح دراسية أو جوائز علمية.
- (Amaro & Brandão, 2023, 2-7).

– بعض النظريات المفسرة للقلق التنافسي:

يمثل القلق التنافسي موضوعًا معقدًا متداخل الأبعاد، وقد حاول الباحثون تفسيره من خلال عدة نظريات أساسية شكلت الأساس لفهم طبيعة العلاقة بين القلق والأداء. فيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

– نظرية القلق متعدد الأبعاد (Multidimensional Anxiety Theory – MAT) تُعد هذه النظرية التي طورها مارتنز وزملاؤه (Martens et al., 1990) من أكثر الإسهامات تأثيرًا في دراسة القلق التنافسي. وهي تفترض أن القلق ليس بُعدًا واحدًا، بل يتكون من ثلاثة مكونات أساسية: القلق المعرفي، القلق الجسدي، والثقة بالنفس، وسيوضح ذلك أكثر فيما يلي:

- القلق المعرفي: ويتمثل في الأفكار السلبية، مثل توقع الفشل أو الشك في القدرات، وترى النظرية أن هذا البُعد يرتبط سلبًا بالأداء؛ أي أنه كلما ارتفع القلق المعرفي، تراجع الأداء، كما يظهر القلق المعرفي غالبًا قبل المنافسة بوقت أطول نسبيًا ويستمر حتى بدايتها (Arruza Gabilondo et al., 2012, 7).

- القلق الجسدي: يُظهر علاقة منحنية مع الأداء على شكل حرف U مقلوب؛ إذ يكون الأداء أفضل عند المستويات المنخفضة إلى المتوسطة من القلق الجسدي، بينما يضعف بشكل واضح عند المستويات العالية جدًا أو المنخفضة جدًا، وغالبًا ما يزداد القلق الجسدي مباشرة قبل بدء المنافسة، لكنه يتلاشى مع انطلاقها.
- الثقة بالنفس: أضاف الباحثون هذا البُعد كعامل ثالث مؤثر، إذ يرتبط إيجابيًا بالأداء، فزيادة الثقة بالنفس تعزز من قدرة الفرد على تحقيق نتائج أفضل (Martens et al., 1990)، (Arruza Gabilondo et al., 2012, 2).

– نموذج الكارثة (Catastrophe Model) قدم "هاردى" هذا النموذج ليعكس الطبيعة المعقدة للعلاقة بين القلق والأداء، بخلاف نظرية القلق متعدد الأبعاد التي تفترض علاقة خطية أو منحنية بسيطة، يرى هذا النموذج أن الأداء قد يتأثر بانخفاضات غير متوقعة تُعرف بـ "الانهيار الكارثي". فعندما يكون القلق المعرفي منخفضًا، يمكن لزيادة الإثارة الفسيولوجية أن تسهم في تحسين الأداء، أما إذا ارتفع القلق المعرفي إلى مستوى حرج، فإن أي زيادة إضافية في القلق الجسدي قد تؤدي إلى تراجع مفاجئ وحاد في الأداء، ويبرز هذا النموذج أن الأداء لا يتأثر فقط بمستوى القلق، بل بالتفاعل الديناميكي بين مكوناته (Hardy, 1996b).

– نظرية تقييم الضغوط (Stress Appraisal Theory) على الرغم من أن هذه النظرية ليست خاصة بالقلق التنافسي وحده، إلا أنها تُعد ذات صلة وثيقة. وتفترض أن استجابة الفرد للمواقف الضاغطة تعتمد على كيفية تقييمه لها من خلال الآتي:

- إذا رأى الفرد الموقف على أنه تهديد يفوق قدراته، فمن المرجح أن يشعر بالقلق.

- أما إذا قيّمه كتحديّ قابل للمواجهة، فإنه سيكون أقل عرضة للقلق وأكثر قدرة على استخدام استراتيجيات التكيف بفعالية.
- ومن خلال ما سبق يرى الباحثون أن هذه النظريات تكشف عن أن القلق التنافسي ليس استجابة بسيطة، بل هو ظاهرة معقدة تتأثر بعوامل معرفية وجسدية وشخصية وإدراكية، وفهم هذه النظريات يوفر إطاراً متكاملًا يساعد على:
- تصميم برامج تدريب نفسي لزيادة الثقة بالنفس.
- تطوير استراتيجيات مواجهة تركز على إعادة تفسير القلق.
- تحسين الأداء في السياقات الأكاديمية على وجه التحديد.
- ولكي تتضح الرؤية كاملة للقلق التنافسي يتطرق الباحثون للعوامل المسهمة في القلق التنافسي والتأثيرات الناتجة عنه، في محاولة لجذب الانتباه لعواقبه السلبية، وتأثيراته الشديدة، وذلك من خلال الحديث عن النقاط التالية:
- ١. الضغوط الأكاديمية: تعد من أبرز العوامل المؤثرة، إذ إن حجم الأعباء الدراسية، وارتفاع سقف التوقعات، والمنافسة الشديدة بين الطلاب، تؤدي جميعها إلى زيادة القلق، وغالبًا ما يشعر الطلاب بالإرهاق وفقدان السيطرة على حياتهم الأكاديمية نتيجة لذلك (Meng & Ayob, 2025).
- ٢. الضغوط المالية: تشكل تحديًا إضافيًا، خاصة للطلاب الذين يعتمدون على المنح الدراسية أو القروض، والعجز عن تغطية النفقات الدراسية والمعيشية يؤدي إلى تصاعد مستويات التوتر (Tianqi et al., 2024).
- ٣. عدم اليقين المهني: القلق من المستقبل الوظيفي يعد أحد أبرز مصادر الضغوط؛ فمع ارتفاع معدلات المنافسة في سوق العمل، يخشى الطلاب من البطالة أو صعوبة الحصول على وظيفة مناسبة (Gürpınar et al., 2019).
- ٤. النظام التعليمي التنافسي: يعتمد على المقارنة المباشرة بين الطلاب، مما يدفعهم إلى التركيز على التفوق الفردي بدلاً من التعاون (Ural, 2024).
- ٥. المقارنة الاجتماعية: يقارن الطلاب أنفسهم باستمرار بأقرانهم، مما يعزز مشاعر النقص والدونية ويضعف تقدير الذات (Rustham et al., 2025). وبالنسبة لتأثيرات القلق التنافسي فتتمثل في الآتي:
- ١. تدهور الصحة النفسية: يمكن أن يؤدي القلق التنافسي إلى اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والقلق العام، إلى جانب أعراض أخرى مرتبطة بالناحية النفسية كالأرق وضعف الشهية وصعوبة التركيز (Cunningham et al., 2023).

٢. ضعف الأداء الأكاديمي: يؤثر القلق على التحصيل الدراسي من خلال إضعاف القدرة على التركيز والتذكر، وقد يدفع بعض الطلاب إلى تجنب الدراسة والامتحانات، مما يزيد فرص الرسوب والفاشل (Fishstrom et al., 2025).
٣. التأثيرات الاجتماعية السلبية: يميل الطلاب القلقون إلى الانعزال وتجنب التفاعل الاجتماعي خوفاً من النقد أو الرفض، وهو ما يعيق بناء صداقات أو علاقات داعمة (Choate et al., 2022).
٤. الأعراض الجسدية: تشمل الصداع، واضطرابات المعدة، وزيادة معدل ضربات القلب، مما يفاقم الإحساس بالضغط النفسي، ويزيد من صعوبات التعامل مع المواقف المرتبطة بالجوانب الأكاديمية (Fekih et al., 2021).
- وبعد العرض السابق للعوامل المسهمة في القلق التنافسي والتأثيرات الناتجة عنه يعرض الباحثون لاستراتيجيات مواجهة القلق التنافسي كالآتي:
١. تعزيز الوعي الذاتي: عبر التعرف على مصادر القلق وأعراضه المبكرة، مما يمكن الطلاب من التدخل بشكل مبكر (Puente-Torre et al., 2025).
٢. تنمية مهارات إدارة الوقت: يساعد تنظيم الأولويات والتوازن بين الدراسة والراحة على تقليل الضغوط (Estefanía, 2024).
٣. استخدام تقنيات الاسترخاء: مثل التأمل واليوغا وتمارين التنفس، إذ تساهم في تهدئة الجهاز العصبي وتعزيز الاستقرار النفسي (Pal et al., 2022).
٤. طلب الدعم الاجتماعي: من خلال التواصل مع الأسرة والأصدقاء أو اللجوء إلى المستشارين، مما يخفف الشعور بالوحدة (Rustham et al., 2025).
٥. المشاركة في الأنشطة اللامنهجية: توفر متنفساً للطلاب وتساعدهم على تحقيق التوازن بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية (Alawiyah et al., 2024).
٦. تطوير الصلابة النفسية: عبر مواجهة الضغوط بمرونة وتحويل التحديات إلى فرص للتعلم والنمو (Algani et al., 2018).
٧. طلب المساعدة المهنية: عندما يكون القلق مفرطاً، يمكن الاستفادة من العلاج النفسي والإرشاد المهني لتطوير استراتيجيات مواجهة أكثر فعالية (Puente-Torre et al., 2025).

– العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز:

يرتبط القلق التنافسي بشكل وثيق بمفهوم دافعية الإنجاز (Achievement Motivation)، والتي تُعرف بأنها نزعة مكتسبة ومستقرة تحفز الفرد على السعي وراء النجاح عندما يكون الأداء خاضعاً لمعايير محددة للتمييز (McClelland et al., 1953) كما ورد في (Kronstadt, 1974, 12) ومن ثم، قد ينشأ القلق التنافسي عندما يخشى الفرد الفشل في بلوغ هذه المعايير أو عدم تحقيق

المستوى المتوقع من الأداء وبذلك، فإن القلق التنافسي يمكن أن يُفهم كنتاج مباشر للتفاعل بين رغبة الإنجاز والخوف من الفشل.

ثالثاً: المناخ الدافعي المدرك: *perceived motivational climate*

يُعد المناخ الدافعي المدرك أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على حياة طلاب الجامعة، حيث ينعكس على تفاعلهم ومشاركتهم الأكاديمية، وصحتهم الجسدية والعقلية، وعاداتهم اليومية، وسلوكياتهم الاجتماعية، بل وعلى إنجازاتهم وتوجهاتهم نحو التعلم (Adie et al., 2024). إن فهم طبيعة هذا المناخ والعوامل المرتبطة به يمثل خطوة محورية نحو تطوير بيئة جامعية أكثر دعمًا وتحفيزًا.

ويشير المناخ الدافعي المدرك إلى تصورات الطلاب للأهداف التي يتم التأكيد عليها في البيئتين الأكاديمية، والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير ومؤثر على دافعتهم، ومستوى تفاعلاتهم، وإنجازهم الأكاديمي (Li et al., 2022). ويتشكل هذا المناخ من خلال عدة عوامل، أبرزها ممارسات المعلم، وهياكل الصف الدراسي، والتفاعلات بين الأقران (Abello et al., 2022; Zheng et al., 2023). إن الطريقة التي يدرك بها الطلاب هذه العوامل تحدد بشكل مباشر مستوى جهدهم الأكاديمي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم، وكذلك مستوى رفاههم النفسي والاجتماعي (Abello et al., 2022).

ويمثل المناخ الدافعي المدرك عاملاً أساسياً في تحديد نجاح الطالب في البيئة الجامعية. فبينما يرتبط مناخ الأداء غالباً بالضغط والقلق (Zheng et al., 2023). إن المناخ الدافعي المدرك يساعد فهم طبيعة هذا المناخ والعوامل التي تشكله الجامعات والمعلمين على تطوير سياسات واستراتيجيات أكثر فعالية في دعم نجاح الطلاب وزيادة دافعتهم ورفاهيتهم (Adie et al., 2024; González-Valero et al., 2019).

ويعرفه الباحثون إجرائياً في البحث الحالي بأنه: البيئة التعليمية التي تشكل الدافعية والاتجاهات نحو التعلم لدى الطلاب، وتتأثر بتصرفات المعلمين وأساليب التقييم والتعزيز داخل الصف الدراسي. يمكن أن يكون هذا المناخ موجهاً للمهمة، حيث يتم التركيز على التعلم والتطوير الشخصي، أو موجهاً للأنس، حيث يتم التركيز على التفوق والتميز الفردي. المناخ الموجه للمهمة يعزز من دافعية الطلاب للتعلم ويشجع على التعاون والتفكير النقدي، بينما المناخ الموجه للأنس قد يزيد من الضغط والقلق لدى الطلاب لتحقيق التميز على حساب عملية التعلم نفسها. وتنقسم أنواع المناخ الدافعي المدرك إلى نوعين:

– مناخ الأداء: يقوم على تعزيز التنافس والسعي نحو التفوق على الآخرين، وعلى الرغم من أنه قد يحفز بعض الطلاب لتحقيق نتائج عالية، إلا أنه يرتبط بظهور بعض السلوكيات السلبية مثل القلق، والضغط النفسي (Xuan et al., 2025; Phetlhe et al., 2022).

- ١ - مناخ الإتقان: يركز على تطوير المهارات والتحسين الذاتي، ويُنظر إليه باعتباره أكثر استدامة وصحة من الناحية النفسية (Ibrahim et al., 2016; Weeldenburg et al., 2022). ويؤثر المناخ الدافعي المدرك على الطلاب من خلال التالي:
- ١ - التفاعل والمشاركة الأكاديمية: فالمناخ الدافعي الإيجابي يعزز من تفاعل الطلاب ومشاركتهم، خاصة في بيئات التعلم الحديثة مثل التعليم عن بعد (Li et al., 2022). وعندما يشعر الطلاب بوجود بيئة داعمة تحترم استقلاليتهم وتشجعهم على اتخاذ قرارات ذاتية في التعلم، يزداد لديهم الشعور بالمسؤولية والالتزام تجاه العملية التعليمية (Mayiana, 2024).
- ٢ - الصحة والعادات الصحية: فالمناخ الذي يشجع على المشاركة الفاعلة ويعزز من الشعور بالانتماء، يسهم في الالتزام بأنماط حياة صحية، مثل اتباع نظام غذائي متوازن وممارسة الأنشطة البدنية بانتظام (Arslanoğlu, 2016; Robinson, 2023).
- ٣ - السلوكيات والإنجازات: لا يقتصر تأثير المناخ الدافعي على الصحة الجسدية، بل يشمل السلوكيات المرتبطة بالعادات الضارة مثل التدخين وتعاطي الكحول، إذ تبين أن المناخ الدافعي الإيجابي يقلل من الانخراط في هذه الممارسات (Kristof et al., 2019). إضافة إلى ذلك، فإن المناخ الذي يركز على تشجيع الجهد والالتزام يعزز من الأداء الأكاديمي، كما ينعكس بشكل خاص على إنجازات الطلاب (González-Valero et al., 2019).
- ٤ - التوجهات والدافعية الداخلية: يؤثر المناخ الدافعي على نوع التوجهات التي يتبنها الطلاب نحو الأهداف التعليمية، سواء كانت موجهة نحو الأداء (التفوق على الآخرين) أو نحو الإتقان (تطوير المهارات) (Chacón-Cuberos et al., 2018; Zhou, 2024).
- كما يؤثر المناخ الدافعي المدرك من وجهات أخرى تتمثل في الأشخاص والمكافآت مثل:
- ١ - المعلم: فأسلوب التدريس، وطريقة تقديم التغذية الراجعة، ومستوى الدعم المقدم للطلاب عوامل تسهم في تكوين مناخ محفز أو مثبط (Chacón-Cuberos et al., 2019) (طلال وخضير، ٢٠٢٣). وتشير الدراسات إلى أن المعلم الذي يتبنى أساليب تشاركية ويقدم تغذية راجعة إيجابية يعزز من المناخ الدافعي الإيجابي (Norouzi et al., 2016).
- ٢ - الأقران: فالدعم المتبادل بين الزملاء يعزز من الشعور بالانتماء (Mayiana, 2024).
- البيئة الجامعية: تشمل العوامل المرتبطة بالبنية التحتية الأكاديمية، فجامعة توفر موارد ومرافق جيدة تعكس مناخًا دافعياً أكثر إيجابية (Adie et al., 2024).
 - الحوافز: تؤدي الحوافز والمكافآت دورًا مهمًا في تعزيز الدافعية، إذ يمكن أن تعمل كمحفز خارجي يعزز التزام الطلاب (Klein-Banai & Theis, 2013).

- قياس المناخ الدافعي المدرك:

توجد عدة أدوات واستبيانات علمية لقياس المناخ الدافعي المدرك لدى الطلاب، والتي تساعد الباحثين والمؤسسات التعليمية على تحديد مواطن القوة والقصور، ففي السنوات الأخيرة، باتت تقنيات الذكاء الاصطناعي توفر إمكانية تطوير استبيانات تكيفية ذكية تسمح بقياس أكثر دقة وتخصيصاً للمناخ الجامعي (Tang et al., 2025).

وبعد اطلاع الباحثون للبحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية في المجال، تم تقديم الأبعاد التالية لقياس المناخ الدافعي المدرك، وهي:

- المناخ الموجه للمهمة: هو بيئة تعليمية تركز على عملية التعلم والتطوير الشخصي، حيث يتم تشجيع الطلاب على التعلم من أخطائهم، وتطوير مهاراتهم الشخصية، وبذل أقصى جهد ممكن. في هذا السياق، يتم تقييم جهود الطلاب ومحاولاتهم، ويُشجعون على التعاون مع زملائهم، ويُمنحون الفرصة لاختيار المهام التي يفضلونها. الهدف الرئيسي هو تعزيز التفكير النقدي، والاستقلالية، والإبداع، مع التركيز على الجهد المبذول وليس فقط على النتائج النهائية.

- المناخ الموجه للأناء: هو بيئة تعليمية تركز على التفوق والتميز الفردي، حيث يتم التركيز على تحقيق نتائج أفضل من الآخرين، وإثبات القدرات الفردية، والتنافس المباشر على الدرجات. في هذا السياق، يتم تقييم الطلاب بناءً على تفوقهم على زملائهم، ويُعطى الاهتمام الأكبر للطلاب المتفوقين، ويتم تجاهل أو انتقاد الطلاب الذين يرتكبون الأخطاء. الهدف الرئيسي هو إظهار القدرات الفردية وتحقيق النجاح من خلال التفوق على الآخرين، مما قد يؤدي إلى شعور بالضغط والقلق لدى الطلاب لتحقيق التميز.

- النظريات المفسرة للمناخ الدافعي المدرك لدى طلاب الجامعة:

توجد عدة نظريات تساعد على فهم الكيفية التي يُدرك بها الطلاب بيئتهم التعليمية ويستجيبون لها، ومن أبرزها نظرية أهداف الإنجاز، نظرية التحديد الذاتي، و النظرية الاجتماعية المعرفية. وتقدم هذه الأطر النظرية تفسيرات متنوعة للعوامل التي تشكل دافعية الطلاب وسلوكياتهم، وكيف يمكن للمعلم والبيئة التعليمية أن تدعم أو تُضعف مناخاً دافعيّاً إيجابياً، ويتم تناولها كالتالي:

- تشير نظرية أهداف الإنجاز (Achievement Goal Theory - AGT) على أن الأفراد يتبنون توجهات مختلفة نحو الأهداف في مواقف الإنجاز، وهذه التوجهات تحدد طبيعة دافعيّتهم، وسلوكياتهم، ونتائجهم الأكاديمية (Zheng et al., 2023)، (Shafizadeh, 2007) أهم نوعين من التوجهات هما:

- التوجه نحو الإتقان: (Mastery Goal Orientation) يركّز الطالب هنا على تنمية الكفاءة، تحسين المهارات، وفهم المادة العلمية (Berhanu & Sewagegn, 2024). وهؤلاء الطلاب ينظرون إلى البيئة التعليمية كفرصة للنمو الشخصي، ويُظهرون قدرة أكبر على المثابرة ومواجهة التحديات (Li et al., 2022).
- وتأتي نظرية التوجه نحو الأداء: (Performance Goal Orientation) لتوضح أن الطالب يركّز على إظهار الكفاءة والتفوق على الآخرين والحصول على درجات مرتفعة، وفي هذه الحالة، يُنظر إلى الصف على أنه ساحة تنافسية، ويكون الطالب أكثر قلقاً بشأن نظر الآخرين إليه (Zheng et al., 2023). وتفترض هذه النظرية أن المناخ الدافعي المدرك يوجّه هذه التوجهات؛ فالمناخ المرتكز على الإتقان يُعزّز تبني أهداف الإتقان، بينما المناخ القائم على التنافس والدرجات يعزز أهداف الأداء (Berhanu & Sewagegn, 2024).
- نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory - SDT) تركز هذه النظرية على أهمية تلبية ثلاث حاجات نفسية أساسية لتعزيز الدافعية الداخلية والرفاهية، وهي:
 - الاستقلالية: (Autonomy) شعور الفرد بالتحكم في أفعاله وقراراته (Li et al., 2022).
 - الكفاءة: (Competence) شعوره بالقدرة والفاعلية في إنجاز مهامه المحددة (Shafizadeh, 2007).
 - الارتباط: (Relatedness) حاجته للشعور بالانتماء والتواصل والدعم من الآخرين (Berhanu & Sewagegn, 2024).
- النظرية الاجتماعية المعرفية: (Social Cognitive Theory - SCT) تؤكد هذه النظرية على أن العوامل المعرفية والاجتماعية تؤثر بشكل مباشر على الدافعية والسلوك والأهداف والنتائج، ويتضح ذلك من خلال العناصر التالية:
 - الكفاءة الذاتية: (Self-Efficacy) إيمان الطالب بقدرته على النجاح في مهمة معينة (Berhanu & Sewagegn, 2024).
 - توقعات النتائج: (Outcome Expectancies) اعتقاد الطالب بشأن النتائج المترتبة على سلوكه (Zheng et al., 2023).
 - تحديد الأهداف: (Goal Setting) عملية وضع أهداف محددة وقابلة للقياس والتحقيق ومرتبطة بزمان (Shafizadeh, 2007). وتشير هذه النظرية إلى أن المناخ الدافعي المدرك يؤثر على ثقة الطالب بنفسه وتوقعاته من جهده، وعلى كيفية تحديده لأهدافه، فالبيئة الصفية الداعمة تعزز الكفاءة الذاتية وتشجّع الطلاب على وضع أهداف أكثر تحدياً،

- كما أن التفاعلات الاجتماعية والنماذج التي يراها الطلاب داخل الصف تشكل معتقداتهم حول قيمة النجاح وإمكانية تحقيقه (Berhanu & Sewagegn, 2024).
- ويتبنى الباحثون وجهات النظر السابقة جميعها، وقد اتضح أن هذه النظريات مكمل بعضها البعض (تكاملية)، ويتضح ذلك من خلال القول بما يلي:
- نظرية أهداف الإنجاز (AGT) توضح كيف يتأثر توجه الطالب نحو الإتقان أو الأداء بالمناخ الدافعي.
 - نظرية التحديد الذاتي (SDT) تفسر لماذا تُعتبر بعض أنواع المناخات أكثر دعماً للدافعية الداخلية والرفاهية.
 - النظرية الاجتماعية المعرفية (SCT) تكشف عن الآليات المعرفية والاجتماعية (مثل الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج) التي تفسر أثر المناخ الدافعي على المعتقدات والسلوك.
 - من خلال دمج هذه الأطر، يمكن للمعلمين والجامعات تصميم بيئات تعليمية تُحفز الطلاب، وتُعزز انخراطهم الأكاديمي، وتدعم تحقيقهم وإنجازاتهم.
- ونظراً لأهمية المناخ الدافعي المدرك؛ فإنه ينبغي الإشارة لبعض العناصر ذات الأهمية لتطوير وتنفيذ المناخ الدافعي المدرك للطلاب الجامعي، ويتضح ذلك من خلال:
- تطوير استراتيجيات التدريس: على المعلمين اعتماد استراتيجيات تعليمية متنوعة تركز على مناخ الإتقان والدافعية، والتقليل من مختلف الممارسات التي تؤدي إلى مناخ الأداء (Chacón-Cuberos et al., 2019).
 - خلق بيئة صفية إيجابية: يتعين على المعلمين تعزيز روح التعاون والدعم المتبادل، بما يساهم في رفع مستوى التفاعل (Xolani & Benjamin, 2023).
 - توفير الدعم الأكاديمي: يتطلب الأمر توفير خدمات مساندة مثل الاستشارات الأكاديمية والدروس الخصوصية (Adie et al., 2024).
 - تشجيع الأنشطة الصحية: ينبغي على الجامعات تشجيع ممارسات صحية مثل النشاط البدني والتغذية السليمة (Ilker & Aşçı, 2018).
- ونظراً لارتباط المناخ الدافعي المدرك بالناحية التعليمية، فإنه يؤثر على مخرجات التعليم، ويتضح ذلك من خلال العناصر التالية:
- التفاعل والمشاركة (Engagement): المناخ الدافعي الإيجابي، خاصة الذي يدعم الاستقلالية، يرتبط بمستويات أعلى من مشاركة الطلاب في الأنشطة الدراسية، فعندما يشعر الطلاب أن بيئتهم التعليمية تشجع على الاستقلالية والدعم، يكونون أكثر استعداداً للانخراط بفاعلية في عملية التعلم (Kwok et al., 2022).

- التحصيل الأكاديمي: (Achievement) يمكن أن يؤثر نوع المناخ الدافعي على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، ورغم أن بعض الطلاب قد يتأقلمون في بيئات تنافسية، إلا أن الدراسات تشير إلى أن مناخ الإتيقان هو الأكثر ملاءمة لتحقيق التعلم طويل المدى والإنجاز المستدام، وذلك لأنه يشجع على تبني عقلية النمو (Growth Mindset)، حيث يؤمن الطلاب بأن قدراتهم قابلة للتطور من خلال الجهد والمثابرة (Zheng et al., 2023).
- التنظيم الذاتي: (Self-Regulation) المناخ الدافعي له دور أساسي في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب، ففي بيئات الإتيقان، يصبح الطلاب أكثر قدرة على تحديد الأهداف، ووضع الخطط، ومتابعة تقدمهم (هذه المهارات تعد جوهرية ليس فقط للنجاح الأكاديمي، بل أيضاً للتعلم مدى الحياة (Kwok et al., 2022).
- تنمية المهارات الحياتية: (Life Skills Development) في مجال التربية البدنية على وجه الخصوص، يمكن أن يسهم المناخ الدافعي الذي يخلقه المعلم في تطوير المهارات الحياتية لدى الطلاب، مثل التعاون، وضبط الذات، وإدارة التوتر، وهذا يوضح أن أثر المناخ الدافعي يتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي ليشمل بناء طبيعة وشخصية الطالب (Zheng et al., 2023).
- تعقيب عام على الإطار النظري، وعلى العلاقة النظرية بين متغيرات البحث الحالي :
 - ترتبط دافعية الإنجاز بشكل كبير بالقلق التنافسي، حيث يمكن أن يؤثر القلق بشكل سلبي على دافعية الطلاب، خاصة قبل وأثناء المهمة. قبل المهمة، يمكن أن يؤدي القلق التنافسي إلى زيادة التوتر والخوف من الفشل، مما قد يقلل من دافعية الطلاب للإنجاز. أثناء المهمة، يمكن أن يؤدي القلق إلى تشتيت الانتباه وتدهور الأداء، مما يؤثر سلباً على دافعية الإنجاز.
 - يؤدي المناخ الدافعي المدرك دوراً مهماً في هذه العلاقة. المناخ الدافعي الموجه للمهمة يمكن أن يقلل من تأثير القلق التنافسي على دافعية الإنجاز، حيث يشعر الطلاب بالدعم والتشجيع على التعلم والتطور. في المقابل، المناخ الدافعي الموجه للأنا يمكن أن يزيد من القلق التنافسي ويقلل من دافعية الإنجاز، حيث يتم التركيز على التفوق والتميز الفردي.
 - استنبط الباحثون بالنسبة للمتفوقين من طلاب الجامعة، أنه يمكن أن يكون للمناخ الدافعي المدرك تأثير كبير على علاقتهم بين دافعية الإنجاز والقلق التنافسي. عندما يشعر الطلاب بدعم وتشجيع من المعلمين والزملاء، يمكن أن يزيد ذلك من دافعهم للإنجاز ويقلل من تأثير القلق التنافسي، في المقابل، عندما يشعر الطلاب بضغط وتوتر لتحقيق التميز، يمكن أن يزيد ذلك من قلقهم ويقلل من دافعهم. لذلك، من المهم خلق بيئة تعليمية داعمة ومشجعة تعزز دافعية الإنجاز وتقلل من القلق التنافسي.

- وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والقلق التنافسي والدافعية للإنجاز، مثل دراسة (Bilgin et al., 2021) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأكاديمي لطلاب الجامعات ومستويات دافعتهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مناخ الأكاديمي والدافعية، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المناخ الأكاديمي كان مؤشراً مهماً للدافعية. ودراسة (Bailey et al., 2023) التي أظهرت أن التنافسية تتوسط العلاقة بين الدافعية والقلق، والذي بدوره أثر على الإنجاز الأكاديمي المدرك للطلاب. وهذا ما يوضح وجود علاقة بين المتغيرات في البيئة الأكاديمية، وضرورة توفير مناخ دافعي ملائم يسمح بالتحرك من القلق، والتنافسية بشكل إيجابي، ومن ثم تحقيق أعلى قدر من الدافعية للإنجاز في المجال الأكاديمي.

- دراسات وبحوث سابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي:

- المحور الأول: العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والقلق التنافسي:

- هدفت دراسة (Ntoumanis & Biddle, 1998) إلى فحص العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك وتوجهات أهداف الإنجاز والقلق التنافسي لدى الرياضيين الجامعيين. تكونت العينة من رياضيين جامعيين من رياضات جماعية مختلفة (لم يُذكر العدد). استخدمت الدراسة مقياس القلق التنافسي (CSAI-2) ومقياس المناخ الدافعي المدرك. أظهرت النتائج أن مناخ الأداء ارتبط بتوجه الأنا وارتفاع مستويات القلق، بينما ارتبط مناخ الإتقان بتوجه المهمة وانخفاض القلق، كما تبين أن المناخ يؤثر في القلق بشكل غير مباشر من خلال توجهات الأهداف.

- وقامت بحث (Murayama, K., & Elliot, 2012) بمحاولة الكشف عن العلاقة بين المنافسة والأداء، وكشفت عن عدم وجود علاقة بين المنافسة والأداء، كما أن غياب التأثير المباشر هو نتيجة وساطة غير متسقة عبر أهداف الإنجاز: فالمنافسة تدفع إلى أهداف نهج الأداء، والتي بدورها تُسهّل الأداء؛ كما تدفع المنافسة إلى أهداف تجنب الأداء، والتي بدورها تُقوّض الأداء.

- وسعت دراسة (Posselt & Lipson, 2016) إلى تقديم أول تحليل شامل للعلاقات بين الشعور بالمنافسة والاكتئاب/القلق لدى طلاب الجامعات، أُجريت التحليلات باستخدام أدوات مُعتمدة سريريًا لقياس الاكتئاب والقلق، وعينة وطنية متنوعة شملت ٤٠,٣٥٠ طالبًا جامعيًا من ٧٠ مؤسسة، كشفت الانحدارات متعددة المتغيرات أن ارتفاع مستويات الشعور بالمنافسة في البيئة الأكاديمية يرتبط بزيادة مخاطر الاكتئاب والقلق، وطلاب الجيل الأول، والسود، واللاتينيين، يُخفف التمييز ودعم الأقران من وطأة هذه العلاقات،

- وسعت دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) إلى استكشاف العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك (مناخ التمكن ومناخ التنافس) وكل من قلق المنافسة الرياضية ومستوى الأداء المهاري في رياضة المبارزة لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بجامعة الزقازيق. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي على عينة من ٤٦ طالبة، باستخدام مقاييس نفسية مقننة وتقييمات عملية للأداء المهاري. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مناخ التمكن وكل من القلق المعرفي والبدني، وعلاقة موجبة مع الثقة بالنفس، بينما أظهر مناخ التنافس علاقة عكسية تمامًا. كما ارتبط مناخ التمكن إيجابيًا بالأداء المهاري، وكذلك مناخ التنافس، لكن بآليات مختلفة، حيث عززت مساهمة مناخ التمكن إلى تعزيز الثقة، في حين ساهم مناخ التنافس في رفع الحافز. كما تبين أن القلق بنوعيه يؤثر سلبًا على الأداء المهاري، مقابل علاقة موجبة بين الثقة بالنفس والأداء. ولم تظهر الدراسة فروقًا دالة بين طالبات الفرقة الثالثة والرابعة في جميع المتغيرات، وتوصي الدراسة بتهيئة مناخ تدريبي داعم يعزز من التمكن ويقلل من القلق، وتدريب المدرسين على التعامل النفسي مع الطالبات لتعزيز جودة الأداء.
- وهدف بحث (Khudadad & Al-Zubaidi, 2021) إلى التعرف على العلاقة بين قلق المنافسة الأكاديمية والدعم الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، وقد حدد البحث الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية والثالثة في بغداد، للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، وقام الباحث ببناء مقياس لقلق المنافسة الأكاديمية بالاعتماد على نموذج مارتنز، وتم التطبيق على عينة البحث الأساسية والبالغة (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من المدارس الثانوية لغير المتميزين والمتميزين وللغير متميزين والمتميزين، وتم التوصل إلى وجود قلق المنافسة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين. ووجود الدعم الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق المنافسة الأكاديمية والدعم الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، وحسب الجنس (ذكور، إناث).
- كما هدفت دراسة (Bailey et al., 2023) إلى بناء نموذج يوضح كيف تتوسط النزعة التنافسية العلاقة بين الدافعية الآلية والقلق من التقييم في مقررات اللغة الإنجليزية عبر الفيديو، تكونت العينة من (٣١٨) طالبًا جامعيًا في كوريا الجنوبية التحقوا بدورات لغة أجنبية عبر الإنترنت. اعتمدت الدراسة على مقاييس للدافعية والقلق معدلة للتعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن الدافعية الآلية زادت من القلق، إلا أن النزعة التنافسية توسطت هذا الأثر بشكل كامل. كما تبين أن ارتفاع النزعة التنافسية ارتبط بانخفاض المدركات الذاتية لمخرجات التعلم.
- وأجرى (Ou & Ma, 2023) دراسة يهدف الكشف عن ما إذا كان القلق يؤثر على العلاقة بين السلوك التنافسي والعلاقات الشخصية وجودة النوم، وشملت هذه الدراسة ٧١٣ طالبًا

جامعياً، تم اختيارهم عبر الإنترنت لقياس السلوك التنافسي المفرط، والسلوك التنافسي في التنمية الشخصية، والأمن الشخصي، وقلق الحالة، وجودة النوم، وقد طبقت نماذج تحليل المسار في هذه الدراسة، وأظهرت نماذج تحليل المسار أن كلاً من الموقف التنافسي المفرط والأمن الشخصي كان لهما تأثيرات كبيرة مباشرة وغير مباشرة على سوء جودة النوم بسبب التأثير الوسيط لقلق الحالة، وقدمت الدراسة الحالية دليلاً على أن المواقف التنافسية لطلاب الجامعات ستؤثر على جودة النوم وسلطت الضوء على الدور الوسيط لقلق الحالة، تشير النتائج الحالية إلى أن الأفراد الذين يحولون تفكيرهم التنافسي المفرط للتركيز على تطوير القدرات سيفيد صحتهم النفسية.

– أما دراسة (Zhao & Lian, 2024) فقد هدفت إلى استكشاف تأثير المناخ التنافسي داخل الصف على قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب المدارس الإعدادية في الصين، مع التركيز على الدور الوسيط للتقييمات القائمة على التحكم والقيمة. شملت العينة (١١٣٨) طالباً في ست مدارس إعدادية. استخدمت أدوات منها مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية (FLCAS) ومقاييس المناخ والتقييم. أظهرت النتائج أن المناخ التنافسي يزيد من القلق، وأن التقييمات ذات القيمة الخارجية لعبت دوراً وسيطاً في هذا الأثر، بينما خففت إعادة التقييم المعرفي من حدة القلق.

– وفي دراسة (Frontiers in Education, 2024) تم إجراء تحليل متعدد المستويات لقياس أثر المناخ التنافسي داخل الصفوف على القلق والضغط النفسي لدى الطلاب، شملت العينة طلاب المرحلة الثانوية في عدة فصول (لم يُذكر العدد)، اعتمدت الدراسة على مقاييس تقدير ذاتي للإنجاز والتنافسية والقلق. وأظهرت النتائج أن المناخ التنافسي تنبأ بارتفاع القلق، بينما عمل الإنجاز كعامل مخفف للضغط.

– **تعقيب على المحور الأول:** اتضح للباحثين من دراسات هذا المحور أنها هدفت إلى دراسة العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك القلق التنافسي بشكل مباشر أو من خلال الأبعاد – في حدود اطلاع الباحثين–، ولاحظ الباحثون أن أعداد المشاركين فيها تراوحت ما بين (٤٠-١١٣٧) طالبا، بحسب الهدف من الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود علاقة بين المناخ الدافعي المدرك القلق التنافسي، أو من خلال القول بتأثير المناخ الدافعي على القلق التنافسي، بل إن المناخ التنافسي يتنبأ بارتفاع القلق، وذلك كما ورد في دراسة (Frontiers in Education, 2024) لذلك سعى البحث الحالي لدراسة العلاقة بين المتغيرين، وذلك كما قامت الدراسات والبحوث السابقة من خلال المنهج الوصفي المستخدم في هذه الدراسات.

– المحور الثاني: العلاقة بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز:

– هدفت دراسة (Duica et al., 2014) إلى التحقق من صحة نموذج وساطة متعدد، حيث تُؤثر استراتيجيات المواجهة على تأثير أهداف الإنجاز على قلق الأداء. شملت العينة ١١٦ رياضيًا محترفًا، تراوحت أعمارهم بين ١٣ و ١٩ عامًا، واستخدمت الدراسة مقياس المواجهة للرياضات التنافسية (CICS)، واستبيان التوجه نحو المهام في الرياضة (TEOSQ)، ومقياس القلق الرياضي ٢ (SAS-2). وتؤكد النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تحليل المسار الدور الوسيط للتعامل الموجه نحو المهام والموجه نحو الانفصال في العلاقة بين التوجه نحو المهام وقلق الأداء، مما يُقدم دعمًا للنموذج متعدد الأبعاد للقلق.

– وبحثت دراسة (Balogun et al., 2017) في الدور المعدل لدافعية الإنجاز في العلاقة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي. شارك في الدراسة ثلاثمائة وثلاثة وتسعون مشاركًا (١٩٢ ذكرًا و ٢٠١ أنثى) تم اختيارهم من جامعة عامة في ولاية أوندو، نيجيريا باستخدام أسلوب أخذ العينات الهادفة، استجابوا لمقاييس قلق الاختبار ودافعية الإنجاز. تم اختبار ثلاث فرضيات باستخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي المعدل. أظهرت النتائج أن قلق الاختبار كان له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي (كان لدافعية الإنجاز تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي، أيضًا، خفف دافع الإنجاز بشكل كبير من العلاقة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي، وتشير هذه النتائج إلى أنه يجب على إدارة الجامعة تصميم تدخلات نفسية تعليمية مناسبة من شأنها تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

– وأجرى (السوداني، ٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على دافعية الإنجاز الرياضي وعلاقتها بالسلوك التنافسي والقلق النفسي الاجتماعي، شملت الدراسة (٦٥) طالبًا من لاعبي فرق كرة قدم الصالات من طلاب المرحلة الإعدادية، كما شملت مقاييس دافعية الإنجاز الرياضي والسلوك التنافسي والقلق الاجتماعي للتعرف على مستوى الدافعية لديهم وتحديد علاقة الارتباط بين الدافعية وكلاً من السلوك التنافسي والقلق النفسي الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى أن علاقة الارتباط بين الدافعية والسلوك التنافسي لديهم ذات دلالة معنوية وهي علاقة طردية أي أن مستوى السلوك التنافسي لديهم عالٍ أيضًا، أما بخصوص علاقة الارتباط بين الدافعية والقلق الاجتماعي الذي لدى هؤلاء اللاعبين فهي علاقة ارتباط معنوية أيضًا لكنها علاقة عكسية حيث إن مستوى القلق الموجود لديهم كان ذات مستوى منخفض أو مقبول نسبيًا وهو ما يسمى بالقلق الموضوعي أو المفيد والمحرك لتحقيق الإنجازات الرياضية.

- أما دراسة (Biswas et al., 2021) فقد هدفت إلى مقارنة مستويات الدافعية للإنجاز والقلق التنافسي عبر ثلاث مراحل أكاديمية مختلفة. اعتمدت على تحليل التباين الأحادي (ANOVA). شملت العينة (١٣١) طالباً من الذكور موزعين على برامج دراسية مختلفة (Extra Department, B.P.Ed-I, M.P.Ed-II) وتتراوح أعمارهم بين (١٩-٢٨) عاماً. استخدمت مقاييس دافعية الإنجاز والقلق التنافسي (SCAT). أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في الدافعية أو القلق عبر المجموعات، مما يعكس ثباتاً نسبياً لهذه السمات النفسية.

- كما هدفت دراسة (Kapas et al., 2021) إلى التعرف على الفروق النفسية في الدافعية للإنجاز والقلق التنافسي بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في التربية البدنية. استخدمت الدراسة الإحصاءات الوصفية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). أظهرت النتائج أن مستويات الدافعية والقلق متقاربة عبر المستويات الأكاديمية، لكن الخبرة أسهمت في تحسين الاستعداد النفسي.

- وسلطت دراسة (Li et al., 2022) الضوء على الأدوار المهمة لقلق التعلم والمشاركة في التعلم في المنافسة الصفية والإنجاز الأكاديمي، والتي لها أهمية نظرية وعملية، ولذا هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقات بين المنافسة الصفية والإنجاز الأكاديمي، مع الأخذ في الاعتبار الأدوار الوسيطة المحتملة لقلق التعلم والمشاركة في التعلم، كان المشاركون ١٤٧٩ طالباً في المرحلة الابتدائية في الصين، قمنا بتحليل درجات المشاركين في المنافسة الصفية وقلق التعلم والمشاركة في التعلم ودرجاتهم في آخر اختبارين نهائيين، لم تنبأ المنافسة الصفية بالإنجاز الأكاديمي بشكل مباشر، ولكنها أثرت بشكل غير مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال قلق التعلم والمشاركة في التعلم، كان هناك ثلاثة مسارات للتأثير: (١) تنبأت المنافسة الصفية سلباً بالإنجاز الأكاديمي من خلال زيادة قلق التعلم؛ (٢) تنبأت المنافسة الصفية بشكل إيجابي بالإنجاز الأكاديمي من خلال تعزيز المشاركة في التعلم؛ و(٣) أثرت المنافسة الصفية على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثيرات وسيطة متعددة لقلق التعلم والمشاركة في التعلم.

- وهدفت دراسة (Dalal, 2023) إلى مقارنة مستويات الدافعية للإنجاز والقلق التنافسي بين مجموعتين من عدائي (٤٠٠ م و ٨٠٠ م). استخدم الباحث التصميم الوصفي المقارن وتحليل "ت" للعينات المستقلة. تكونت العينة من (٦٠) عداءاً على المستوى المحلي (٣٠ في كل مجموعة) تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٦) عاماً. استُخدم مقياس دافعية الإنجاز ومقياس القلق التنافسي الرياضي (SCAT) أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين

المجموعتين في الدافعية أو القلق، مما يشير إلى استقرار السمات النفسية عبر هاتين الفئتين من الرياضيين.

- وفي دراسة (Praxis Journal, 2023) تم فحص مستويات القلق التنافسي والإنجاز لدى الرياضيين الذكور بجامعة كاليفورنيا عبر رياضات مختلفة، وتكونت العينة من (٦٠) لاعباً من ستة أنواع من الرياضات، استخدم مقياس القلق التنافسي (Martens et al., 1990) (SCAT) وأظهرت النتائج فروقاً دالة بين اللاعبين تبعاً للرياضة، حيث كان لاعبو كرة القدم والكريكيت أكثر عرضة للقلق التنافسي.

- تعقيب على المحور الثاني: اتضح للباحثين من دراسات هذا المحور أنها هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز بشكل مباشر أو من خلال الأبعاد -في حدود اطلاع الباحثين-، ولاحظ الباحثون أن أعداد المشاركين فيها تراوحت ما بين (٦٠-٣٩٣) طالباً، بحسب الهدف من الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود علاقة بين القلق التنافسي والدافعية للإنجاز، أو من خلال القول بتأثير القلق التنافسي على دافعية الإنجاز، بخلاف دراسة (Dalal, 2023)، ودراسة (Biswas et al., 2021) اللتان سعتا لمقارنة مستويات الدافعية للإنجاز والقلق التنافسي، ولم تجد فروق فيهما، لذلك سعى البحث الحالي لدراسة العلاقة بين المتغيرين، وذلك كما قامت الدراسات والبحوث السابقة من خلال المنهج الوصفي المستخدم في هذه الدراسات.

- المحور الثالث: العلاقة بين القلق التنافسي، المناخ الدافعي، والدافعية للإنجاز:

- سعت دراسة (Bilgin et al., 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأكاديمي لطلاب الجامعات ومستويات دافعتهم، كما بحثت في مدى اختلاف المناخ الأكاديمي ومستويات الدافعية باختلاف الجنس وسنة الدراسة، طُبّق "مقياس المناخ المدرسي لطلاب الجامعات" و"مقياس دافعية الراشدين" على ٣٢٢ مشاركاً تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٤٠ عاماً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين المناخ الأكاديمي ومستويات الدافعية لطلاب الجامعات والجنس، ووفقاً للمتغير الآخر، وهو سنة الدراسة، وُجد فرق جوهري في بُعدي بيئة التعلم والتواصل، وهما بُعدان فرعيان للمناخ الأكاديمي، وعند دراسة العلاقة بين مناخ المدرسة ومستويات الدافعية لدى طلاب الجامعة، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مناخ الأكاديمي وأبعاده الفرعية، والدافعية وأبعادها الفرعية، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المناخ الأكاديمي كان مؤشراً مهماً للدافعية.

- وهدفت دراسة (لخضر وآخرون، ٢٠٢٢) إلى التعرف على نموذج تارجيه (TARGET) للتحكم في المناخ الدافعي ببعديه (مناخ التمكن، مناخ النتيجة) المميز لحصة التربية البدنية والرياضية

- ومدى تأثيره على دافعية الممارسة الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، متبعين المنهج التجريبي من خلال مجموعتين تجريبيتين وعينة قوامها ٥٠ تلميذاً، وخلصت الدراسة بعد القياس البعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المقياس دافعية الممارسة الرياضية بين عينة مناخ التمكن وعينة مناخ المنافسة لصالح عينة مناخ التمكن (الأداء).
- وهدفت دراسة (Li et al., 2022) إلى فحص إدراك الطلاب الصينيين للمناخ الدافعي في مقررات اللغة الإنجليزية الجامعية وعلاقته بالمشاركة الأكاديمية والتحصيل، استخدم الباحثون تحليل المسار، شملت العينة (٥٩١) طالباً من جامعتين في الصين، تم تطبيق استبانة نموذج MUSIC للدافعية، وأظهرت النتائج أن المناخ الدافعي تنبأ بالمشاركة المعرفية، والتي بدورها قادت إلى المشاركة السلوكية ثم التحصيل الأكاديمي.
- أما دراسة (Bailey et al., 2023) فقد ركزت على النمذجة البنائية (SEM) لفهم كيفية تفاعل الدافعية والتنافسية والقلق والتحصيل المدرك، وأظهرت النتائج أن التنافسية تتوسط العلاقة بين الدافعية والقلق، والذي بدوره أثر على التحصيل المدرك للطلاب.
- كما هدفت دراسة (Jones et al., 2023) إلى استكشاف أثر المناخ الدافعي على الجهد والإنجاز الأكاديمي في مقرر ضخيم لعلوم الحاسوب عبر ثلاث سنوات. شملت العينة (٩٨١) طالباً، استخدمت الدراسة استبانة نموذج MUSIC ودرجات المقررات. أظهرت النتائج أن المناخ الدافعي تنبأ بالجهد المبذول، والذي بدوره أثر إيجابياً على التحصيل كما تبين أن الطالبات والطلاب الآسيويين أظهروا توقعات نجاح أقل مقارنة بغيرهم.
- وسعت دراسة (Tan et al., 2023) لاستكشاف العلاقة بين دافعية الإنجاز التنافسي وقلق الحالة التنافسية، بهدف تقديم بعض الأفكار لتنظيم قلق الحالة الرياضية لدى المتقدمين لاختبارات اللياقة البدنية، أُجريت دراسة استبائية على المتقدمين لاختبار القبول الجامعي في التربية البدنية باستخدام مقياس دافعية الإنجاز (AMS) ومقياس قلق الحالة التنافسية- ٢ (CSAI-2). ووجدت النتائج فرقاً كبيراً في تجنب الفشل، وثقة الحالة بين المتقدمين لاختبارات اللياقة البدنية من مختلف الجنسين، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في جميع الأبعاد بين المتقدمين لاختبارات اللياقة البدنية من أصول مختلفة، والذين لديهم تجارب تنافسية مختلفة، وأظهر الممتحنون في الاختبارات البدنية، ممن لديهم تجارب تدريب مختلفة على المهارات النفسية، فروقاً ذات دلالة إحصائية فقط في ثقة الحالة، وفي أبعاد تجنب الفشل، ودافعية الإنجاز، وقلق الحالة المعرفية، وقلق الحالة الجسدية، وثقة الحالة بين الممتحنين في الاختبارات البدنية ممن لديهم تجارب مختلفة في تعليم تخفيف القلق، ولم يكن لبعدي قلق الحالة المعرفية وقلق الحالة الجسدية في اختبار لثق الحالة التنافسية

ارتباط ذو دلالة إحصائية مع بُعد دافعية الإنجاز في اختبار دافعية الإنجاز، بينما أظهرت الأبعاد الأخرى ارتباطاً ذا دلالة إحصائية.

- **تعقيب على المحور الثالث:** اتضح للباحثين من دراسات هذا المحور أنها هدفت إلى دراسة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة: القلق التنافسي والدافعية للإنجاز بشكل مباشر أو من خلال الأبعاد - في حدود اطلاع الباحثين -، ولاحظ الباحثون أن أعداد المشاركين فيها تراوحت ما بين (٣٢٢-٩٨١) طالبا، بحسب الهدف من الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود ارتباط بين المتغيرات، مثل دراسة (Jones et al., 2023) ودراسة (Bailey et al., 2023)، لذلك سعى البحث الحالي لدراسة العلاقة بين المتغيرات مجتمعة، وهو ما يعطي مبرر لهذا البحث، كما قامت الدراسات والبحوث السابقة من خلال المنهج الوصفي المستخدم في هذه الدراسات، وأخيرا استفاد الباحثون من خلال المحاور السابقة جميعها في الاستقرار على إعداد المقاييس لمتغيري قلق التنافس، والمناخ الدافعي المدرك، وكذلك صياغة مشكلة البحث وفروضه، وكذلك الاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي، وكذلك تحديد موقع البحث الحالي من بين البحوث والدراسات السابقة، وهو استخدام متغير المناخ الدافعي كمتغير يتوسط العلاقة بين متغيري القلق التنافسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.

- **فروض البحث:**

- لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين القلق التنافسي (كمتغير مستقل)، والمناخ الدافعي المدرك (كمتغير وسيط)، ودافعية الإنجاز (كمتغير تابع) "لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.
- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا .
- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للمناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا .
- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا .
- لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز من خلال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين أكاديميا في كل من القلق التنافسي، والمناخ الدافعي المدرك، ودافعية الإنجاز، وفقا للتخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.

- إجراءات البحث:

- منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لطبيعة البحث الذي هدف إلى دراسة الظواهر والعلاقات التي تربط بين المتغيرات موضوع البحث.
- عينة البحث: تكونت من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة من المتفوقين أكاديمياً- بعد انتهاء الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م؛ وذلك لسهولة وضمان اختيار هؤلاء الطلاب، وتحديد هم من تخصصات علمية وأدبية، وفقاً لوحدة الحاسب الآلي بالكلية.
- عينة الخصائص السيكومترية (التحقق من كفاءة الأدوات): للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، تم تطبيق المقاييس على عينة سيكومترية تكونت من (١٣٠) طالباً من طلاب جامعة الأزهر من خارج العينة الأساسية.
- العينة الأساسية للبحث: بلغ حجم العينة الأساسية (٣٨٠) طالباً بكلية التربية بنين بالقاهرة، من بعض الشعب الأدبية والعلمية، بواقع (١٨٠) من التخصص الأدبي، (٢٠٠) من التخصص العلمي، ممن تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٤) عاماً، وانحراف معياري (٣,٦٣).

- أدوات البحث:

١- مقياس المناخ الدافعي المدرك لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً (إعداد الباحثين):

- هدف هذا المقياس إلى تقييم المناخ الدافعي المدرك لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً، وما يتضمنه من مؤثرات بيئية ونفسية تدعم أو تحد من دافعيتهم نحو الإنجاز. وقد تطلب إعداد هذه الخطوات الآتية:
 - الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المناخ الدافعي والمدركات الطلابية المرتبطة به، خاصة المناخ الدافعي لدى المتفوقين أكاديمياً، ومن بين ذلك دراسات (Ames, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Kaplan & Maehr, 2007) وقد تم الرجوع إلى النماذج والمقاييس التي اهتمت بقياس المناخ الدافعي المدرسي والأكاديمي مثل Learning Climate Questionnaire (LCQ) (Williams & Deci, 1996) Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et al., 2000)
- إجراء مقابلات وملاحظات أولية مع مجموعة من الطلاب المتفوقين أكاديمياً للتعرف على إدراكاتهم المختلفة للمناخ الأكاديمي، وخاصة ما يتعلق بالجوانب المحفزة أو المثبطة لدافعيتهم نحو الإنجاز.
- صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية مكونة من (٣٠) عبارة، مع مراعاة وضوح الصياغة ودقتها وملاءمتها للفئة المستهدفة.

- طريقة الاستجابة والتصحيح: تتم الاستجابة وفق تقدير ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، وتُصحح الدرجات كالآتي: (٣-٢-١) على الترتيب، مع قلب التصحيح في العبارات السالبة. حيث تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى عالٍ من المناخ الدافعي المدرك، في حين تعكس الدرجة المنخفضة مستوى ضعيفًا منه.

- التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس المناخ الدافعي المدرك:
قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

أ- الصدق العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بالخطوات الآتية:

١- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن = ١٣٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثون أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو - ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥، أو أكبر من ٠,٩٠.

٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠. حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٧١٢) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفارماكس ل Kaiser، واتباع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.

٥- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين كما هو موضح بالجدول رقم ويوضح الجدول (١) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (١) العوامل المستخرجة وتشعباتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس
 المناخ الدافعي المدرك

العامل الأول				العامل الثاني			
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
١	٠,٥٠٣	١٨	٠,٦٢٢	٢	٠,٦٣٦	١٦	٠,٥٢٦
٣	٠,٦١١	٢٠	٠,٣٩٨	٥	٠,٤١٤	١٩	٠,٧٩٤
٤	٠,٤٤٤	٢١	٠,٧٢٦	٨	٠,٥٣٣	٢٢	٠,٤٥٣
٧	٠,٦٠٥	٢٧	٠,٤٧٥	٩	٠,٧٧٤	٢٣	٠,٦٩٣
١٠	٠,٣٨٧	٢٩	٠,٥٥٩	١٢	٠,٤٨٦	٢٥	٠,٥١٩
١١	٠,٣٩٥			١٣	٠,٥٩٠	٢٦	٠,٣٨٦
١٥	٠,٤٢٤			١٤	٠,٦١٥	٣٠	٠,٥٢٦
الجذر الكامن		٤,٨٧٨		الجذر الكامن		٣,١٢٣	
التباين		١٣,٤٦٥		التباين		١٢,٤٧٦	

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير (٢)
 يتضح ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٢) عبارات، وهي (١-٣-٤-٧-١٠-١١-١٥-١٨-٢٠-٢١-٢٧-٢٩)، وكان الجذر الكامن (٤,٨٧٨) بنسبة تباين (١٣,٤٦٥%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن بيئة تعليمية تركز على عملية التعلم والتطوير الشخصي، حيث يتم تشجيع الطلاب على التعلم من أخطائهم، وتطوير مهاراتهم الشخصية، وبذل أقصى جهد ممكن. في هذا السياق، يتم تقييم جهود الطلاب ومحاولاتهم، ويُشجعون على التعاون مع زملائهم، ويُمنحون الفرصة لاختيار المهام التي يفضلونها. الهدف الرئيسي هو تعزيز التفكير النقدي، والاستقلالية، والإبداع، مع التركيز على الجهد المبذول وليس فقط على النتائج النهائية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (المناخ الدافعي الموجه للمهمة).

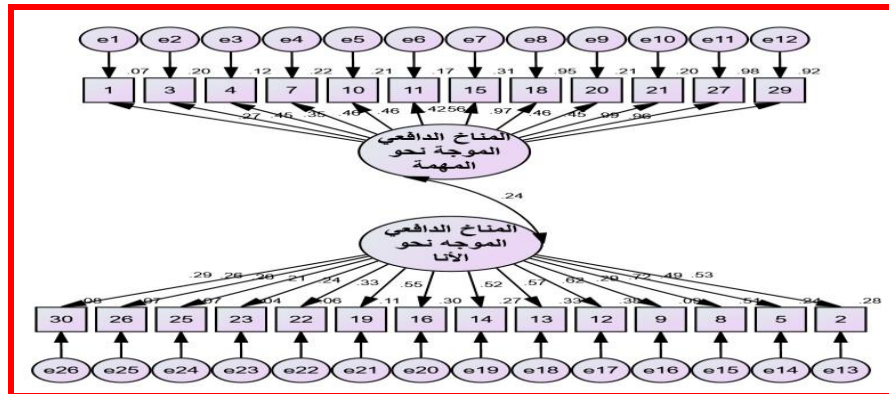
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٤) مفردات، وهي (٢-٥-٨-٩-١٢-١٣-١٤-١٦-١٩-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٣٠)، وكان الجذر الكامن (٣,١٢٣) بنسبة تباين (١٢,٤٧٦%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن بيئة تعليمية تركز على التفوق والتميز الفردي، حيث يتم التركيز على تحقيق نتائج أفضل من الآخرين، وإثبات القدرات الفردية، والتنافس المباشر على الدرجات. في هذا السياق، يتم تقييم الطلاب بناءً على تفوقهم على زملائهم، ويُعطى الاهتمام الأكبر للطلاب المتفوقين، ويتم تجاهل أو انتقاد الطلاب الذين يرتكبون الأخطاء. الهدف الرئيسي هو إظهار

القدرات الفردية وتحقيق النجاح من خلال التفوق على الآخرين، مما قد يؤدي إلى شعور بالضغط والقلق لدى الطلاب لتحقيق التميز، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (المناخ الدافعي الموجة للأنا).

لم تتشعب العبارات رقم: ٦، ١٧، ٢٤، ٢٨ على أي عامل من العوامل السابقة؛ وبالتالي تم حذفهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٦) مفردة، بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة السيكموتريّة والمكونة من (١٣٠) من الطلاب المتفوقين أكاديمياً.



شكل (١) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناخ الدافعي المدرك

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس المناخ الدافعي المدرك

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٢٦٨	١			
٣	المناخ الدافعي الموجة	٠,٤٤٦	١,٧٣٢	٠,٤٤٠	٣,٩٣٨	***
٤		٠,٣٤٨	١,٢١١	٠,٣٣٦	٣,٦٠٨	***
٧		٠,٤٦٤	١,٨٤٠	٠,٤٦٢	٣,٩٨٣	***
١٠		٠,٤٦٢	١,٨٤١	٠,٤٦٣	٣,٩٧٧	***
١١		٠,٤١٨	١,٥٧١	٠,٤٠٧	٣,٨٥٩	***
١٥		٠,٥٥٦	٢,١٨٣	٠,٥٢٤	٤,١٦٣	
١٨		٠,٩٧٥	٣,٧٤٦	٠,٨٣٣	٤,٤٩٩	

٢٠	٠,٤٦٣	١,٨٤٥	٠,٤٦٤	٣,٩٧٩
٢١	٠,٤٤٥	١,٧٥٠	٠,٤٤٥	٣,٩٣٦
٢٧	٠,٩٩٢	٣,٨١٤	٠,٨٤٧	٤,٥٠٥
٢٩	٠,٩٥٧	٣,٧٣٨	٠,٨٣٢	٤,٤٩٣
٢	٠,٥٢٧	١		
٥	٠,٤٨٧	٠,٨٤٨	٠,١٤٢	٥,٩٧٩
٨	٠,٧١٦	١,١٠٤	٠,١٤٧	٧,٥٠٤
٩	٠,٢٩٤	٠,٥٢١	٠,١٣٠	٤,٠١٩
١٢	٠,٦١٥	٠,٩٩٤	٠,١٤٣	٦,٩٣٨
١٣	٠,٥٧٤	١,٠٤٧	٠,١٥٧	٦,٦٥٦
١٤	٠,٥١٧	٠,٩١٤	٠,١٤٧	٦,٢٢٨
١٦	٠,٥٤٦	١,٠٢٧	٠,١٥٩	٦,٤٤٧
١٩	٠,٣٣٤	٠,٦٥٠	٠,١٤٥	٤,٤٧٧
٢٢	٠,٢٣٩	٠,٤٢٧	٠,١٢٨	٣,٣٤٣
٢٣	٠,٢٠٥	٠,٣٦٩	٠,١٢٧	٢,٩٠٣
٢٥	٠,٢٥٩	٠,٤٦٣	٠,١٢٩	٣,٥٨٦
٢٦	٠,٢٦٠	٠,٤٨٤	٠,١٣٤	٣,٦٠٧
٣٠	٠,٢٨٦	٠,٥٢٧	٠,١٣٥	٣,٩١٤

المناخ الدافعي الموجه للأنا

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس. كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناخ الدافعي المدرك

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣,١٢٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٣	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٢٤	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٠٩	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨١١	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي	٠,٧٥٤	صفر إلى ١	مقبول

٧	مؤشر المطابقة المتزايد (RFI)	٠,٦٨٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (IFI)	٠,٧٦٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (TLI)	٠,٦٦٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (CFI) (RMSEA)	٠,٠٧١	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناخ الدافعي المدرك مع بيانات العينة السيكومترية.

ج- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالي (إعداد الباحثون) ودرجاتهم على مقياس المناخ الدافعي المدرك إعداد: محي الدين (٢٠٢١) كمحك خارجي، وستمثل في بُعدين: مناخ التنافس، ومناخ التمكن، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

د- الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المناخ الدافعي المدرك

المناخ الدافعي الموجة للمهمة				المناخ الدافعي الموجة للأنا			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٠٠	١٨	**٠,٧٣٤	٢	**٠,٧٦٤	١٦	**٠,٧٨٦
٣	**٠,٤٩٩	٢٠	**٠,٥٧٤	٥	**٠,٥٦٧	١٩	**٠,٣٥٤
٤	**٠,٤٨٣	٢١	**٠,٧٨٩	٨	**٠,٦٤٥	٢٢	**٠,٦٢٤
٧	**٠,٦٣٧	٢٧	**٠,٥٦٨	٩	**٠,٧٥٦	٢٣	**٠,٧٨٥
١٠	**٠,٤٨٩	٢٩	**٠,٣٤٥	١٢	**٠,٤٧٦	٢٥	**٠,٤٥٤
١١	**٠,٦٧٦			١٣	**٠,٤٤٥	٢٦	**٠,٤٠٩
١٥	**٠,٨٣٣			١٤	**٠,٤٩٥	٣٠	**٠,٣٧٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق المقياس. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	المناخ الدافعي الموجه للمهمة	المناخ الدافعي الموجه للأنما
المناخ الدافعي الموجه للمهمة	-	-
المناخ الدافعي الموجه للأنما	٥٤٣,٠**	-
الدرجة الكلية	٧٦٢,٠**	٧٥٤,٠**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثانياً: الثبات: قام الباحثون بحساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

- الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات مقياس المناخ الدافعي المدرك، ويتضح ذلك من خلال جدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس المناخ الدافعي المدرك

معامل	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	التجزئة النصفية
ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	قبل التصحيح
المناخ الدافعي الموجه للمهمة	٨٢١,٠	٧٢٣,٠
المناخ الدافعي الموجه للأنما	٨٤٥,٠	٧٩٨,٠
الدرجة الكلية	٨٩٧,٠	٨٢٣,٠

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس المناخ الدافعي المدرك تراوحت ما بين ٠,٨٢١ إلى ٠,٨٤٥، كما بلغ معامل ألفا الكلي للمقياس ٠,٨٩٧، وبلغ معامل الارتباط بإعادة التطبيق ٠,٧٧٣، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٨٢٣، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى الثقة في استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٦) عبارة موزعة على بعدين، وقد تم توزيع العبارات على تلك الأبعاد: كالتالي:

اشتمل بُعد: المناخ الدافعي الموجه للمهمة على العبارات التالية: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢ بواقع ١٢ عبارة.

أما بُعد: المناخ الدافعي الموجه للأنف فقد اشتمل على العبارات: ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦. وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس ٢٦ عبارة.

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و(٢ درجة) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و(١ درجة) إذا وضع علامة تحت نادراً؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٦ إلى ٧٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى المناخ الدافعي المدرك، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المناخ الدافعي المدرك.

٢- مقياس القلق التنافسي لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً (إعداد الباحثون):

هدف هذا المقياس إلى تقدير مستوى القلق التنافسي لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً، وقد تطلب إعداداه المرور بعدد من الخطوات المنهجية على النحو الآتي:

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت القلق التنافسي لدى الطلاب، وبخاصة المتفوقين أكاديمياً والرياضيين والمبدعين، حيث يعد هذا المتغير من أهم العوامل المؤثرة في الأداء والتحصيل. ومن بين تلك الدراسات (Martens et al., 1990; Craft et al., 2003; Vagg, 1995; Cheng et al., 2009; المطيري، ٢٠٢٠؛ العتيبي، ٢٠٢٣).

• الرجوع إلى المحكات التشخيصية المتعلقة بالقلق كحالة وكسمة، وخاصة كما وردت في مقياس القلق التنافسي (Competitive State Anxiety Inventory-2, CSAI-2) لمارتنز وزملائه (Martens, Vealey, & Burton, 1990)، وكذلك استناداً إلى مقياس القلق كالحالة والسمة (STAI) لسبيلبرجر (Spielberger, 1995).

• الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس القلق التنافسي، مثل:

- مقياس القلق التنافسي (CSAI-2) لمارتنز وزملائه (1990).
- مقياس قلق الاختبار (Test Anxiety Inventory, TAI, 1980) لسبيلبرجر.
- مقياس القلق العام (Beck Anxiety Inventory, BAI, 1988).

وقد تبين أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعاداً مختلفة للقلق التنافسي، غير أن أغلبها ركز على المجال الرياضي أو القلق من الامتحانات فقط، ولم تعالج بشكل مباشر أبعاد القلق التنافسي في المجال الأكاديمي لدى فئة الطلاب المتفوقين، الأمر الذي استدعى بناء مقياس خاص بالبحث الحالي.

- إجراء مقابلات شبه مقننة مع مجموعة من الطلاب المتفوقين أكاديمياً للتعرف على أبرز مظاهر القلق التي يمرون بها أثناء المواقف التنافسية (كالإختبارات، المسابقات العلمية، المفاضلة على المراتب الأولى، والمقارنات الأكاديمية). وقد أسفرت هذه المقابلات عن صياغة مجموعة من العبارات المعبرة عن المظاهر الانفعالية والمعرفية والسلوكية المرتبطة بالقلق التنافسي.
- تحديد أبعاد المقياس استناداً إلى التصنيفات النظرية والدراسات السابقة، حيث تكون المقياس في صورته الأولى من (٣٠) عبارة.
- طريقة الاستجابة والتصحيح: تتم الاستجابة وفق تقدير ثلاثي (دائماً - أحياناً - نادراً)، وتُصحح الدرجات كالآتي: (٣-٢-١) على الترتيب، مع قلب التصحيح في العبارات السالبة. إذ تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى عالٍ من القلق التنافسي، في حين تعكس الدرجة المنخفضة مستوى ضعيفاً منه.

- التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس القلق التنافسي:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

أ- الصدق العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

١- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن = ١٣٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو - ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.

٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠. حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٧٠٩) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠، أو أكثر تشبعات دالة.

٦- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين كما هو موضح بالجدول رقم ويوضح الجدول التالي يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (٧) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس القلق التنافسي

العامل الأول				العامل الثاني			
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
١	٠,٤٤٣	٧	٠,٤٢٠	١٣	٠,٧٢٣	١٩	٠,٤٦٧
٢	٠,٥٨٧	٨	٠,٣٧٨	١٤	٠,٥٠٦	٢٠	٠,٣٨٦
٣	٠,٣٠٩	٩	٠,٥٩٢	١٥	٠,٥٧٦	٢١	٠,٤٧٧
٤	٠,٥٢٨	١٠	٠,٩٠	١٦	٠,٦٢٥	٢٢	٠,٦٢٦
٥	٠,٤١٨	١١	٠,٥٣٦	١٧	٠,٦٦٨	٢٣	٠,٧٧٣
٦	٠,٦١٧	١٢		١٨	٠,٥٩٨	٢٤	٠,٧١٥
الجذر الكامن	٤,٨٧٨	الجذر الكامن	٣,١٢٣	التباين	١٢,٤٧٦		

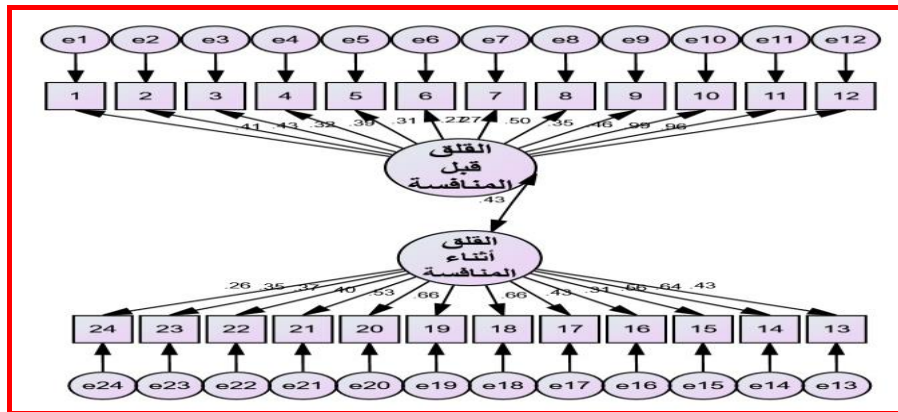
- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير، ويتضح من جدول (٩) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٢) عبارة، وهي (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢)، وكان الجذر الكامن (٤,٨٧٨) بنسبة تباين (١٣,٤٦٥)٪، وتكشف مضامين هذه العبارات عن حالة من التوتر والقلق التي تسبق المشاركة في منافسة أو اختبار، وتتميز بمجموعة من الأعراض الجسدية والنفسية، قد تشمل هذه الأعراض زيادة معدل ضربات القلب، والأفكار السلبية حول الفشل، والشعور بعدم الاستعداد رغم التحضير الجيد. يميل الأفراد الذين يعانون من قلق ما قبل المنافسة إلى التفكير المفرط في النتائج وآراء الآخرين؛ مما قد يؤثر على أدائهم وثقتهم بأنفسهم، يمكن أن يكون لهذا القلق تأثيرات إيجابية أو سلبية على الأداء، حسب كيفية التعامل معه وإدارته. مقياس قلق التنافس، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (قلق ما قبل المنافسة).

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٢) عبارة، وهي (١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤)، وكان الجذر الكامن (٣,١٢٣) بنسبة تباين (١٢,٤٧٦٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن حالة من التوتر والضغط النفسي التي تظهر أثناء المشاركة في منافسة أو اختبار، وتؤثر على التركيز والأداء، ويمكن أن يتجلى هذا القلق في صورة أعراض مثل الارتباك، ونسيان المعلومات المعروفة، والشعور بالضغط والتوتر المستمر، قد يؤدي هذا القلق إلى انخفاض الثقة بالنفس وزيادة الشعور بالقلق من عدم تحقيق النتائج المرجوة، مما قد يؤثر سلباً على الأداء العام، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (قلق أثناء المنافسة).
- لم تشبع العبارات رقم: ٦، ١٧، ٢٤، ٢٨ على أي عامل من العوامل السابقة؛ وبالتالي تم حذفهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٦) مفردة، بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة السيكمومترية والمكونة من (١٣٠) من الطلاب.



شكل (٢) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق التنافسي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس القلق التنافسي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	القلق قبل المنافسة	٠,٤١٥	١	٠,١٤٧	٧,٢٢٩	***
٢	القلق قبل المنافسة	٠,٤٢٧	١,٠٦٢	٠,١٢٢	٥,٩٥٦	***
٣	القلق قبل المنافسة	٠,٣١٨	٠,٧٢٧	٠,١٤٥	٦,٨٦٨	***
٤	القلق أثناء المنافسة	٠,٣٩٣	٠,٩٩٨			

***	٥,٩١١	٠,١٣٤	٠,٧٩١	٠,٣١٥	٥
***	٥,٢٤٩	٠,١٢٠	٠,٦٣١	٠,٢٦٩	٦
	٥,٢١١	٠,١٢٧	٠,٦٦٢	٠,٢٦٧	٧
	٧,٩٠٧	٠,١٥٨	١,٢٥٠	٠,٥٠٣	٨
	٦,٤٠٧	٠,١٣٨	٠,٨٨٤	٠,٣٥٣	٩
	٧,٥٥٥	٠,١٥٧	١,١٩٠	٠,٤٦٢	١٠
	٩,٩٨١	٠,٢٣٨	٢,٣٨٠	٠,٩٨٧	١١
	٩,٩٤٩	٠,٢٣٧	٢,٣٥٣	٠,٩٥٩	١٢
			١	٠,٤٣١	١٣
***	٨,١٦٥	٠,١٦٩	١,٣٨٢	٠,٦٣٦	١٤
***	٧,٧٥١	٠,١٥٥	١,٢٠١	٠,٥٦٣	١٥
***	٥,٤٣٢	٠,١٣٢	٠,٧١٦	٠,٣١٤	١٦
***	٦,٦٨٢	٠,١٣٤	٠,٨٩٤	٠,٤٢٧	١٧
***	٨,٢٩٠	٠,١٧٨	١,٤٧٩	٠,٦٦٢	١٨
	٨,٣٠٤	٠,١٧٥	١,٤٥٧	٠,٦٦٤	١٩
	٧,٥٥٨	٠,١٦٢	١,٢٢٣	٠,٥٣٤	٢٠
	٦,٤٣٠	٠,١٥٤	٠,٩٩٢	٠,٤٠١	٢١
	٦,٠٩٢	٠,١٣٩	٠,٨٤٧	٠,٣٦٩	٢٢
	٥,٨٢٠	٠,١٣٦	٠,٧٩٢	٠,٣٤٦	٢٣
	٤,٧١٦	٠,١٣٠	٠,٦١١	٠,٢٦٢	٢٤

القلق أثناء المنافسة

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس. كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق التنافسي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,٨٧٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٨	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٧٨	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات	٠,٦٢٨	صفر إلى ١	مقبول

الحرية (AGFI)			
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٦	صفر إلى ١ مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٦٦	صفر إلى ١ مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٠٢	صفر إلى ١ مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٣٨	صفر إلى ١ مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٩٨	صفر إلى ١ مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٨	٠,٠٨ فأقل مقبول

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق التنافسي مع بيانات العينة السيكومترية.

ج- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالي (إعداد الباحثون) ودرجاتهم على مقياس القلق التنافسي إعداد رياض (٢٠٢٠) كمحك خارجي، وأبعاده: (قلق الحالة التنافسي، قلق السمة التنافسي) وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٩٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس القلق التنافسي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس القلق التنافسي

القلق قبل المنافسة				القلق أثناء المنافسة			
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	**٠,٥٥٥	٧	**٠,٣٦٧	١٣	**٠,٦٣٣	١٩	**٠,٧٨٤
٢	**٠,٥٧٤	٨	**٠,٦٧٦	١٤	**٠,٣٥٥	٢٠	**٠,٤٨٥
٣	**٠,٤٧٦	٩	**٠,٥٦٧	١٥	**٠,٥٣٣	٢١	**٠,٤٩٨
٤	**٠,٧٤٦	١٠	**٠,٨٦٦	١٦	**٠,٣١١	٢٢	**٠,٤٧٥

٥	**٠,٤٨٩	١١	**٠,٤٥٥	١٧	**٠,٤٨٥	٢٣	**٠,٦٨٩
٦	**٠,٤٨٥	١٢	**٠,٥٨٢	١٨	**٠,٤٦٣	٢٤	**٠,٥٧٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائياً، مما يشير

إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق التنافسي

الأبعاد	القلق قبل المنافسة	القلق أثناء المنافسة
القلق قبل المنافسة	-	
القلق أثناء المنافسة	**٠,٦٧٣	-
الدرجة الكلية	**٠,٨٣٨	**٠,٨١٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثاً: الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

- الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق: تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات مقياس القلق التنافسي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس القلق التنافسي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	قبل التصحيح	بعد التصحيح
القلق قبل المنافسة	٠,٨٦٤	**٠,٧٢١	٠,٥٦٧	٠,٧٥٨
القلق أثناء المنافسة	٠,٨٥١	**٠,٨٠٩	٠,٧٠٤	٠,٨٤٤
الدرجة الكلية	٠,٨٩٩	**٠,٨٨٧	٠,٧١٣	٠,٨٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس القلق التنافسي تراوحت ما بين ٠,٨٥١ إلى ٠,٨٦٤، كما بلغ معامل ألفا الكلي للمقياس ٠,٨٩٩، وبلغ معامل الارتباط بإعادة التطبيق ٠,٨٨٧، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٨٨٩، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى الثقة في استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارة موزعة على بعدين، هما، بُعد: القلق قبل المنافسة: ويشمل العبارات: ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢، وبُعد: القلق أثناء المنافسة، ويشمل العبارات: ١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤. وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس ٢٤ عبارة.

تصحيح المقياس: يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و(٢ درجات) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و(درجة) إذا وضع علامة تحت نادراً، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٤ إلى ٧٢)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى القلق التنافسي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى القلق التنافسي.

ثالثاً: مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (خليفة، ٢٠٠٦):

هدف هذا المقياس إلى تقدير مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً، بعد الاطلاع على العديد من المقاييس التي قامت بقياس الدافعية للإنجاز، ومنه على سبيل المثال مقياس غنيم (٢٠٠٢)، وقام الباحثون باختيار مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (خليفة، ٢٠٠٦)، للعديد من المبررات، ومنها:

- مناسبة لعينة الطلاب المتفوقين أكاديمياً، تتسم عباراته بالسلاسة والوضوح. كما يراعي خصائص عينة البحث: كما تم استخدامه في العديد من الدراسات السابقة.

الخصائص السيكمومترية لمقياس القلق التنافسي إعداد (خليفة، ٢٠٠٦): قام معد المقياس الأصلي باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الفرعية الخمسة للمقياس، والدرجة الكلية للمقياس.

- كما تم استخدام الصدق العاملي الاستكشافي، وصدق التمييز، وتم التوصل إلى صدق المقياس وكفاءته في قياس دافعية الإنجاز.

- كما قام معد المقياس باستخدام الثبات عن طريق إعادة التطبيق.

أما في المقياس الحالي: فقد قام الباحثون بالتحقق من كفاءة المقياس المستخدم عن طريق:
التحقق من ثبات المقياس بطريقة: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، وهذا ما
يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣) معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	التجزئة النصفية قبل التصحيح	بعد التصحيح
الشعور بالمسؤولية	٠,٧٨٥	**٠,٧٧٤	٥٨٦,٠	٦٩٩,٠
السعي نحو التفوق	٠,٨٣٤	**٠,٨٢٧	٧١٢,٠	٨٣١,٠
المثابرة	٠,٧٤٥	**٠,٨٦٥	٧٤٣,٠	٨٧١,٠
الشعور بأهمية الزمن	٠,٧٠٨	**٠,٧٢٤	٥٩١,٠	٦٦٦,٠
التخطيط للمستقبل	٠,٨٠١	**٠,٨٥٦	٧٢٣,٠	٨٤٠,٠
الدرجة الكلية	٠,٨٨٩	**٠,٨٧٧	٧٥٤,٠	٨٦١,٠

- المعالجات الإحصائية:

تم التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات وصحة الفروض من خلال استخدام برنامج (AMOS. V.26) وبرنامج (Spss. V.26)، وذلك باستخدام تحليل المسار، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، معاملات الارتباط، طرق حساب الثبات: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، إعادة التطبيق.

نتائج البحث:

❖ أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين القلق التنافسي (كمتغير مستقل)، والمناخ الدافعي المدرك (كمتغير وسيط)، ودافعية الإنجاز (كمتغير تابع)" لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

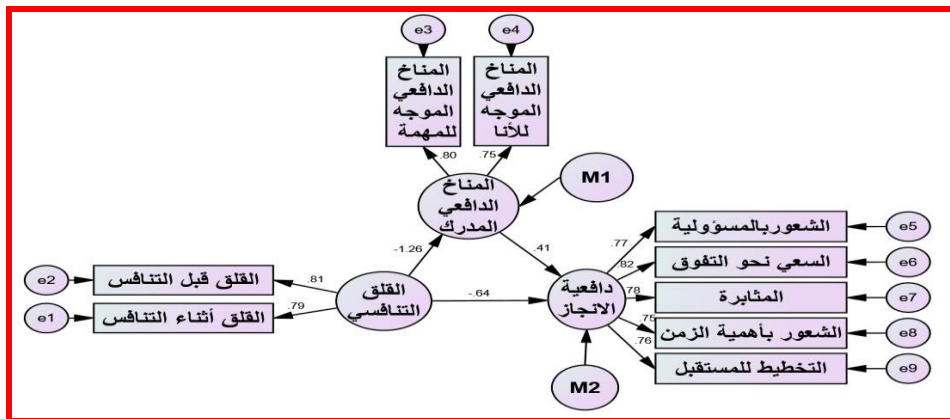
وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون (تحليل المسار) ليفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة.

كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، كما في الجدول التالي:

جدول (١٤)

المتغيرات	المناخ الدافعي المدرك	القلق التنافسي	دافعية الإنجاز
المناخ الدافعي المدرك	١.٠٠		
القلق التنافسي	٠.٨٦٨،**	١.٠٠	
دافعية الإنجاز	٠.٩٣٢،**	٠.٨٦٦،**	١.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال سالب بين المتغير المستقل القلق التنافسي والمتغير الوسيط: المناخ الدافعي المدرك، وارتباط دال سالب بين المتغير المستقل: القلق التنافسي والمتغير التابع: دافعية الإنجاز ووجود ارتباط دال موجب بين المتغير التابع: دافعية الإنجاز والمتغير الوسيط: المناخ الدافعي المدرك، ومن خلال ذلك تم التحقق من تحليل المسار ببرنامج Amos v26 للتحقق من مطابقة النموذج وهذا ما يوضحه شكل (٣).



شكل (٣)

تحليل المسار المستخرج للقلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (١٥)

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار للقلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز

م	مؤشرات المطابقة	قيمة	المدى المقبول	القرار
		المؤشر	للمؤشر	
١	مؤشر قيمة كا ^٢ (CMIN)	١٤,٦٥٤	غير دالة	مقبول
		(غير دالة)	إحصائياً	
٢	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN / DF	٣,٦٢٣	أقل من (٥)	مقبول
	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٨٤	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٤٣	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧١٣	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٣٥	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لوييس (TLI)	٠,٦٧٩	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٢٥	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٥	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للقلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز".

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

١. أولاً: العلاقة بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك:

أظهرت نتائج البحث وجود علاقة سلبية قوية بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك، حيث تبين أنه كلما ارتفعت مستويات القلق لدى الأفراد في المواقف التنافسية، انخفض إدراكهم لوجود مناخ دافعي محفز، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية أهداف الإنجاز Achievement Goal Theory، والتي ترى أن إدراك الفرد للمناخ التنافسي يتأثر بنوعية الأهداف التي يركز عليها؛ فإذا كان الفرد يوجه اهتمامه نحو الخوف من الفشل وتجنب الأخطاء، فإن القلق

يهيمن على إدراكه، ويجعله يرى البيئة التنافسية على أنها بيئة ضاغطة ومهددة، وليست محفزة للتطور.

وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه دراسة (Nicholls, 1989) (Ames, 1992) من أن القلق يؤثر بشكل مباشر على إدراك الأفراد لبيئاتهم التنافسية، حيث يدفعهم إلى تفسيرها باعتبارها مصدرًا للضغط أكثر من كونها فرصة للتعلم. كما دعمت دراسة "عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٨)" هذه النتيجة، حيث أوضحت أن الرياضيين ذوي القلق التنافسي المرتفع وصفوا بيئاتهم التدريبية بأنها مثبطة للإنجاز وغير داعمة للتفوق.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تتفق مع وجهات النظر المفسرة، والتوجهات النظرية والدراسات السابقة، وأنها تعكس أهمية خفض مستويات القلق التنافسي لدى الأفراد؛ إذ إن تحسين إدراك المناخ الدافعي يعتمد بدرجة كبيرة على تقليل الضغوط النفسية، مما يساهم في تعزيز الاستفادة من البيئة التنافسية كمصدر للتحفيز والدافعية.

٢. ثانيًا: العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز:

أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي قوي بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز، وهو ما يشير إلى أن ارتفاع القلق يقلل من مستوى الدافعية نحو تحقيق الأهداف والإنجازات. ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى نظرية التوقع-القيمة Expectancy-Value Theory التي ترى أن الدافعية تعتمد على عاملين رئيسيين: توقعات النجاح والقيمة التي يولمها الفرد للإنجاز، عندما يرتفع القلق، تقل توقعات النجاح نتيجة التركيز المفرط على الفشل المحتمل، كما تنخفض القيمة الذاتية للإنجاز بسبب ارتباطه بالشعور بالضغط والانفعالات السلبية.

وتقدم نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory تفسيرًا إضافيًا لهذه العلاقة، حيث ترى أن القلق المرتفع يضعف من شعور الفرد بالتحكم في سلوكه ويقلل إحساسه بالكفاءة، مما يؤدي إلى تراجع الدافعية الداخلية. وقد أيدت دراسات سابقة هذا التوجه، حيث أظهرت دراسة (Martens et al., 1990) أن القلق التنافسي المرتفع يقلل من مستوى التحفيز الداخلي ويزيد احتمالات الانسحاب من الأنشطة. كما أوضحت دراسة (يوسف، ٢٠١٩) أن الأفراد ذوي مستويات القلق العالية أظهروا مستويات منخفضة من دافعية الإنجاز حتى مع توافر أهداف واضحة ومحددة.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة متسقة مع الأطر النظرية والدراسات التجريبية السابقة، وتؤكد أن السيطرة على مستويات القلق تعد أولوية في تعزيز دافعية الإنجاز، كما ينبغي ضرورة تصميم برامج إرشادية ونفسية للحد من القلق التنافسي؛ مما يساعد الأفراد على استثمار قدراتهم الكامنة وتحقيق مستويات أعلى من الأداء.

٣. ثالثاً: العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز:

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائية بين المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز، حيث يرتفع مستوى دافعية الإنجاز كلما كان إدراك الأفراد للمناخ المحيط أكثر إيجابية وتحفيزاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية تحديد الأهداف Goal Setting Theory التي تشير إلى أن المناخ الذي يشجع على التعلم، وتطوير الذات، وإتقان المهارات يعزز الالتزام بالأهداف ويزيد من المثابرة لتحقيقها. كما تؤكد نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory أن المناخ الدافعي الإيجابي يُشبع الحاجات النفسية الأساسية للفرد المتمثلة في الاستقلالية، والكفاءة، والعلاقات الاجتماعية، وهو ما يرفع من الدافعية الداخلية للإنجاز. وقد دعمت دراسات سابقة هذه النتيجة، حيث أوضحت دراسة (Ames & Archer, 1988) أن المناخ الذي يركز على التعلم يرتبط بدافعية إنجاز أعلى.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تعكس دور المناخ الدافعي الإيجابي كعامل حاسم في تعزيز دافعية الإنجاز، مما يبرز ضرورة العمل على تحسين البيئات التنافسية بحيث تشجع على التطوير الذاتي وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب الجامعيين.

٤. رابعاً: تفسير نموذج تحليل المسار:

أظهر نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج Amos v26 أن القلق التنافسي يؤثر تأثيراً مباشراً وسلبياً على كل من المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز، كما أن تأثيره على دافعية الإنجاز يمتد بشكل غير مباشر من خلال المناخ الدافعي المدرك، الذي يلعب دوراً وسيطاً جزئياً في هذه العلاقة. وبمعنى آخر، فإن القلق المرتفع يؤدي إلى خفض إدراك الأفراد لوجود بيئة محفزة، وهذا بدوره يضعف دافعتهم نحو الإنجاز.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Zhao & Lian, 2024) حول أهمية المناخ النفسي المدرك كمتغير وسيط يفسر كيفية تأثير المتغيرات الانفعالية مثل القلق على المخرجات السلوكية مثل الدافعية والأداء. كما أوضح (Bailey et al., 2023) أن الانفعالات السلبية، وعلى رأسها القلق، تؤثر في الطريقة التي يدرك بها الأفراد بيئاتهم؛ مما ينعكس على دافعتهم.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تؤكد على أهمية المناخ الدافعي المدرك كألية نفسية يمكن استهدافها لتحسين الأداء؛ إذ إن تعزيز إدراك الأفراد للبيئة كبيئة محفزة يمكن أن يخفف من أثر القلق ويزيد من دافعية الإنجاز، وهو ما يدعم التوجهات النظرية التي تؤكد ضرورة تصميم بيئات تنافسية داعمة تعزز الأداء الإيجابي.

خلاصة: أشارت نتائج تحليل المسار إلى أن العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز ليست مباشرة فحسب، بل تتأثر بدرجة كبيرة بالمناخ الدافعي المدرك، ويؤكد ذلك أهمية التدخل لتحسين إدراك الأفراد للبيئة المحيطة بهم كبيئة محفزة وداعمة؛ بما يساهم في التخفيف من الأثر

السلي للقلق على دافعية الإنجاز ويدفع الأفراد نحو مستويات أعلى من التفوق، ويشير الباحثون إلى أن النتائج تعكس بوضوح أهمية التكامل بين خفض مستويات القلق وتعزيز المناخ الدافعي الداعم، حيث يمثل ذلك أحد أهم المداخل العملية لتطوير برامج إرشادية وتدريبية تساعد على رفع دافعية الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج.

❖ ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها كما في جدول (١٦).
جدول (١٦) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من إلى المناخ الدافعي المدرك	١,٢٦٠-	١,٧١١-	٠,٠٥٦	٣٠,٥٣٨-	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك تساوي (١,٧١١-) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (١,٢٦٠-) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك لدى طلاب الجامعة".

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أولاً: دلالة النتائج الإحصائية للفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في المناخ الدافعي المدرك لدى طلاب الجامعة"، إلا أن نتائج تحليل المسار أوضحت خلاف ذلك؛ حيث تبين أن معاملات الانحدار اللامعيارية بلغت (١,٧١١-)، بينما كانت معاملات الانحدار المعيارية (-١,٢٦٠)، وهي قيم سلبية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١). وتشير هذه النتائج إلى أن القلق

التنافسي يؤثر تأثيرًا مباشرًا وسالبيًا في إدراك الأفراد للمناخ الدافعي، حيث يؤدي ارتفاع القلق إلى تراجع إدراك البيئة التنافسية كمصدر للتحفيز.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تؤكد أهمية القلق التنافسي كمتغير مؤثر في المناخ الدافعي المدرك، وتفسر كيف يمكن للضغوط النفسية أن تغير نظرة الأفراد لبيئتهم المحيطة؛ مما يتطلب لاحقًا تصميم برامج تهدف إلى تقليل القلق لتعزيز إدراك المناخ التنافسي كبيئة إيجابية وداعمة.

ثانيًا: تفسير العلاقة بين القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك:

تُفسّر هذه النتيجة في ضوء نظرية أهداف الإنجاز Achievement Goal Theory، والتي تؤكد أن إدراك الأفراد لبيئتهم التنافسية يتأثر بمستوى القلق الذي يعيشونه. فالأفراد الذين يعانون من قلق تنافسي مرتفع يكون تركيزهم منصبًا على الخوف من الفشل والنتائج السلبية؛ مما يجعلهم أكثر ميلًا إلى إدراك المناخ التنافسي باعتباره مُهددًا بدلًا من أن يكون بيئة داعمة للتعلم والنمو.

وتدعم هذه النتيجة دراسات متعددة؛ فقد أشار كل من (Nicholls, 1992) (Ames, 1992) إلى أن القلق المرتفع يعيد تشكيل إدراك الأفراد للمناخ المحيط بهم، حيث يفسرونه باعتباره بيئة مليئة بالتحديات والضغط أكثر من كونه فرصة لتحقيق الذات. كما أوضحت دراسة "عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٨)" أن الرياضيين ذوي القلق المرتفع وصفوا بيئتهم التدريبية بأنها بيئات غير داعمة للإنجاز، بينما أظهر الأفراد منخفضو القلق إدراكًا أكثر إيجابية لنفس البيئات.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن القلق التنافسي يشكل عنصرًا حاسمًا في إدراك البيئة المحيطة؛ فكلما زاد القلق، تراجع شعور الأفراد بالدعم والتحفيز داخل البيئة التنافسية، كما أن التحكم في مستويات القلق يمثل مدخلًا فعالًا لتحسين إدراك الأفراد للمناخ الدافعي وزيادة قدرتهم على التكيف مع المواقف التنافسية.

ثالثًا: القلق التنافسي كمؤثر مباشر على إدراك الدعم البيئي:

كشفت النتائج أن القلق التنافسي لا يقتصر تأثيره على النتائج أو الأداء، بل يمتد ليؤثر على تصورات الأفراد تجاه بيئتهم التنافسية، مما يغير من شعورهم بمدى الدعم والتحفيز الذي توفره. ووفقًا لنظرية تقرير المصير Self-Determination Theory، فإن القلق المرتفع يضعف إشباع الحاجات النفسية الأساسية، وهي:

١. الاستقلالية: Autonomy شعور الفرد بالتحكم في سلوكه.
٢. الكفاءة: Competence شعوره بقدرته على مواجهة التحديات.
٣. العلاقات الاجتماعية: Relatedness شعوره بالانتماء والدعم.

فعندما يُستنزف الفرد انفعاليًا نتيجة القلق، يصبح أكثر عرضة لإدراك البيئة على أنها بيئة ضاغطة تفتقر إلى الدعم، حتى وإن كانت تحتوي على فرص للتعلم أو التقدم. وقد دعمت دراسة (Ntoumanis & Biddle, 1998) هذا التوجه، حيث أوضحت أن ارتفاع القلق يقلل من إدراك الأفراد للمناخ الدافعي ويحد من استفادتهم من الموارد البيئية المحيطة. كما وجدت دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢١) أن الأفراد ذوي القلق المنخفض كانوا أكثر إدراكًا لدعم بيئتهم وأكثر حماسًا للإنجاز.

ويشير الباحثون إلى أن القلق التنافسي يمثل حاجزًا نفسيًا أمام إدراك المناخ الدافعي بشكل إيجابي، مما يستدعي توفير دعم نفسي وانفعالي للأفراد في البيئات التنافسية لتمكينهم من الاستفادة من الموارد المتاحة بأقصى درجة ممكنة.

رابعًا: دلالات نتائج تحليل المسار:

أوضحت نتائج تحليل المسار باستخدام Amos v26 أن القلق التنافسي يمتلك تأثيرًا مباشرًا وسالبًا على المناخ الدافعي المدرك بدرجة دالة إحصائية. وهذا يعني أن القلق لا يعمل فقط كمتغير مستقل يؤثر في الأداء النهائي، بل يمثل عنصرًا أساسيًا يعيد تشكيل إدراك الأفراد لبيئتهم التنافسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Bailey, 2023) من أن الانفعالات السلبية، وعلى رأسها القلق، تضعف من إدراك الدعم النفسي والاجتماعي في البيئات التنافسية، مما يؤثر سلبيًا على الاستفادة من المناخ الدافعي. كما تؤكد دراسة (Zhao & Lian, 2024) أن القلق يعد أحد أهم المتغيرات الانفعالية التي تتنبأ بتصور الأفراد لبيئتهم التنافسية، وأن التحكم فيه يؤدي إلى تعزيز شعورهم بالدعم والتحفيز.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تمثل دليلًا إحصائيًا قويًا على الدور المباشر للقلق في تشكيل إدراك الأفراد للمناخ الدافعي، مما يشير إلى ضرورة تطوير استراتيجيات نفسية وتربوية تستهدف خفض القلق وتعزيز إدراك البيئة التنافسية بشكل أكثر إيجابية.

خلاصة: أشارت نتائج الفرض الثاني إلى أن القلق التنافسي يمثل أحد العوامل الجوهرية التي تؤثر في إدراك الأفراد للمناخ الدافعي المدرك، وأن تأثيره مباشر وسلبي بدرجة دالة إحصائية، ويفسر ذلك أهمية معالجة القلق كخطوة أساسية لتحسين إدراك الأفراد للبيئات التنافسية كمصادر دعم وتحفيز، وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز والأداء الفعلي، ويشير الباحثون إلى أن نتائج الفرض الثاني تعزز أهمية تصميم برامج تدخلية متخصصة تستهدف خفض القلق التنافسي عبر التدريب النفسي، وتوفير بيئات أكثر دعمًا، مما يساهم في تحسين الإدراك للمناخ الدافعي وتعزيز الأداء في المواقف التنافسية.

❖ نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية المناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٧)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات الانحدار	معاملات الخطأ المعياري	القيمة	مستوى الدلالة
من إلى	المعيارية	اللامعيارية	الحرجة	الدلالة
المناخ الدافعي	٠,٤١٢	٠,٢٧٢	٠,٠١٧	١٥,٥٣٨ ***
دافعية الإنجاز				
القيمة الحرجة = قيمة "ت"				*** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الانحدار المناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للمناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية المناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة".

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أولاً: دلالة النتائج الإحصائية للفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للمناخ الدافعي المدرك في دافعية الإنجاز"، لكن نتائج تحليل المسار أظهرت عكس ذلك؛ حيث بلغت معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٢٧٢)، والمعيارية (٠,٤١٢) وهي قيم موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١). وتشير هذه النتائج إلى أن المناخ الدافعي المدرك يؤثر تأثيراً مباشراً وإيجابياً في دافعية الإنجاز؛ فكلما أدرك الأفراد بيئة تنافسية داعمة ومحفزة، ارتفعت مستويات دافعتهم نحو تحقيق أهدافهم وإنجاز مهامهم.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تدعم الفرضية القائلة بأن إدراك الفرد لطبيعة البيئة التنافسية المحيطة به يمثل عاملاً أساسياً في تشكيل دافعيته، مما يبرز أهمية توفير مناخ دافعي إيجابي لتحقيق مستويات أعلى من التحفيز والإنجاز الأكاديمي.

ثانياً: تفسير العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز:

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory التي ترى أن المناخ الدافعي الإيجابي يساهم في إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد، وهي: الاستقلالية، والكفاءة، والعلاقات الاجتماعية، وإشباع هذه الحاجات الثلاث يرفع من الدافعية الذاتية للإنجاز ويعزز الحافز الداخلي للفرد، فالأشخاص الذين يدركون بيئاتهم على أنها محفزة وداعمة يصبحون أكثر ميلاً لتحديد أهداف واضحة والعمل بجهد لتحقيقها؛ ما ينعكس مباشرة على سلوكهم ومثابرتهم. وقد أكدت عدة دراسات هذه النتيجة؛ إذ أوضحت دراسة (Ames & Archer, 1988) أن المناخ الذي يركز على التعلم وتطوير الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً بدافعية الإنجاز. ويفسر الباحثون- في البحث الحالي- هذه النتيجة بأن المناخ الدافعي الإيجابي يعمل كآلية تنظيمية تدعم عمليات التعلم والتحفيز الداخلي، مما يرفع دافعية الإنجاز لدى الأفراد بشكل مباشر.

ثالثاً: دور المناخ الدافعي في تعزيز الحافز الداخلي نحو الإنجاز:

توضح نتائج الفرض الثالث أن المناخ الدافعي المدرك لا يقتصر تأثيره على تصورات الأفراد للبيئة فقط، بل يمتد ليؤثر في دوافعهم الداخلية نحو الإنجاز. ويدعم ذلك نظرية تحديد الأهداف Goal Setting Theory ، التي ترى أن البيئات التي توفر معايير واضحة للأداء وفرصاً للتعلم والتطوير تساعد الأفراد على وضع أهداف واقعية، وتزيد من التزامهم بتحقيقها. كما أكدت دراسة (Ntoumanis & Biddle, 1998) أن المناخ الدافعي الإيجابي يعزز الثقة بالنفس ويزيد الشعور بالكفاءة، مما يرفع من الحافز الداخلي لمواجهة التحديات وتحقيق التفوق. ويرى الباحثون أن المناخ الدافعي المدرك يمثل أحد المحركات الأساسية لدافعية الإنجاز، وأن بناء بيئات تنافسية محفزة هو من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها رفع مستويات الأداء الأكاديمي والدراسي على حد سواء.

رابعاً: دلالات نتائج تحليل المسار:

أظهر تحليل المسار باستخدام برنامج Amos v26 أن المناخ الدافعي المدرك له تأثير مباشر وإيجابي على دافعية الإنجاز بدرجة دالة إحصائية، مما يوضح أنه يعمل كمتغير رئيس في تعزيز الحافز والسلوك الموجه نحو تحقيق الأهداف، وبذلك يمكن القول إن المناخ الدافعي الإيجابي يشكل حلقة وصل أساسية بين البيئة التنافسية ونجاح الأفراد في تحقيق طموحاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Bailey, 2023) من أن البيئات التي توفر الدعم والتحفيز تقلل من تأثير الضغوط النفسية، مما يزيد من استعداد الأفراد لبذل الجهد وتحقيق أهدافهم. كما أوضحت دراسة (Zhao & Lian, 2024) أن المناخ الدافعي الإيجابي يعزز مشاعر الكفاءة الذاتية ويرفع من مستويات الالتزام والمثابرة.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تقدم دليلاً عملياً على أهمية الاستثمار في تحسين المناخات الدافعية في البيئات التنافسية، بما يساهم في رفع مستويات الدافعية الداخلية وتحقيق أداء أفضل.

خلاصة: أشارت نتائج الفرض الثالث إلى أن المناخ الدافعي المدرك يعد من أقوى العوامل المؤثرة في رفع دافعية الإنجاز بشكل مباشر وإيجابي، فالأفراد الذين يدركون بيئتهم التنافسية على أنها محفزة وداعمة يكونون أكثر التزاماً بأهدافهم وأكثر قدرة على المثابرة لتحقيقها، وهو ما يؤكد الدور الحاسم للمناخ الدافعي في تحسين الأداء، ويخلص الباحثون إلى أن تعزيز إدراك الأفراد لوجود مناخ محفز يعد أحد أهم المداخل العملية لتقوية دافعية الإنجاز، ويوصون بضرورة تطوير استراتيجيات تربوية ونفسية لتوفير بيئات تنافسية إيجابية تدعم التحفيز الداخلي وتزيد من فرص النجاح.

❖ نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٨)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات	معاملات	الخطأ	القيمة	مستوى
	الانحدار	الانحدار	المعيارية	الحرجة	الدلالة
من إلى	المعيارية	اللامعيارية			
القلق التنافسي	٠,٦٨٠-	٠,٥٧٤-	٠,٠٢٦	٢٢,٢٦٦-	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة".

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

أولاً: دلالة النتائج الإحصائية للفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة"، لكن نتائج تحليل المسار أظهرت عكس ذلك؛ إذ بلغت معاملات الانحدار اللامعيارية (-0.68)، والمعيارية (-0.074)، وهي قيم سلبية ودالة إحصائية عند مستوى (0.001).

وتشير هذه النتائج إلى أن القلق التنافسي يؤثر تأثيراً مباشراً وسلبياً على دافعية الإنجاز؛ فكلما ارتفع مستوى القلق التنافسي لدى الأفراد، انخفضت مستويات دافعتهم نحو تحقيق أهدافهم وإنجاز مهامهم، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تؤكد أن القلق التنافسي يمثل أحد أهم العوامل المعوقة للدافعية للإنجاز، وأن التحكم في مستويات القلق يعد ضرورة أساسية لدعم الرغبة في الإنجاز وتحقيق الأداء الأمثل.

ثانياً: تفسير العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز:

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التوقع-القيمة Expectancy-Value Theory، التي ترى أن الدافعية نحو الإنجاز تتأثر بتوقعات النجاح والقيمة المدركة للأداء. عند ارتفاع القلق التنافسي، تقل توقعات النجاح نتيجة تركيز الفرد على احتمالية الفشل، وتنخفض القيمة الذاتية للإنجاز بسبب ارتباطه بالشعور بالضغط والخوف، مما يؤدي إلى ضعف دافعية الإنجاز.

كما تقدم نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory تفسيراً إضافياً لهذه العلاقة؛ فالقلق المرتفع يقلل من شعور الأفراد بالتحكم في سلوكهم (الاستقلالية) ويضعف إحساسهم بالكفاءة الذاتية، مما يؤدي إلى تراجع الحافز الداخلي لديهم. وقد دعمت هذه النتيجة دراسات سابقة؛ إذ أوضح (Martens et al., 1990) أن الأفراد ذوي القلق التنافسي المرتفع يظهرون مستويات أقل من الحافز الداخلي، بينما كشفت دراسة "يوسف (2019)" أن القلق المفرط يؤدي إلى انخفاض حاد في الرغبة في الإنجاز حتى مع توافر فرص النجاح.

ويرى الباحثون أن القلق التنافسي يُعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً على مستويات الحافز الداخلي ودافعية الإنجاز، وأن خفضه يمثل مدخلاً أساسياً لتعزيز الطموح والاستمرارية في تحقيق الأهداف وكشفت نتائج الفرض الرابع أن القلق التنافسي لا يقتصر تأثيره على الانفعالات فحسب، بل يمتد ليؤثر في العمليات المعرفية والسلوكية المرتبطة بالإنجاز، ووفقاً لأطر نظرية التحكم Control Theory، فإن ارتفاع القلق يقلل من قدرة الفرد على تنظيم سلوكه وتوجيه انتباهه نحو تحقيق الأهداف، حيث ينشغل الذهن بمخاوف الفشل أكثر من تركيزه على استراتيجيات النجاح.

وقد دعمت دراسات عديدة هذه النتيجة؛ إذ أوضحت دراسة (Ntoumanis & Biddle, 1998) أن الأفراد الذين يعانون من القلق التنافسي المرتفع يواجهون صعوبة في تبني استراتيجيات فعالة للتعلم وتحقيق الأهداف. ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن القلق التنافسي المفرط يستهلك قدرًا كبيرًا من الموارد المعرفية والانفعالية، مما يحد من قدرة الأفراد على الأداء الفعال ويخفض حافزهم لمواصلة السعي نحو الإنجاز.

رابعًا: دلالات نتائج تحليل المسار

أوضح تحليل المسار باستخدام برنامج Amos v26 أن القلق التنافسي يمتلك تأثيرًا مباشرًا وسلبًا بدرجة دالة إحصائية على دافعية الإنجاز، مما يعني أن القلق يشكل متغيرًا حاسمًا في تحديد مستوى الحافز الداخلي للأفراد. ويشير هذا إلى أن إدارة القلق تمثل مدخلًا مهمًا لتعزيز الدافعية وتحقيق مستويات أفضل من الأداء الأكاديمي والرياضي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Bailey, 2023) من أن الانفعالات السلبية مثل القلق يمكن أن تكون من أقوى المتنبئات بانخفاض التحفيز الداخلي، كما أكدت دراسة (Zhao & Lian, 2024) أن مستويات القلق العالية تؤثر سلبًا على الالتزام بالأهداف والقدرة على المثابرة في المواقف التنافسية.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تمثل دليلًا واضحًا على ضرورة تصميم استراتيجيات تدخلية تستهدف الحد من القلق التنافسي، سواء من خلال برامج الإرشاد النفسي أو من خلال تحسين المناخ الدافعي الداعم داخل البيئات الأكاديمية والرياضية.

خلاصة: أشارت نتائج الفرض الرابع إلى أن القلق التنافسي يعد من أهم العوامل التي تؤثر مباشرة وبدرجة سلبية على دافعية الإنجاز، حيث يؤدي ارتفاع القلق إلى تقليل مستويات الحافز والرغبة في تحقيق الأهداف ويؤكد ذلك أهمية الاهتمام بالتدخلات النفسية والبرامج التدريبية التي تهدف إلى إدارة القلق والتحكم فيه لدعم مستويات أعلى من الدافعية والإنجاز. ويخلص الباحثون إلى أن السيطرة على القلق التنافسي تمثل شرطًا أساسيًا لتحسين الأداء وتحقيق النجاح في البيئات التنافسية، ويوصون بضرورة دمج استراتيجيات إدارة القلق ضمن البرامج الأكاديمية والتدريبية لتعزيز دافعية الإنجاز وتحقيق نتائج أفضل.

❖ نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز من خلال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميًا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان طريقة Bootstrap في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية كما في الجدول التالي:

جدول (١٩) التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز من خلال المناخ الدافعي المدرك

المتغيرات واتجاه التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الأثر الكلي	الأثر المباشر	الأثر غير المباشر (٪٩٥)	مستوى الدلالة	حدود الثقة الأدنى الأعلى
القلق دافعية التنافسي الإنجاز	١,٢٦٠-	-	٢,٠٢٢-	٠,٤٣٠	١,٩٧٩	٢,٠٥١	١,٩٠٥
** دالة عند مستوى (٠,٠١)							* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح من الجدول السابق أن القلق التنافسي يؤثر سلباً وبدرجة قوية على دافعية الإنجاز، حيث بلغ الأثر الكلي (٢,٠٢٢-)، وهو ما يؤكد أن زيادة القلق التنافسي يقترن بانخفاض واضح في مستوى الدافعية نحو الإنجاز.

وعند إدخال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط في النموذج، انخفض الأثر المباشر للقلق التنافسي على دافعية الإنجاز ليصل إلى (٠,٤٣٠-)، وهو أثر غير دال إحصائياً. في المقابل، ظهر أثر غير مباشر قوي وسالب بلغ (١,٩٧٩-)، وقد تراوحت حدود الثقة (٪٩٥) بين (٢,٠٥١-) - (١,٩٠٥)، وهي قيم لا تتضمن الصفر، مما يعكس دلالة إحصائية إحصائياً، وهذا يعني أن المناخ الدافعي المدرك يتوسط بالكامل (Full Mediation) العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز؛ حيث أدى إلى إضعاف الأثر المباشر للقلق حتى أصبح غير دال، في حين عزز الأثر غير المباشر ليصبح المسار الأساسي الذي يفسر العلاقة. وتشير هذه النتائج إلى أن المناخ الدافعي المدرك يقوم بدور وسيط كلي في العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز؛ إذ تلاشى التأثير المباشر للقلق التنافسي بعد إدخال المتغير الوسيط، بينما استمر التأثير غير المباشر قوياً ودالاً إحصائياً، وبذلك لم يُقبل الفرض الخامس، وأثبتت النتائج أن المناخ الدافعي المدرك يمثل آلية تفسيرية جوهرية تفسر كيف يؤثر القلق التنافسي سلباً على دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

أولاً: دلالة النتائج الإحصائية للفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه "لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للقلق التنافسي في دافعية الإنجاز من خلال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط"، إلا أن نتائج تحليل

المسار باستخدام طريقة Bootstrap أوضحت عكس ذلك؛ إذ بينت النتائج أن القلق التنافسي يمارس تأثيرًا كليًا سالبًا وقويًا على دافعية الإنجاز بلغ (-٠.٢٢) في الصورة اللامعيارية و (-٠.٢٦) في الصورة المعيارية، وهو تأثير دال عند مستوى (٠.٠١). ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تؤكد أن المناخ الدافعي المدرك يؤدي دورًا محوريًا في تفسير كيفية تأثير القلق التنافسي على دافعية الإنجاز، حيث يتحول أثر القلق من مباشر إلى غير مباشر بالكامل من خلال هذا المتغير الوسيط.

ثانيًا: تفسير دور المناخ الدافعي المدرك كوسيط كلي: أشارت النتائج إلى أن المناخ الدافعي المدرك يقوم بدور وسيط كلي بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز؛ إذ تلاشى التأثير المباشر للقلق التنافسي بعد إدخال المتغير الوسيط، بينما استمر التأثير غير المباشر قويًا ودالًا. وهذا يعني أن إدراك الأفراد لطبيعة البيئة التنافسية التي يعيشونها هو ما يحدد في النهاية حجم تأثير القلق التنافسي على دافعتهم للإنجاز.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory التي ترى أن البيئات التي توفر مناخًا دافعياً إيجابياً تُشبع الحاجات النفسية الأساسية للأفراد (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء)؛ مما يزيد من دافعتهم الذاتية حتى في ظل وجود ضغوط تنافسية مرتفعة. أما إذا تم إدراك المناخ التنافسي على أنه سلبي أو مثبط، فإن القلق التنافسي يتضخم أثره السلبي ويؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز. وقد أكدت هذه النتيجة دراسة Ames & Archer, (1988) التي أوضحت أن إدراك الفرد لبيئة محفزة يقلل من أثر القلق السلبي ويعزز الحافز الداخلي نحو الإنجاز. ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن المناخ الدافعي المدرك يُشكل آلية نفسية أساسية تتحكم في شدة العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز، مما يجعله من المتغيرات الأكثر تأثيرًا في الأداء والسلوك التنافسي.

ثالثًا: أثر القلق التنافسي غير المباشر على دافعية الإنجاز: أوضحت النتائج أن القلق التنافسي لا يؤثر فقط بشكل مباشر على دافعية الإنجاز، بل يمتد أثره عبر آلية غير مباشرة تتمثل في إدراك الأفراد للمناخ الدافعي. ويدعم هذا التفسير نموذج التقييم المعرفي Cognitive Appraisal Model الذي يرى أن استجابة الأفراد للضغوط التنافسية تتحدد من خلال الطريقة التي يُقيّمون بها البيئة المحيطة بهم؛ فإذا اعتبر الفرد البيئة التنافسية داعمة، تقل استجابة القلق السلبية وتزداد دافعية الإنجاز، بينما يؤدي إدراك البيئة على أنها مثبطة إلى تضخيم الأثر السلبي للقلق.

وقد دعمت هذه الرؤية دراسة (Ntoumanis & Biddle, 1998) التي بينت أن القلق التنافسي المرتفع يمكن تعويض أثره السلبي عبر إدراك بيئة محفزة وداعم. ويرى الباحثون أن إدارة إدراك الأفراد لبيئاتهم التنافسية تعد أحد المداخل الفعالة لتقليل الأثر السلبي للقلق التنافسي على دافعية الإنجاز. وقد أثبت تحليل Bootstrap أن إدخال المناخ الدافعي المدرك كمتغير وسيط

أدى إلى تغيير جوهري في مسار العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز؛ حيث اختفى الأثر المباشر تقريباً وبقي الأثر غير المباشر قوياً ودالاً. وهذا يؤكد أن المناخ الدافعي المدرك يعمل كآلية تفسيرية جوهريّة، تُحوّل التأثير السلبي للقلق إلى مسار يعتمد على الإدراك الذاتي للبيئة المحيطة. وقد أوضحت دراسة (Bailey, 2023) أن تحسين المناخات الدافعية الإيجابية يقلل من تأثير الضغوط النفسية مثل القلق والتوتر، ويزيد من الحافز الداخلي نحو تحقيق الأهداف. واتفقت معها دراسة (Zhao & Lian, 2024) التي أكدت أن المناخ الدافعي الإيجابي يخفف من الأثر السلبي للانفعالات السلبية على الأداء والتحفيز. ويرى الباحثون أن هذه النتائج تقدم دليلاً عملياً على ضرورة تعزيز المناخات التنافسية الداعمة للحد من الآثار السلبية للقلق التنافسي على دافعية الإنجاز.

خلاصة: تشير نتائج الفرض الخامس إلى أن المناخ الدافعي المدرك يمثل متغيراً وسيطاً كلياً يفسر بشكل رئيس العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز، فبدون إدراك الأفراد لبيئة محفزة وداعمة، يتضخم الأثر السلبي للقلق على الدافعية؛ أما في حالة إدراك بيئة إيجابية، فيتم تقليل أثر القلق بدرجة كبيرة. والعكس صحيح في حالة إدراك البيئة السلبية غير الداعمة؛ يزداد القلق أيضاً. ويخلص الباحثون إلى أن تحسين إدراك الأفراد لطبيعة المناخ الدافعي يعد أحد أقوى المداخل لتعزيز دافعية الإنجاز، ويوصون بضرورة تطوير برامج تربوية ونفسية تستهدف بناء بيئات تنافسية إيجابية، بحيث تعمل على تقليل أثر القلق ورفع مستويات التحفيز الداخلي لدى الأفراد.

❖ نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين أكاديمياً في كل من القلق التنافسي، والمناخ الدافعي المدرك، ودافعية الإنجاز، وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثون بحساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية بين المجموعتين وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢٠) قيمة اختبار "ت" T-test ودلالاتها الإحصائية بين الطلاب في القلق التنافسي والمناخ الدافعي المدرك والدافعية للإنجاز وفقا للتخصص علي/ أدبي لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا.

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القلق التنافسي	القلق قبل المنافسة	علمي	١٨.٠	٢٨.٠٤	٢٦,٦٧٦	٠,٠٠١
		أدبي	٢٠.٠	٢٢,٧٠		
	القلق أثناء المنافسة	علمي	١٨.٠	٢٨,١٦	٢٨,٤٦٦	٠,٠٠١
		أدبي	٢٠.٠	٢٢,٨٠		
المناخ الدافعي المدرك	الدرجة الكلية لقلق التنافس	علمي	١٨.٠	٥٦,٢٠	٣٤,١١٠	٠,٠٠١
		أدبي	٢٠.٠	٤٥,٥٠		
	المناخ الدافعي الموجه للمهمة	علمي	١٨.٠	٢٤,٨٧	٠,٥٨٥	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢٥,٠٨		
دافعية الإنجاز	المناخ الدافعي الموجه للأنا	علمي	١٨.٠	٢٩,٩٢	٠,٥٤١	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢٩,٧٦		
	الدرجة الكلية للمناخ الدافعي المدرك	علمي	١٨.٠	٥٤,٧٩	٠,٠٨٩	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٥٤,٨٤		
دافعية الإنجاز	الشعور بالمسؤولية	علمي	١٨.٠	٢٠,٦٦	٠,٤١١	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢٠,٥٦		
	السعي نحو التفوق	علمي	١٨.٠	٢٠,٨١	٠,٣٤٢	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢٠,٨١		
دافعية الإنجاز	المثابرة	علمي	١٨.٠	٢١,٠٣	٠,٥٨٨	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢١,١٨		
	الشعور بأهمية الزمن	علمي	١٨.٠	٢١,٤٧	٠,٢٧٦	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢١,٤٧		
دافعية الإنجاز	التخطيط للمستقبل	علمي	١٨.٠	٢١,٠٩	٠,٤٩٢	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	٢١,١٠		
	الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	علمي	١٨.٠	١٠٥,٠٦	٠,٣٢٤	غير دالة
		أدبي	٢٠.٠	١٠٥,١٢		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في القلق التنافسي التي ترجع للتخصص هي لصالح طلاب التخصص العلمي، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) في كل من دافعية الإنجاز والمناخ الدافعي المدرك لدى الطلاب.

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس:

أظهرت نتائج اختبار T-test وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في القلق التنافسي لصالح طلاب التخصص العلمي؛ حيث بلغ متوسط درجات القلق الكلي ٥٦,٢٠ لدى الطلاب التخصص العلمي مقابل ٤٥,٥٠ لطلاب التخصص الأدبي، بينما بلغت قيمة "ت" ٣٤,١١٠، وهي دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغيري المناخ الدافعي المدرك ودافعية الإنجاز، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصين العلمي والأدبي، سواء في الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية لكل متغير.

ويرى الباحثون أن الفروق الواضحة في القلق التنافسي بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي تعكس طبيعة البيئة التعليمية لكل تخصص، بينما يعكس غياب الفروق في المناخ الدافعي ودافعية الإنجاز تشابه الظروف المحفزة والضغط الأكاديمية بين التخصصين.

ويمكن تفسير ارتفاع القلق التنافسي لدى طلاب التخصص العلمي في ضوء نظرية التوقع-القيمة Expectancy-Value Theory ، حيث ترتبط مستويات القلق بارتفاع توقعات النجاح وأهمية الأداء. فالتخصصات العلمية غالباً ما تتطلب اجتياز اختبارات عالية الصعوبة، والاعتماد على استراتيجيات تحليلية وتطبيقية معقدة، مما يزيد من الضغط النفسي. كما تدعم نظرية تقييم التهديد Threat Appraisal Theory هذا التفسير؛ إذ يُنظر إلى البيئة التعليمية العلمية على أنها أكثر تهديداً نظراً لارتفاع متطلبات الإنجاز وقوة المنافسة، مما يزيد من مستويات القلق التنافسي مقارنةً بالطلاب في التخصصات الأدبية ويفسر الباحثون ارتفاع القلق لدى طلاب التخصص العلمي بأن البيئة الأكاديمية في هذه التخصصات تفرض متطلبات معرفية وسلوكية عالية، مما يزيد من الشعور بالتوتر أثناء المواقف التنافسية.

وقد دعمت هذه النتيجة دراسة (Martens & Gill, 1991) التي أثبتت أن البيئة الأكاديمية ذات المتطلبات المرتفعة تؤدي إلى زيادة القلق التنافسي، كما أوضحت دراسة "عبد الغفار (٢٠٢٠)" أن طلاب التخصصات العلمية يعانون من قلق أكاديمي أعلى مقارنة بنظرائهم في التخصصات الأدبية نتيجة الضغط المرتبط بالاختبارات العملية ومخرجات التعلم.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في إدراكهم للمناخ الدافعي المدرك سواء الموجه نحو المهمة أو الموجه نحو الأنا، حيث جاءت المتوسطات متقاربة للغاية، كما كانت قيم "ت" غير دالة إحصائية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory ، والتي تؤكد أن إدراك البيئة التعليمية كبيئة محفزة أو مثبطة يعتمد بدرجة أكبر على جودة الدعم النفسي والبيئي المقدم من المعلم والمؤسسة التعليمية، وليس على طبيعة التخصص الأكاديمي. أي أن الطلاب في التخصصين العلمي والأدبي يدركون بيئاتهم الأكاديمية على نحو متشابه من حيث الحافز والدعم النفسي، ما أدى إلى غياب الفروق.

وقد دعمت هذه النتيجة دراسة (Ames & Archer, 1988) التي أكدت أن المناخ الدافعي المدرك يرتبط أكثر بعوامل تنظيم الصف، ونوعية التفاعل بين المعلم والطلاب، وليس بطبيعة التخصص الدراسي. كما أظهرت دراسة "عبد الله (٢٠٢١)" أن إدراك الطلاب للمناخ الدافعي يعتمد على الاستراتيجيات التعليمية المطبقة داخل القاعة الدراسية بغض النظر عن طبيعة المحتوى العلمي أو الأدبي.

كما يرى الباحثون أن تشابه الظروف الأكاديمية وأساليب التدريس بين التخصصين أدى إلى غياب الفروق في إدراك المناخ الدافعي، مما يعكس أهمية العوامل المؤسسية على حساب طبيعة التخصص.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في مستويات دافعية الإنجاز سواء في أبعادها الخمسة (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) أو في الدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الإنجاز Achievement Motivation Theory، التي ترى أن دافعية الإنجاز ترتبط بالخصائص الفردية أكثر من ارتباطها ببيئة التخصص الأكاديمي. وبالتالي، يمكن القول إن الطلاب المتفوقين أكاديمياً في كلا التخصصين يمتلكون سمات شخصية متقاربة مثل الطموح، المثابرة، والالتزام بتحقيق الأهداف، ما يفسر تقارب مستويات دافعية الإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Eccles & Wigfield, 2002) التي بينت أن مستوى الدافعية يتأثر أكثر بتصورات الطالب الذاتية عن قدراته وبأهدافه الشخصية، وليس بطبيعة تخصصه الأكاديمي. كما أظهرت دراسة "حسين وآخرون (٢٠١٩)" أن الطلاب المتفوقين في التخصصين العلمي والأدبي لديهم مستويات متقاربة من دافعية الإنجاز بفضل خصائصهم المعرفية والانفعالية المشتركة.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن الطلاب المتفوقين أكاديمياً في مختلف التخصصات يشتركون في سمات شخصية ومهارات ذاتية عالية، ما يؤدي إلى مستويات متشابهة من دافعية الإنجاز رغم اختلاف متطلبات التخصصات.

خلاصة: تشير نتائج الفرض السادس إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في القلق التنافسي لصالح طلاب العلمي، بينما لا توجد فروق في المناخ الدافعي المدرك ولا في دافعية الإنجاز، وتدلل هذه النتائج على أن تأثير طبيعة التخصص الأكاديمي يقتصر بشكل أساسي على مستويات القلق دون أن يمتد إلى إدراك المناخ الدافعي أو دافعية الإنجاز.

ويخلص الباحثون إلى أن تصميم استراتيجيات دعم نفسي موجهة لطلاب التخصصات العلمية يمثل ضرورة للحد من مستويات القلق التنافسي، مع الاستفادة من المناخات الدافعية الموحدة لتطوير برامج تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب في جميع التخصصات.

خلاصة النتائج: بناءً على ما سبق من نتائج، توصل البحث الحالي إلى أن القلق التنافسي يعد عاملاً محورياً في التأثير على كل من إدراك المناخ الدافعي ودافعية الإنجاز، وأن المناخ الدافعي المدرك يمثل عنصراً أساسياً في تفسير العلاقة بين القلق والدافعية؛ إذ يسهم في تقليل أثر القلق السلبي، ويعمل على تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً.

توصيات البحث: من خلال ماتم التوصل إليه من نتائج يوصي البحث الحالي بما يلي:

أولاً: توصيات موجهة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي:

- تهيئة بيئة أكاديمية محفزة: تصميم مناخ تعليمي إيجابي يتسم بالدعم النفسي والمعنوي للطلاب، بما يعزز شعورهم بالأمان ويحفزهم على التفوق.
- تقديم فرص متكافئة لجميع الطلاب لعرض قدراتهم وتحقيق الإنجاز بعيداً عن الضغوط النفسية الزائدة التي تزيد من مستويات القلق.
- تعزيز الدعم الأكاديمي والإرشادي: من خلال توفير برامج دعم أكاديمي لطلاب التخصصات العلمية على وجه الخصوص، نظراً لارتفاع مستويات القلق لديهم مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية، كما أظهرت النتائج.

ثانياً: توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

- استخدام طرق تقييم متنوعة لا تعتمد فقط على الامتحانات التقليدية، بل تشمل المشاريع الجماعية، والعروض البحثية، والمناقشات الصفية؛ مما يقلل من حدة القلق التنافسي.

■ تقديم الدعم النفسي والمعنوي: من خلال المساهمة في تحديد الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق التنافسي، وتحويلهم إلى مراكز الدعم النفسي بالجامعة عند الحاجة.

ثالثاً: توصيات موجهة للطلاب المتفوقين أكاديمياً:

■ ضرورة تعلم تقنيات إدارة القلق مثل: التأمل الذهني، وإدارة الوقت، حيث تساعد هذه الأساليب على تقليل الضغوط وتحقيق التوازن بين الجهد الأكاديمي والصحة النفسية.

■ طلب الدعم عند الحاجة: تحفيز الطلاب على طلب الدعم النفسي أو الأكاديمي في حال مواجهة صعوبات، سواء من الأساتذة أو من المراكز الاستشارية، بدلاً من الاعتماد فقط على الجهد الفردي.

وأخيراً يرى الباحثون ضرورة تعزيز المناخ الدافعي في البيئات الأكاديمية بوصفه عاملاً أساسياً في رفع مستويات دافعية الإنجاز وتقليل آثار القلق التنافسي، مع ضرورة التعاون بين جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية - بدءاً من صناع القرار ووصولاً إلى الطلاب- لبناء منظومة تعليمية متكاملة تدعم التفوق الأكاديمي والصحة النفسية في آن واحد.

– بحوث ودراسات مقترحة: في ضوء ما سبق، يتم اقتراح ما يلي.

١. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق التنافسي وتحسين دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.
٢. الفروق في القلق التنافسي والاحتراق الأكاديمي وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣. الذكاء الانفعالي كمتغير معدل في العلاقة بين القلق التنافسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.
٤. الفروق في إدراك المناخ الدافعي والدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب الجامعة من التخصصات العلمية والأدبية .
٥. دور المناخ الدافعي المدرك كوسيط في العلاقة بين القلق التنافسي والعلاقات بينشخصية لدى طلاب الجامعة.
٦. برنامج تدريبي لتنمية المناخ الجامعي وأثره في خفض ضغوط الحياة الجامعية لدى الفائزين عقلياً من طلاب الجامعة.

مراجع البحث:

المراجع باللغة العربية:

- خضير، بسمه هاشم (٢٠٢٣). القلق التنافسي لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين. مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ٥، ٨٩-١١٦.
- خليفة، عبداللطيف محمد (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- رزق، زينب شعبان (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية والإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الفرقة الأولى بكلية التربية. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٦٣)، ١-١٠٣.
- رياض، سارة عاصم (٢٠٢٠). القلق التنافسي وعلاقته بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً وأقرانهم. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢ (٢)، ٩٠٢-٩٤٨.
- السوداني، عدنان لطيف (٢٠١٧). دافعية الإنجاز الرياضي وعلاقتها بالسلوك التنافسي والقلق النفسي الاجتماعي لدى لاعبي كرة قدم الصالات. مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية، (١٥)، ١٣٦-١٣٧.
- الشمراي، عبد الله محمد (٢٠٢٠). الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لطلبة التربية في محافظة بيشة. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٥٧، ١٥٩-١٩١.
- العتيبي، محمد علي (٢٠٢٣). الفروق في القلق التنافسي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩ (١)، ٣٢-١.
- غنيم، محمد عبدالسلام (٢٠٠٢). الفروق في بعض متغيرات الدافعية لدى طلاب الجامعة من الفائزين والعاديين والمتفوقين ذوي صعوبات الإنجاز الأكاديمي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٨ (٤)، ١١-٥٥.
- القللي، محمد محمد السيد (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقته بمستوي الطموح الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (١)، ٣١٣-٣٥٣.
- كدواني، داليا ممدوح (٢٠٢٤). علاقة التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدي الطالبات الملمات بتخصص رياض الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، ٣١ (٢)، ٤٦٦-٥٢١.
- لخضر، شعيب؛ كرامة، أحمد؛ عسلي، حسين (٢٠٢٢). تأثير المناخ الدافعي المدرك حسب نموذج تارجيه "Target" على الدافعية نحو الممارسة الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، ٥ (٢)، ٦٠٤-٦٢٠.
- محي الدين، دعاء؛ إبراهيم، إبراهيم السيد؛ عبدالحى، رقية عبدالحى (٢٠٢١). المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بحالة قلق المنافسة الرياضية للاعبين ألعاب القوى. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ٣٨ (١٣)، ٦٤-٩٠.

مصطفى، أمينة جمال (٢٠١٩). المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بحالة قلق المنافسة الرياضية ومستوى الأداء المهارى في رياضة المبارزة. مجلة بحوث التربية الشاملة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق، (١)، ٩٨-٧٧.

المطيري، مشعل مزين (٢٠٢٠). القلق التنافسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلاب الجامعيين. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ٣٣، (٢)، ٢٨٧-٢٣٣.

المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:

- Al-Mutairi, Mishal Muzayn (2020). Competitive Anxiety and its Relationship to Achievement Motivation among University Students. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 33(2), 233-287.
- Al-Otaibi, Muhammad Ali (2023). Differences in Competitive Anxiety according to the Academic Specialization. *Arab Journal for Educational and Psychological Sciences*, 19(1), 1-32.
- Al-Shamrani, Abdullah Muhammad (2020). Self-Centered Attention and its Relationship to Academic Achievement among Students of the Faculty of Education in Bisha Governorate. *Sohag Educational Journal*, 57, 159-191.
- Al-Sudani, Adnan Latif (2017). Sports Achievement Motivation and its Relationship to Competitive Behavior and Social Psychological Anxiety among Futsal Players. *Maysan Journal of Physical Education*, (15), 136-137.
- Al-Qalili, Mohamed Mohamed El-Sayed (2016). Future Anxiety and its Relationship to the Level of Academic Aspiration among University Students. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (1), 313-353.
- Ghoneim, Muhammad Abdulsalam (2002). Differences in Some Motivational Variables among University Students who are Superior, Average, and High Achievers with Academic Achievement Difficulties. *Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University*, 8(4), 11-55.
- Kadwani, Dalia Mamdouh (2024). The Relationship between Self-Regulation and Academic Achievement Motivation among Female Student Teachers Specializing in Early Childhood Education. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Port Said University*, 31(2), 466-521.
- Khalifa, Abdel-Latif Mohamed (2006). *Achievement Motivation Scale*. Cairo: Dar Gharib for Printing, Publishing, and Distribution.
- Khudair, Basma Hashim (2023). Competitive Anxiety among Gifted and Ordinary Students. *Journal of Sustainable Studies, Scientific Society for Sustainable Educational Studies*, 5, 89-116.
- Lekhadra, Shuaib; Krarama, Ahmed; Asli, Hussein (2022). The Impact of Perceived Motivational Climate according to Target Model on

- Motivation towards Sports Practice among Middle School Students. *Algerian Journal of Research and Studies, University of Muhammad Siddiq Ben Yahya Jijel*, 5(2), 604-620.
- Mahiuddin, Doaa; Ibrahim, Ibrahim El-Sayed; Abdel-Hai, Rokaya Abdel-Hai (2021). Perceived Motivational Climate and its Relationship to Competitive State Anxiety among Track and Field Athletes. *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 38 (13), 64-90.
- Mustafa, Amina Jamal (2019). Perceived Motivational Climate and its Relationship to Competitive State Anxiety and Skill Performance Level in Fencing Sport. *Journal of Comprehensive Educational Research, Faculty of Physical Education for Girls, Zagazig University*, (1), 77-98.
- Rezig, Zainab Shaaban (2020). Causal Relationships between Some Motivational, Personality, and Academic Disability Variables and Academic Achievement among First-Year Students at the Faculty of Education. *Journal of Psychological Counseling, Faculty of Education, Ain Shams University*, (63), 1-103.
- Riad, Sarah Asim (2020). Competitive Anxiety and its Relationship to Academic Efficiency among Intellectually Gifted University Students and their Peers. *Journal of Special Education Faculty*, 2(2), 902-948.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abaszadeh, H., Amani, M., & Pordanjani, T. R. (2024). The relationship between motivational-cognitive variables, academic self-efficacy of students mediated by parent's educational expectations, parent-child interaction, and teacher-student interaction. *Learning and Motivation*, 86, 101983.
- Abello, D. M., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2022). Influence of classroom motivational climate and teaching style on university students' self-regulation and performance. *Revista Complutense de Educacion*, 33(3).
- Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(5), 25-29.
- Adie, J. W., Waldeck, D., Hughes, D. J., Mulvenna, M., Holliman, A. J., Bartholomew, K. J., & Higton, C. (2024). Peer climate matters for academic motivation and student functioning in Higher Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3), 1685-1702.
- Adie, J. W., Waldeck, D., Hughes, D. J., Mulvenna, M., Holliman, A. J., Bartholomew, K. J., & Higton, C. (2024). Peer climate matters for academic motivation and student functioning in Higher

- Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3), 1685-1702.
- Alawiyah, R., Elthia, M. W., & Tanashur, P. (2024). *Investigating the Effectiveness of Kahoot Quizzes in Grammar Learning*.
- Algani, P. W., Yuniardi, M. S., & Masturah, A. N. (2018). Mental toughness dan competitive anxiety pada atlet bola voli. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 6(1), 93-101.
- Amaro, R., & Brandão, T. (2023). Competitive anxiety in athletes: Emotion regulation and personality matter. *Kinesiology*, 55(1), 108–119.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American psychological association 2020*. American psychological association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Apostu, A. P., Nuț, R. A., Manasses, I., Gherțoiu, D., & Baci, M. A. (2024). Study on Competitive Anxiety in Table Tennis Athletes. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae*, 69(3), 93–104.
- Arruza Gabilondo, J. A., González Rodríguez, O., Palacios Moreno, M., & Arribas Galarraga, S. (2012). Validation of the competitive state anxiety inventory-2 (CSAI-2R) through a web application. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 23–29.
- Arslanoglu, C. (2016). Relationship between target orientations and perceived motivational climate levels of students engaged in individual and team sports activities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3311-3318.
- Austríaco-Teixeira, P., & Bessa, W. A. (2025). ANSIEDADE ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: FATORES DE RISCO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO. *ARACÊ*, 7(7), 37123-37130.
- Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542-3547.
- Bailey, D., Almusharraf, N., & Bennett, F. (2023). Mediating effect of competitiveness on motivation and evaluation anxiety: A structural equation model for EFL courses. *Education and Information Technologies*, 29, 3729–3752.
- Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan, W. S., & Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic

- performance in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4906-4910.
- Baldock, L., Mellalieu, S., & Neil, R. (2021). Competition stress and emotions in sport performers: The role of cognitive appraisal and coping. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 547-563.
- Balogun, A. G., Balogun, S. K., & Onyencho, C. V. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish journal of psychology*, 20, E14.
- Balyan, K. Y., Tok, S., Tatar, A., & Binboga, E. (2016). The relationship among personality, cognitive anxiety, somatic anxiety, physiological arousal, and performance in male athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 10(1), 48-59.
- Bano, S., & Riaz, M. N. (2023). Moderating role of academic motivation and entitlement between motives of students and academic achievement among university students. *JPM. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 73(4), 759-762.
- Bates, K. (2023). *A psychological skills handbook for competitive anxiety in gymnasts*. Independent Publishing.
- Batool, M., Ahsan, S., & Sohail, J. (2024). Impact of Achievement Motivation on Academic Performance among University Students: Moderating Role of Satisfaction in Romantic Relationships. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 5(2), 304-314.
- Berhanu, K. Z., & Sewagegn, A. A. (2024). The role of perceived campus climate in students' academic achievements as mediated by students' engagement in higher education institutions. *Cogent Education*, 11(1), 2377839.
- Bilgin, O., Ince, M., & Yeşilyurt, E. (2021). The effects of university students' school climate on their motivation levels. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 112-121.
- Biswas, N., Kapas, P., Jana, A., & Paul, A. (2021). A comparative study on achievement motivation and sports competition anxiety among students of different academic hierarchy. *Zenodo*. <https://www.researchgate.net/publication/370049287>.
- Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk, J., Hriníková, D., & Blaško, R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability*, 11(21), 5934.
- Chacón-Cuberos, R., Badicu, G., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2018). Mediterranean diet and motivation in sport: A comparative study between university students from Spain and Romania. *Nutrients*, 11(1), 1-30.



- Chan, T. J., & Dai, M. (2023). Factors influencing academic achievement of university students. *Journal of Communication, Language and Culture*, 3(2), 14-26.
- Chen, L. (2024). Delving into the role of self-efficacy in predicting motivation and engagement among music learners. *Learning and Motivation*, 86, 101961.
- Cheng, S., Chang, H. P., & Tseng, S. S. (2024). Exploring the impact of psychosocial learning environments and instructional modalities on academic achievement in blended computer science education. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4493-4514.
- Cheng, W. N. K., Hardy, L., & Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 271-278.
- Choate, J., Vojisavljevic, D., Carroll, F. Y., Carroll, D., Filby, C. E., & Dichtl, B. (2022). Recommendations for a 'wellbeing curriculum' to mitigate undergraduate psychological distress associated with lack of careers confidence and poor university engagement. *Higher Education Studies*, 12, 92-103.
- Choi, W. C., & Choi, I. C. (2024). The Influence and Relationship between Computational Thinking, Learning Motivation, Attitude, and Achievement of Code. org in K-12 Programming Education. *arXiv preprint arXiv:2412.14180*.
- Christodoulou, A., Tsagkaridis, K., & Malegiannaki, A. C. (2024). A multifactorial model of intrinsic/environmental motivators, personal traits and their combined influences on math performance in elementary school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4113-4135.
- Click, K. A., Huang, L. V., & Kline, L. (2017). Harnessing inner strengths of at-risk university students: relationships between well-being, academic achievement and academic attainment. *Perspectives: policy and practice in higher education*, 21(2-3), 88-100.
- Consoli, S. (2024). What motivates Chinese students to study in the UK? A fresh perspective through a 'small-lens'. *Higher Education*, 88(4), 1589-1610.
- Costa, L. D., & Remedios, R. (2014). Different methods, different results: Examining the implications of methodological divergence and implicit processes for achievement goal research. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(2), 162-179.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J., & Feltz, D. L. (2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(1), 44-65.

- Cunningham, S. B., Montgomery, S. B., Distelberg, B. J., & Alemi, Q. (2023). An Intentional Wholeness Focus and the Association with Burnout in Graduate Students. *Journal of Occupational Therapy Education*, 7(1), 5.
- Dalal, P. (2023). Comparison of competitive anxiety and achievement motivation among 400m and 800m runners. *International Journal of Physiology, Exercise and Physical Education*, 5(2), 138–140.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Duica, S., Balázsi, R., Ciulei, R., & Bivolaru, A. (2014). The mediating role of coping strategies between achievement goals and competitive anxiety in elite sport: A path analytic study. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 18(2), 48- 92.
- Đurović, D., Veljković, A. A., & Petrović, T. (2020). Psychological aspects of motivation in sport achievement. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 465-474.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The development, testing, and refinement of Eccles, Wigfield, and colleagues' situated expectancy-value model of achievement performance and choice. *Educational Psychology Review*, 36(2), 51.
- Effendi, Z. M., Effendi, H., & Effendi, H. (2017). The role of locus control and learning styles in the development of the blended learning model at PSU. *GEOMATE Journal*, 13(37), 75-80.
- Fekih, S., Zguira, M. S., Koubaa, A., Bettaieb, A., Hajji, J., Bragazzi, N. L., & Jarraya, M. (2021). Effects of mental training through imagery on the competitive anxiety of adolescent tennis players fasting during Ramadan: a randomized, controlled experimental study. *Frontiers in Nutrition*, 8, 713296.
- Fernandes, F., & Werner, C. (2023). Towards a blockchain-based software engineering education. *arXiv preprint arXiv:2304.04549*.
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of school psychology*, 92, 265-284.



- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 346.
- Frontiers in Education. (2024). Stress and anxiety in schools: A multilevel analysis of competitive climate. *Frontiers in Education, 9*, Article .
- Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- González-García, C., Vassiliadis, E., Moreno-Manso, J. M., Alcántara, M., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2023). Changes in mental health of children and young people in residential care: Outcomes and associated factors. *Psychosocial Intervention, 32*(1), 11.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., & Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the future using structural equations. *Sustainability, 11*(13), 3740.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101861.
- Granvik Saminathen, M., Plenty, S., & Modin, B. (2021). The role of academic achievement in the relationship between school ethos and adolescent distress and aggression: a study of ninth grade students in the segregated school landscape of Stockholm. *Journal of youth and adolescence, 50*(6), 1205-1218.
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education, 83*(4), 809-828.
- Gürpınar, K., Yılan, Y., & Bozkurt, E. (2019). A STUDY TO DETERMINE THE EXAM ANXIETY OF UNIVERSITY STUDENTS: THE CASE OF AFYON KOCATEPE UNIVERSITY. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(20), 241–254.
- Hao, H., Zhu, Q., & Feng, C. (2025). The impact of multiple supports on university students' physical education learning motivation: a dual analysis based on SEM and fsQCA. *Frontiers in Psychology, 16*, 1446317.
- Hardy, L. (1996b). A test of catastrophe models of anxiety and sports performance against multidimensional anxiety theory models using the method of dynamic differences. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*(1), 69–86.

- Helsper, A., DeShon, L., Boylan, L. E., Galliher, J., & Rubenstein, L. D. (2025). Under Pressure: Gifted Students' Vulnerabilities, Stressors, and Coping Mechanisms Within a High Achieving High School. *Behavioral Sciences*, 15(2), 235.
- Huang, Y. (2022). The role of digital readiness innovative teaching methods in music art e-learning students' satisfaction with entrepreneur psychological capital as a mediator: Evidence from music entrepreneur training institutes. *Frontiers in Psychology*, 13, 979628.
- İLKER, G. E., & Hülya, A. Ş. Ç. I. The Role of Teacher's Feedback in Physical Education: Motivational Climate as Mediator Beden Eğitiminde Öğretmen Geribildiriminin Rolü: *Aracı Değişken Olarak Motivasyonel İklim*.
- Jamshed, A., & Khan, M. A. (2024). Exploring the Impact of University Type and Facilities on Students' Academic Achievement. *Spry Contemporary Educational Practices*, 3(1).
- Jia, T. (2024). A Study of the Causes and Effects of Anxiety among Students in Higher Education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 45, 111–115.
- Jiajun, Z. (2024). School Climate, Incentives and Feedback Mechanism in Chinese Universities. *Asia Pacific Journal of Management and Sustainable Development*, 12(2 Part 3), 1-1.
- Jones, B. D., Ellis, M., Gu, F., & Fenerci, H. (2023). Motivational climate predicts effort and achievement in a large computer science course. *International Journal of STEM Education*, 10(65).
- Jones, G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport. *British Journal of Psychology*, 86(4), 449–478.
- Jones, J. G., Swain, A., & Hardy, L. (1991). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences*, 9(1), 61–71.
- Kamel, N., & Hassan, H. (2021). Competitive anxiety and its relation to achievement motivation among university athletes. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(3), 431–438.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
- Kapas, P., Biswas, N., Jana, A., & Paul, A. (2021). Achievement motivation and sports competition anxiety among academic tiers. *Jadavpur University. International Journal of Sport and Health Sciences*, 15(2), 180-183.

- Khudadad, H. F., & Al-Zubaidi, R. A. J. (2021). Academic competition anxiety and its relationship to social support among distinguished students. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(7).
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). New Normalization Scenarios and Suggestions in Higher Education *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 635- 662.
- Krane, V., & Greenleaf, C. A. (1999). Sport psychology: Anxiety, stress, and coping. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 55–78). Human Kinetics.
- Kronstadt, D. C. (1974). *The relationship of motivation to achieve, to intellectual functioning, language ability, and behavioral functioning in three-year-old children* (Doctoral dissertation). University of Maryland.
- Kula, F. (2016). University students' self-efficacy and achievement in derivative concept. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 26, p. 01051). EDP Sciences.
- Kwok, M. L. J., Kwong, R., & Wong, M. (2022). How to facilitate motivational regulation strategies: Perspectives on teacher humility and teacher-student relationship. *Computers & Education*, 191, 104645.
- Lee, A. (2023). The importance of cultivating awareness of environmental matters in science classrooms: a cross-regional study. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(4), 467-491.
- Li, G., Li, Z., Wu, X., & Zhen, R. (2022). Relations between class competition and primary school students' academic achievement: Learning anxiety and learning engagement as mediators. *Frontiers in psychology*, 13, 775213.
- Li, M., Jones, B. D., Williams, T. O., & Guo, Y. (2022). Chinese students' perceptions of the motivational climate in college English courses: Relationships between course perceptions, engagement, and achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 853221.
- Lu, J., Liu, Y., Liu, S., Yan, Z., Zhao, X., Zhang, Y., Yang, C., Zhang, H., Su, W., & Zhao, P. (2024). Machine learning analysis of factors affecting college students' academic performance. *Frontiers in Psychology*, 15..
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 47(2), 259-269.

- Mahdavi, P., Valibeygi, A., Moradi, M., & Sadeghi, S. (2021). Relationship between achievement motivation, mental health and academic success in university students. *Community Health Equity Research & Policy*, 43(3), 311-317.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics.
- Mašková, I., Kučera, D., & Nohavová, A. (2024). Who is really an excellent university student and how to identify them? A development of a comprehensive framework of excellence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4329-4363.
- McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Van No Strand.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. Appleton-Century-Crofts.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57(1), 487-503.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S., & Fletcher, D. (2009a). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sports Sciences*, 27(7), 729-744.
- Meng, L. R., & Ayob, A. (2025). Mental Health Challenges Among Chinese Art Students: A Critical Review of Body Image, Social Comparison, and Academic Stress. *Peta International Journal of Public Health*, 2(3), 1-17.
- Mickelson, R. A., & Saatcioglu, A. (2024). Structure and agency in resistance to schooling: Class, race, and the reproduction of unequal outcomes. *Social Science Research*, 120, 102971.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*, 734-763.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological bulletin*, 138(6), 1035.
- Mwangi, F. M., Toriola, O., & Rintaugu, E. G. (2019). Influence of achievement goals and motivational climate on attitudes toward doping among East African university athletes. *African Journal for Physical Activity and Health Sciences (AJPHEs)*, 25(4), 547-562.
- Nasir, M., & Zaman, A. (2019). Predictive value of academic anxiety for academic achievement of university students. *PJE*, 36(3).

- Norouzi, S., Moradi, E. H., Norouzi, A., Ebrahimi, M., & RamazaniBadr, F. (2016). Perceived motivational climate as a predictor of intrinsic motivation in medical students. *Research and Development in Medical Education*, 5(1), 12-17.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research quarterly for exercise*, 69(2), 176-187.
- Ou, K., & Ma, N. (2023). More competition in mind, better sleep at night? The mediating role of anxiety between competitive attitude and sleep quality. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3495.
- Pal, R., Adhikari, D., Heyat, M. B. B., Guragai, B., Lipari, V., Brito Ballester, J., ... & Lai, D. (2022). A novel smart belt for anxiety detection, classification, and reduction using IIoT on students' cardiac signal and MSY. *Bioengineering*, 9(12), 793.
- Pandey, S., & Singh, P. (2018). Effect of Academic Achievement Motivation on Academic Performance of Students. *International Journal of Indian Psychology*, 6(4). DOI: <https://doi.org/10.25215/0604.086>.
- Polat, M. (2024). Readiness, resilience, and engagement: Analyzing the core building blocks of online education. *Education and Information Technologies*, 29(13), 1-28.
- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). Competition, anxiety, and depression in the college classroom: Variations by student identity and field of study. *Journal of College Student Development*, 57(8), 973-989.
- Praxis Journal. (2023). Sports competition anxiety of male players in Kalyani University. *Praxis Journal of Physical Education and Sports Sciences*. <https://www.academia.edu/100295145>.
- Puente-Torre, P., Delgado-Benito, V., Rodríguez-Cano, S., & García-Delgado, M. Á. (2025). The Impact of Technology on Anxiety Management in University Students. *Behavioral Sciences*, 15(3), 310.
- Ramos-Monsivais, C. L., Rodríguez-Cano, S., Lema-Moreira, E., & Delgado-Benito, V. (2024). Relationship between mental health and students' academic performance through a literature review. *Discover Psychology*, 4(1), 119.
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110.
- Rustham, A. T. P., Nurhadi, A. A., Afandi, I. N., Tajuddin, I., Wahyuni, S., & Jamil, R. A. (2025). The Effect of Social Problem-Solving

-
- Skills on Reducing Social Anxiety in Medical Students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 13(3), 218.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Saddiqa, A., & Malik, S. (2024). an Investigation on Effects of University Students' Cognitive Ability on Their Academic Achievement. *Journal of Social Research Development*, 5(03), 66-83.
- Sepiadou, I. (2024). Academic Achievement in University Students: The Role of Perfectionism and Academic Hardiness. *Europe's Journal of Psychology*, 20(4), 252.
- Shafee, A. R., Hassan, M., Amin, M., Noor, F., Naz, F., Ali, A., & Akram, M. T. (2025). AN INVESTIGATION INTO THE INFLUENCE OF DEPRESSION ANXIETY AND STRESS ON UNDERGRADUATE AND THEIR ASSOCIATION WITH THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM. *Insights-Journal of Life and Social Sciences*, 3(2), 190-199.
- Shafizadeh, M. (2007). Relationships between goal orientation, motivational climate and perceived ability with intrinsic motivation and performance in physical education university students. *Journal of Applied Sciences*, 7(19), 2866-2870.
- Siebecke, D. E. (2024). Does social well-being predict academic resilience and achievement? Analysis of Swedish PISA 2018 data. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2105-2128.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2(4), 263-280. DOI:10.1080/08917779008248733.
- Song, Y., Zhang, R., Li, Z., Xin, C., & Ding, N. (2024). Unveiling the link between self-regulated learning and academic success: a longitudinal study on Chinese medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 1-17.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Stavropoulou, G., Daniilidou, A., & Nerantzaki, K. (2025). Exploring the Interplay of Motivation, Self-Efficacy, Critical Thinking, and Self-Regulation in Predicting Academic Achievement Among University Students. *F1000Research*, 14, 344.
- Tan, W., Wang, J., Zheng, L., Huang, F., Cui, W., & Long, Y. (2023). Research on the Relationship between Competitive

- Achievement Motivation and Competitive State Anxiety of Physical Examinees [J]. *Applied & Educational Psychology*, 1, 4.
- Tang, J., Chen, S., & Shang, Y. (2025). TigerGPT: A New AI Chatbot for Adaptive Campus Climate Surveys. *arXiv preprint arXiv:2504.13925*.
- Tianqi, X. I. A. O., Haibo, W. U., Qiurui, L. A. N., & Hailong, S. H. E. N. (2024). Effects of light quality on physiological characteristics and stress resistance of *Pinus koraiensis* seedlings. *Journal of Central South University of Forestry & Technology*, 44(12), 115-122.
- Trolan, T. L., & Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335.
- Ural, A. (2024). Prospective Teachers' Views on the Impact of Competitive Educational Practices on Students. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 80-91.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.
- Vo, M. H., Zhu, C., & Diep, A. N. (2020). Students' performance in blended learning: disciplinary difference and instructional design factors. *Journal of Computers in Education*, 7(4), 487–510.
- Weeldenburg, G., Borghouts, L., Laak, T. V. D., Remmers, T., Slingerland, M., & Vos, S. (2022). TARGETing secondary school students' motivation towards physical education: The role of student-perceived mastery climate teaching strategies. *PloS one*, 17(9), e0274964.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767.
- Wu, J., Qi, S., & Zhong, Y. (2022). Intrinsic motivation, need for cognition, grit, growth mindset and academic achievement in high school students: Latent profiles and its predictive effects. *arXiv preprint arXiv:2210.04552*.
- Xuan, A. C. X., Yuwono, F., Harijanto, M. A., & Yi, X. (2025). Meltdown: Bridging the Perception Gap in Sustainable Food Behaviors Through Immersive VR. *arXiv preprint arXiv:2504.14324*.
- Zenger, L., Flunger, B., & van Gog, T. (2025). Towards studying students' autonomy-regulation strategies as a specific part of their motivation regulation. *Learning and Individual Differences*, 123, 102755.

-
- Zhang, B., Yin, X., & Ren, Z. (2024). Can perceived social support influence academic achievement of master's students?—Evidence from a University in China. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21449-21475.
- Zhao, T., & Lian, X. (2024). Competitive psychological climate and foreign language anxiety in junior high school learners in China: Roles of control-value appraisals and cognitive reappraisal. *Language Teaching Research*.
- Zheng, S., Ji, X., Cheng, L., Xu, J., & Cronin, L. D. (2023). Perceptions of the motivational climate, basic psychological needs, and life skills development in Chinese physical education students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1232849.
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323-330.