العلاقة بين المناخ الصفيّ والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز

فواز أيوب المومني* وبيان ياسر النوافلة**

تاريخ تسلم البحث 2014/1/6 تاريخ قبوله 2014/4/16

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ الصفيّ والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز. تكون أفراد الدراسة من جميع الطلبة البالغ عددهم (407) الملتحقين في الدراسة للعام الدراسي 2013/2012. لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء (مقياس المناخ الصفيّ، ومقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ الصفيّ السائد كان متوسطاً، وبيّنت وجود فروق دالة إحصائياً في مجال (العلاقة بين المعلم والطالب) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ولم تظهر فروق في بقية مجالات المناخ. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المناخ الصفيّ تبعاً لمتغير الجنس على مجالي التوجه نحو المهمة والعلاقة بين الطلبة، ولصالح الذكور. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المناخ الصفيّ ككل تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وكذلك أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية. وبيّنت النتائج أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة كان مرتفعاً، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تعزى لمتغيري الجنس أو المرحلة الدراسية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نوع المناخ الصفيّ والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة. (**الكلمات المفتاحية:** المناخ الصفيّ، الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز).

مقدمة: يُشكّل التعليم عصب الحياة في أي مجتمع في هذا العالم، لذلك تعدّ المدرسة من أهم مصادر التفاعل الاجتماعي للطلبة، حيث تلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم وتعمل على تعزيز أنماط سلوكية معينة لدى طلبتها، فالمدرسة تتضمن الغرفة الصفيّة التي تعدّ دعامة أساسية لعملية التعليم، إذ إن الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة يقضون فترات طويلة داخل الغرف الصفيّة، مما يستوجب توفير الظروف المناسبة لضمان سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح، الأمر الذي يقود إلى تطوير منظومة التعلم والمعارف لدى الطلبة.

وقد ركّز الأدب التربوي على أهمية العناية بالمدرسة، وتوفير كل الإمكانات والوسائل لتوفير مناخ وبيئة تعليمية مناسبة؛ لضمان سير العملية التدريسية، وتحقيق أهدافها المرجوة، إذ إن البيئة المدرسية تؤثر في أداء وسلوك الطلبة، وبالتالي يجب رصد آليات تقويمية مناسبة لتحديد البيئة المناسبة للوصول إلى أفضل تعليم، مع العلم أن المدارس تتعامل مع بناة الغد، وهنا تكمن أهمية التركيز على المدرسة،

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Relationship between Classroom Climate and Academic Self-Efficacy in English Language Course among Students of King Abdullah II Schools for Excellence

Fawwaz Momani and Bayan Nawafleh, *Dept. of Psychological Counseling, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid Jordan.*

Abstract: The study aimed to investigate the relationship between classroom climate and academic self-efficacy in the English language course among the students of King Abdullah II School for Excellence. The study sample consisted of (407) students in the academic year 2012/2013. The researchers built two instruments: one for classroom climate, and another for academic self-efficacy.

The study results revealed that the type of classroom climate prevailing was moderate, and that there was a significant difference in the subscale "the relation between student and teacher" due to school stage, whereas, no significant differences for the rest of the classroom climate subscales appeared. Moreover, the results revealed significant differences in "task-orientation" and "relationship among students" due to gender in favor of males. There were significant differences in the level of classroom climate as a whole due to gender in favor of males. Furthermore, significant differences were found due to the interaction between gender and school stage.

The results showed that the level of academic self-efficacy was high and there were no significant differences in the level of academic self-efficacy attributed to gender or school stage**.** The study results revealed a positive correlation between the level of classroom climate and academic self-efficacy.(**Keywords**: Classroom Climate, Academic Self-Efficacy, King Abdullah II Schools for Excellence).

فقد وصِفَت المدرسة بالنسبة للطلبة، كالتربة التي كلما اعتنينا بها جيداً، كان عطاؤها أفضل من حيث الكم والنوع، فإن المدرسة التي توفر مناخاً تربوياً مناسباً لطلبتها، تساعد على تنمية شخصياتهم وعقولهم، مما يترك أثراً إيجابياً على الفرد والمجتمع (عدس، 1996). وهذا ما أكدته دراسة بيك وجوي (Baek & Choi, 2002) التي أشارت نتائجها إلى أن البيئة الصفيّة تعدّ مُتَنَبِّئاً جيداً للإنجاز الأكاديميّ، وأن العلاقات الجيدة بين المعلمين والطلبة تساعد على إرتفاع الانجاز الأكاديميّ لدى الطلبة. وكذلك ما أظهرته دراسة (نور، 2002؛ أبوصهيون، 1988) أن هناك علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمناخ الصفيّ.

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي حركة تربوية جديدة، هدفت إلى إحداث تغيير جذري في مفهوم العملية التربوية، تقوم على إعتبار أن العملية التربوية نظام متكامل تحكم مكوناته مجموعة من العلاقات المتنوعة والمتبادلة، وبما أن هذه العملية تجري داخل الغرفة الصفيّة، فإنها تتطلب توفير مناخ صفي مناسب، يكون أحد عناصره الرئيسة المعلم الكفء القادر على إيجاد بيئة صفية سليمة، وتنظيم المناخ الاجتماعي النفسي (قطامي، 1989). فما من شك أن التعامل الجيد للمعلم مع طلبته ونجاحه في إثارة دافعيتهم للتعلم وإدارة الصف واختياره لطريقة التدريس المناسبة، سيؤدي إلى خلق مناخ صفي ملائم ينعكس بشكل إيجابي على تحقيق الأهداف إلى أفضل مستوى (ثابت، 1999). وعلى العكس من ذلك فقد أشارت دراسة (المحتسب، 2005؛ الشيخ، 1994) إلى أن المناخ الصفيّ لم يرتقِ إلى المستوى المرموق من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. في حين أن دراسة نور (2002) أكدت أن لنوع المدرسة تأثيراً على التحصيل إذ تفوقت مدارس وكالة الانوروا على غيرها من المدارس الخاصة والحكومية.

فمن الضروري التركيز على المناخ الصفيّ؛ لأنه مكان للتفاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة والمواد التعليمية، والطلبة أنفسهم، والمناخ الصفيّ يتكون من عنصرين هامين، هما: البيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية (الشيخ، 1994). فالمناخ الصفيّ مفهوم شامل يتضمن كل ما يؤثر في العملية التدريسية داخل الغرفة الصفيّة، التي تشمل المعلم، والطالب، والمواد التعليمية، والتفاعل بينهم، فالفرد محصلة تفاعل مؤثرات البيئات المختلفة كالمدرسة، والمنزل، والجيران، بالإضافة إلى الصف، وكلها تندرج ضمن بيئة المجتمع المحلي (رضوان، 2004).

من هنا، يعرّف الباحثان المناخ الصفيّ بأنه الجو العام الذي يسود الغرفة الصفيّة نتيجة العلاقات الناشئة بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الغرفة الصفيّة من إجل تحقيق الأهداف المنشودة في ضوء مجموعة من التعليمات والإرشادات الثابتة والواضحة.

فالغرفة الصفيّة تعدّ إحدى أهم الدعامات الإساسية في العملية التعليمية، إذ إن تواجد الطلبة في بيئة معينة، وتفاعلهم مع عناصرها المختلفة، يترك لديهم انطباعات نفسية، وينمي لديهم إتجاهات، وقيم معينة، وهذه الانطباعات، والقيم، والاتجاهات يتم تجذيرها بحيث يشترك فيها معظم الطلبة، وهذا ما يشير إليه علماء الإدارة بالمناخ السائد في الصف. ويُعرّف المناخ الصفيّ بأنه "طبيعة الأجواء السائدة داخل غرفة الصف، ونوعية المشاعر المسيطرة، إضافة إلى شكل العلاقات القائمة بين الطلبة والمعلم من جهة، والطلبة أنفسهم من جهة أخرى"(الخليلي، 2005: 149). وقد عرّفه عدس (1996) بأنه المناخ الذي يشجّع على التعلم، ويشعر به الطلبة بالثقة والأمان، ويزيد دافعيتهم إلى التعلم من خلال التجريب والصواب، دون أن يهدد الأمن النفسي للطالب.

والمناخ الصفيّ كما بيّنه الخليلي (2005) إمّا أن يكون مناخاً إيجابياً، يعطي الطالب شعوراً بالطمأنينة، ويشجعه على إقامة علاقات دافئة مع معلميه وزملائه، مما يقوّي لديه مشاعر الإنتماء. أو يكون مناخاً صفيّاً سلبياً، بمعنى أن يَشعر المتعلمون بالضيق والملل في أثناء وجودهم داخل الغرفة الصفيّة، ويشعرون بعدم ملاءمة المكونات المادية لبيئة الصف، كما يشعرون بالإحراج من وجود المعلم، ويسود التنافر في العلاقات المتبادلة بينهم (المغربي، 2009). وهذا ما توصلت إليه دراسة أبو صهيون (1988) التي كشفت أن التحصيل يزداد عند الانتقال من مناخٍ صفيٍ سلبيٍ إلى مناخٍ صفيٍ أكثر إيجابية.

ولقد حُددّت ثلاثة أبعاد إيجابية رئيسة للمناخ الصفيّ، هي: بُعد العلاقات، وبُعد النمو الذاتيّ أو إتجاه الفرد نحو الهدف، وبُعد صياغة النظام، ثم حُدّد لكل بُعد مجموعة أبعاد فرعية، فالبعد الأول، يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية، هي: الإنهماك، والإنتماء، ودعم المعلم. ويتكون البعد الثاني، من بعدين فرعيين، هما: المنافسة، والتوجه نحو الهدف. ويتكون البعد الثالث، من النظام والتنظيم، ووضوح التعليمات، وضبط المعلم، والتجديد والإبداع (Moss & Triket, 1987).

وقد بيّن الخطايبة (2002) أن المناخ الصفيّ يتأثر بعدد كبير من العوامل، من أهم هذه العوامل، عوامل تتعلق بالمعلم، إذ إن المعلم الكفء أحد الوسائط المهمة التي تلعب دوراً مهماً، ورئيساً في تهيئة مناخات صفيّة إيجابية، وإدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم التفاعلات بين الطلبة داخل الصف من جهة، ومع المعلم من جهة أخرى، بالإضافة إلى دور المعلم في فهم سلوك طلبته ومشكلاتهم، وهناك عوامل أخرى تتعلق بالطالب تتمثل في جنس الطالب، وسلوكه، وخصائصه. وهناك عوامل أخرى تتعلق بالمدرسة وإدارتها تتمثل في حجم المدرسة، وموقعها، وعدد صفوفها، وسعتها، وإمكاناتها.

كما يتكون المناخ الصفيّ من عدة عناصر، أولها العنصر المادي، الذي يضم كل ما له علاقة بالعملية التربوية في الصف من حيز مكاني، وغرفة التدريس، وثانيها العنصر التربوي، المنبثق من محتوى المنهاج المدرسي، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون على بلوغها، ومما يحتاجه الطلبة من معارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس كما بيّن عدس (1996). أما العنصر الأخير، فهو العنصر النفسي والاجتماعي، ويتضمن الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، التي ترتبط بجوانب التفاعل بين الطالب و المعلم، والتفاعل بين الطلبة أنفسهم (قطامي وقطامي، 2002).

وقد أجريت دراسات متنوعة في موضوع المناخ الصفيّ وعلاقته بمتغيرات متعددة لدى طلبة المدارس. وفيما يلي عرض تفصيلي للدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في هذا المتغير. فقد أجرت المحتسب (2005) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى

إدراك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفيّة، وتكونت عينة الدراسة على (733) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أشارت النتائج أن مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفيّة كان متوسطاً، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الطلبة لبيئتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح الأول الثانوي، وأخرى تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

كما أجرى الحكمي (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الصفيّ والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة تعز في اليمن، وتكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة. كشفت النتائج عن وجود أثر دال إحصائياً لفئة المدرسة على المناخ الصفيّ ولصالح الأناث، وكشفت النتائج وجود علاقة ضعيفة بين مستوى المناخ الصفيّ والتحصيل الدراسي في مادة العلوم.

وفي دراسة بيك وجوي (Baek & Choi, 2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدراك الطلبة للبيئة الصفيّة وإنجازهم الأكاديميّ في مساق اللغة الإنجليزيّة في ضوء متغير الجنس. وتألفت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة كورياً في المرحلة الثانوية. أشارت النتائج إلى أن البيئة الصفيّة مُتَنَبِّئ جيداً للإنجاز الأكاديميّ، وأن العلاقات الجيدة بين المعلمين والطلبة تساعد على إرتفاع الانجاز الأكاديميّ لدى الطلبة، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة الشيخ (1994) التي هدفت إلى معرفة المناخ الصفيّ من وجهة نظر طلبة المدارس الحكومية والخاصة، على عينة قوامها (1864) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية من مختلف مدارس عمّان. وأظهرت النتائج أن مستوى المناخ الصفيّ في المدارس الحكومية والخاصة كان متوسطاً، وأظهرت أيضاً أن المناخ الصفيّ كان أكثر إيجابية لدى الإناث من الذكور.

وفي دراسة نور(2002) التي هدفت إلى معرفة أثر المناخ الصفيّ على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة بيت لحم في فلسطين، واشتملت عينة الدراسة (264) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمناخ الصفيّ، ولم تظهر وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنس والمناخ الصفيّ في مستوى التحصيل، لكن أظهرت النتائج وجود تأثير لنوع المدرسة على التحصيل الدراسي للطلبة لصالح طلبة مدارس الوكالة.

وفي دراسة أبو صهيون (1988) التي هدفت إلى معرفة أثر المناخ الصفيّ في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (1251) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين نوع المناخ الصفيّ والتحصيل الدراسي، ووجد أن التحصيل يزداد عند الانتقال من مناخٍ صفيٍ سلبيٍ إلى مناخٍ صفيٍ أكثر إيجابية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ الصفيّ، تبيّن أن مستوى المناخ الصفيّ السائد لدى الإناث كان أعلى من الذكور (المحتسب، 2005؛ الشيخ، 1994؛ الحكمي، 2003). كما يلحظ أن أغلب الدراسات السابقة للمناخ الصفيّ ركّزت على علاقة جوانب المناخ الصفيّ بالتحصيل الأكاديمي (نور، 2002؛ أبو صهيون، 1988؛ الحكمي، 2003).

وفي المقابل، تشير الفاعليّة الذاتيّة إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات، العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد، وهذا يعني أنه إذا اعتقد بأنه يمتلك القدرة لإنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً. بمعنى آخر فإن الفاعليّة الذاتيّة تشير إلى الاعتقادات الإفتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته، كما أن تقييم الفرد لفعالية الذات يشير إلى تقييمه لقدرته على الأداء من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى، كما أن تقييمه لمستوى فاعليّة الذات لديه يؤثر في دافعيته، ومستوى جهده ومبادرته، لا سيما في مواجهة ما يعترض أهدافه، كما يؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله (Bandura, 1997).

وتُعَرف الفاعليّة الذاتيّة على أنها معتقدات الفرد حول قدرته على إنتاج مستوى محدد من الإنجاز الذي يؤثر على حدث له أثر على حياته، وعُرفَت أيضاً أنها معتقدات الفرد حول قدراته على التعلم أو أداء مهمة ما بفاعليّة (Kitsantas & Zimmerman, 2009). وتعرّف أيضاً على أنها أحكام الناس حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ الأحداث المطلوبة للحصول على أنواع محدّدة من الأداء (Bandura, 1997).

وتعَد الفاعلية الذاتية مهمة؛ لأنها تساهم بدور فعّال في عمليات تنظيم الذات من جهة، وتؤثر في مستوى الأهداف، ومستوى تقبل المتعلم للفشل، ومتابعة الأهداف الموضوعة مسبقاً، ووضع الأهداف لكي تناسب مستوى تقدير الذات من جهة أخرى. كما أنها تساهم في تحديد المبادرة لدى الأفراد، كما أنها تحدّد درجة الدافعية لبذل الجهود لمهمة معينة، ودرجة المثابرة في بذل الجهد المطلوب، إذ إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر في مجمل صورته النفسية (حمدي وداوود، 2000).

يُعدُ ألبرت باندورا (Albert Bandura) الباحث الأول الذي درس العلاقة بين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والفاعليّة الذاتيّة عام (1986، Bandura). وتُعدُ الفاعليّة الذاتيّة مجموعة مختلفة من المعتقدات الذاتيّة المتعلقة بميادين متخصصة: كالمعتقدات الذاتيّة الاجتماعية والمعتقدات الذاتيّة الأكاديميّة (Elias, Mahyuddin, Noordin, Abdullah & Roslan, 2009).

لقد تبيّن أن هناك نوعاً مهماً من الفاعليّة الذاتيّة يركز على معتقدات الطلاب حول قدراتهم على التنظيم الذاتيّ لأنماط متنوعة

من التعليم الأكاديميّ كالدراسة والاستعداد للإمتحان (Kitsantas & Zimmerman, 2009). حيث وجد علاقة موجبة بين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والإنجاز الأكاديميّ للطلبة (Fan, Lindt, Arroy-Giner & Wolters, 2009). وتُعدُّ الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لبنة مهمة ذات علاقة إيجابية مع المخرجات التعليمية (McMahon, Wernsmam & Rose, 2009).

ويشير باندورا (Bandura, 1989) إلى أن الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة هي اعتقادات الطالب عن قدرته على التنظيم، وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهام معينة، بالإضافة إلى ثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام الأكاديميّة المختلفة بنجاح.

كما تعدّ الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة محوراً مهماً في عملية التعليم، حيث تلعب المدرسة دوراً مهماً في تنمية الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى المتعلم، وذلك من خلال تعزيزها للمنافسة، ووضع نظام عادل أثناء الدراسة، كما أن المشاركة الفاعلة للطلبة داخل الغرفة الصفيّة تزيد من دافعيتهم نحو التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى إيجاد تصورات الإيجابية حول الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة مما يزيد التحصيل الدراسي لدى المتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة من التعلم (Bandura, 1997).

كما أن نمو الذات الأكاديمية مختلف من طالب إلى آخر، وخاصةً فيما يبدونه من قدرات، وإمكانات، ومهارات، قد تساعدهم في التغلب على الصعوبات والضغوط التي تواجههم، ومقدار الجهد المبذول، والقدرة على المثابرة والتي قد تساهم بدرجة كبيرة في بلوغ الأهداف، وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي، ويعزى هذا الإختلاف إلى ما يعتقده كل طالب عما يمتلكه من قدرات وإمكانات، ومدى إدراكه لذاته (عبد السلام، 2002). وهذا ما توصلت إليه دراسة ناي ولاو ولياو (Ni, Lau & Liau, 2011) إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة، ومستوى قلق الإختبار. وكذلك دراسة شارلز وجارد (Charles & Jared, 2012) التي أظهرت وجود علاقة إرتباط موجبة بين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والمشاركة الصفيّة وأداء الإختبارات.

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تتراجع عند الطلبة خلال تقدمهم في الدراسة، وهذا يعود إلى مجموعة عوامل، ومنها تعاظم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب، والضغط الذي يصاحب التحول في طبيعة البيئة المدرسية من مرحلة إلى أخرى، وغيرها من العوامل والممارسات التي يمكن أن تضعف الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة خصوصاً لدى الطلبة ضعيفي الأداء الأكاديميّ، وغير القادرين على التأقلم مع المهام الأكاديميّة، فأساليب التدريس واختلافها يمكن أن تحبط بعض الطلاب غير القادرين على فهم المهارات، والذين يميلون إلى التراجع في الأداء مقارنةً بأقرانهم (Pintrich & Schunk, 1998).

وقد أشار باندورا وسجنك (Bandura & Schunk, 1981) إلى أن الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، قد أثبتوا فاعليّة وقدرة في أداء المهام الصعبة التي تتطلب جهداً عالياً عند أداء وظائف معينة، كما أنهم يتميزون بقدرة عالية في التحكم بالمهمة، وأنهم يتعرضون إلى إضطرابات أقل من غيرهم، كما أنهم يتميزون بالقدرة على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة.

كما وتؤثر الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة عند الفرد على جوانب مختلفة ومتعددة من سلوكهم حيث أشار باندورا (Bandura, 1997) إلى عدد من العوامل التي تُعد محددات للفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة ولها أثرها الفعال على دافعية السلوك لدى الفرد، وهي اختيار الأنشطة، والجهد والمثابرة وردور الفعل العاطفية. وتُعدُّ الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة مهمة في حياة الطالب؛ لأنها تساعده في تنظيم الذات، وتحقيق الأهداف، والإستجابات المتعلمة، ومتابعة الأهداف المحددة مسبقاً بما يتناسب مع مستويات تقدير الذات (Klein, 1996).

وترتبط الفاعلية الذاتية الأكاديمية بالعملية التعليمية وتتطور عبر المراحل الدراسية، فقد وجدت علاقة موجبة بين التحصيل والفاعلية الذاتية الأكاديمية بغض النظر عن المرحلة الدراسية (عبد الحي، 2012). كما وتعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية، كما أن الفرد الذي لديه فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة ينخرط بسهولة وبسرعة في المجتمعات الأكاديمية، أما الفرد الذي لديه فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة، فإن مستواه التحصيلي متدنٍ، أذ أن الفاعلية الذاتية المرتفعة تؤثر في التحصيل الدراسي بشكلٍ كبير(نور، 2002)

وهناك عدد من المصادر التي تساهم في تنمية الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، ومن أبرزها الخبرات الإيجابية للفرد، وخبرات الإنجاز الفعلي للأنشطة، القدرات الإقناعية اللفظية والبنية الفسيولوجية والانفعالية (Bandura, 1997).

وقد أجريت دراسات عربية وأجنبية متعددة تناولت موضوع الفاعليّة الذاتيّة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المدارس، حيث هدفت دراسة ناي ولاو ولياو (Ni, Lau & Liau, 2011) إلى الكشف عن علاقة الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة وقلق الإختبار لدى طلبة الصف التاسع في مادتي اللغة الإنجليزيّة والرياضيات في سنغافورة، تكونت عينة الدراسة من (1670) طالباً وطالبة من ثلاث عرقيات مختلفة، هي: (الصينية، المالية، الهندية) من طلبة الصف التاسع في مدارس سنغافورة الحكومية. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة، ومستوى قلق الإختبار بغض النظر عن العرق، كما أظهرت النتائج أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة عند الإناث أعلى من الذكور في مادة اللغة الإنجليزيّة، بينما مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة كان أعلى عند الذكور في مادة الرياضيات.

وقام عبد الحي (2012) بدراسة تهدف إلى معرفة مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في فلسطين في ضوء متغيري الجنس والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (523) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية تم إختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. أظهرت النتائج أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة كان مرتفعاً، وتبين وجود فروق في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تعزى لأثر الجنس ولصالح الأناث، ووجدت فروق في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تعزى لمتغير العمر ولصالح فئة العمر (12) سنة.

أما دراسة شارلز وجارد (Charles & Jared, 2012) التي هدفت إلى معرفة مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة وعلاقتها بالمشاركة الصفيّة وأداء الإختبارات، تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة من الولايات المتحدة الأمريكية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة لدى الطلبة كان مرتفعاً، كما تبيّن وجود علاقة إرتباط موجبة بين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والمشاركة الصفيّة وأداء الإختبارات.

وقام العلاونة وأبو غزال (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العدالة المدرسية والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلاب المدارس الأساسية في محافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (591) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع والسابع والتاسع الأساسيّ، وأظهرت النتائج وجود فرق في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، وفي المستوى الدراسي ولصالح الصف التاسع والسابع.

وفي دراسة أونلوي وكاليموجلو (Unlu & Kalemoglu, 2011) التي هدفت إلى معرفة مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة المدرسة الرياضية في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (518) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة لدى طلاب المدرسة الرياضية كان مرتفعاً، ولم تظهر أي دلالة لمتغير الجنس أو الصف في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، يلحظ أن نتائج بعض الدراسات كدراسة وليسر (Blake & Lesser, 2006)، ودراسة أونلوي وكاليموجلو (Unlu & Kalemoglu, 2011) لم تظهر وجود أية علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومتغيري الجنس والصف. وهذا على عكس ما أظهرته نتائج دراسة العلاونة وأبو غزال (2010) ودراسة ناي ولاو ولياو (Ni, lau & Liau, 2011) ودراسة عبدالحي (2012)، إذ وجد علاقة دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والجنس، لصالح الإناث.

ويلحظ أيضاً أن الدراسات السابقة ركزت على الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات (التحصيل الأكاديمي وقلق الاختبار والدعم الاجتماعي وغيرها من المتغيرات) (العلاونة وأبو غزال، 2010؛ Blake & Lesser, 2006؛ Ni, lau & Liau, 2011؛ Stokouhi, 2012).

من هنا، على ما أظهرت الدراسات السابقة من أهمية المناخ الصفيّ لنجاح العملية التعليمية وتعزيز الفاعلية الذاتية الاكاديمية لدى الطلبة. جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين المناخ الصفيّ والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز.

مشكلة الدراسة

لحظ الباحثان في أثناء الزيارات الميدانية لمتابعة الطلبة في المدارس أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز يختلف عن طلبة المدارس الأخرى، مما دفع الباحثين للبحث عن بعض المتغيرات التي قد ترتبط بالفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، حيث توقع الباحثان أن المناخ الصفيّ قد يكون له أثر في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، وفي ضوء غياب الدراسات السابقة التي تدعم هذا التوجه جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والعلاقة بينهما لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد في ضوء متغيري الجنس والمرحلة الدراسية، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المناخ الصفيّ السائد في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المناخ الصفيّ على مجالاته الفرعية والمقياس ككل لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز تعزى لكل من الجنس والمرحلة الدراسية؟

السؤال الثالث: ما مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز تعزى لكل من الجنس والمرحلة الدراسية ؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات المناخ الصفيّ والمقياس ككل ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في محاولتها الكشف عن نوع المناخ الصفيّ السائد ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز، والتعرف على مدى مساهمة عوامل الجنس والمرحلة الدراسية في نوع المناخ الصفيّ السائد ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة المدارس على وجهة الخصوص. والكشف عن وجود أية علاقة بين المناخ الصفيّ والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في ضوء متغيرات الدراسة.

كما وتظهر الأهمية التطبيقيّة للدراسة في كونها تدرس نوع المناخ الصفيّ السائد لدى مجتمع الدراسة، وتوجيه أنظار القائمين على العملية التدريسية لتهيئة الظروف المناسبة لتكوين مناخ صفي مناسب للطلبة، وتفعيل دورالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال الاهتمام في تطويرها وتحسين مستواها لدى طلبة المدارس.

مُحدّدات الدراسة:

تتضمن محّددات الدراسة الحالية ما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد.

الحدود المكانية والزمانية: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/ 2013.

أداتا الدراسة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في مستوى الصدق والثبات الداخلي للأدوات المستخدمة فيها.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

المناخ الصفيّ: يُعرف المناخ الصفيّ إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة: تعرّف الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة إجرائياً بأنها الدرجة الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، والمنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2013/2012. البالغ عددهم (516) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تم توزيع (446) استبانة على طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز، حيث تم استبعاد العينة الاستطلاعية والمكونة من (70) طالب وطالبة، بعد ذلك تم استبعاد (39) استبانة بسبب عدم مطابقتها للشروط، حيث بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (407) طلاب وطالبات، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيري الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية).

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيري الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة	أساسية عليا	201	49.39
	ثانوية	206	50.61
	المجموع	407	100.00
الجنس	ذكر	208	51.61
	أنثى	199	48.89
	المجموع	407	100.00

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس المناخ الصفيّ

تمّ بناء أداة لقياس المناخ الصفيّ بعد الاطلاع على المقاييس التي استخدمت في الدراسات السابقة التي تناولت المناخ الصفيّ لدى طلبة المدارس، كدراسة زيدان (Zedan, 2010)، ودراسة دورمان (Dorman, 2006)، ودراسة رجينا وجون (Regina & Joan, 2006)، ودراسة عقل (2005)، ودراسة نور (2002)، ودراسة الشيخ (1994)، ودراسة موس وتريكت (Moss & Tricktt, 1987).

وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (49) فقرة توزعت على سبعة مجالات، هي: الاندماج، والانتماء، وعلاقة المعلم والطالب، وعلاقة الطلبة داخل الصف، والتوجه نحو المهمة، والتنظيم، ووضوح التعليمات. وقد تمّ حذف مجال البيئة المادية من ضمن مجالات المناخ الصفيّ بسبب عدم اعتبار موس وتريكت (Moss & Tricktt, 1987) البيئة المادية بعداً أساسياً من أبعاد المناخ الصفيّ، ويعدّ موس وتريكت من أكثر الباحثين في هذا المجال، على الرغم من عدم فصل الدراسات العربية البيئة الصفيّة عن المناخ الصفيّ واعتبارهما مترادفين، كما يعد بعض الباحثين البيئة المادية مؤثراً كبيراً على المناخ ولكن ليس مجالاً رئيساً كما يشير داوديل وتومسن ودافيز (Dowdell, Tomson & Davies, 2011)، وبسبب أن البيئة المادية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز ملائمة من حيث التهوية والإنارة، ومهيئة بشكل مناسب من حيث ترتيب المقاعد وعدم الإزدحام، وبناء على الأسباب السابقة، فقد تم إستبعاد بعد البيئة المادية.

وبعد اطلاع المحكمين تم دمج بعض المجالات حسب إنتماء بعض فقراتها إلى مجالات المناخ الصفيّ الأخرى، حيث دمجت فقرات مجال الإندماج مع فقرات مجال التوجه نحو المهمة، وسميت بمجال التوجه نحو المهمة. وتم دمج فقرات التنظيم وفقرات وضوح التعليمات، وسُميت بمجال النظام. وتم توزيع فقرات مجال الإنتماء على فقرات المجالات الأخرى، وتم حذف (11) فقرة بناء على إجماع المحكمين.

دلالات صدق مقياس المناخ الصفيّ وثباته.

الصدق الظاهري:

تم ترجمة بعض الفقرات من المقاييس التي تم الرجوع إليها من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربية، بالإضافة إلى بعض الفقرات من المقاييس العربية لتصبح فقرات المقياس في صورتها الأولية (49) فقرة، وتم عرض الفقرات التي تمت ترجمتها على متخصصين في اللغة الإنجليزيّة للتأكد من دقة الترجمة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم. كما تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي في كلية التربية، جامعة اليرموك. حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث وضوح الفقرات، وسلامة اللغة، وإنتماء الفقرة إلى المجال، بالإضافة إلى تقديم أية تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المقترحه التي اتفق عليه (80%) من المحكمين. وقد تمثلت أهم مقترحات المحكمين في إعادة صياغة بعض الفقرات لتشير بشكل مباشر إلى ما تهدف له، إضافة إلى حذف بعض الفقرات وإستبدالها بفقرات أخرى، وقد أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (38) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

مؤشرات صدق البناء:

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق مقياس المناخ الصفيّ على عينة استطلاعية تكونت من (70) طالباً وطالبة تمّ استثنائها من عينة الدراسة الأصلية، وحسبت معاملات الإرتباط بين كل فقرة من الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه والمقياس ككل، وتبيّن أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين(0.61-0.84)، كما تراوحت قيم معاملات إرتباط الفقرات والمقياس ككل بين (0.48-0.79)، وقد أُعتُمِد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل إرتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.30)، وبناء على هذا المعيار فقد قُبلت فقرات المقياس جميعها. كما تم حساب قيم معاملات الإرتباط البينية لمجالات مقياس المناخ الصفيّ، وقيم معاملات إرتباط المجالات بالمقياس ككل، وتبين أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس المناخ الصفيّ كانت مرتفعة وتراوحت بين (0.46–0.82)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وتراوحت بين (0.67-0.78)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق المقياس.

ثبات مقياس المناخ الصفيّ:

بهدف التحقق من ثبات المقياس ودقة فقراته، قام الباحثان بتطبيق مقياس المناخ الصفيّ على عينة إستطلاعية بلغ عدد أفرادها (70) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة الأستطلاعية نفسها بعد إسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.91)، وقد تراوحت قيم مجالات المناخ الصفيّ بين (0.82–0.86). كما وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس ككل (0.89) وهي قيمة عالية، أما معاملات ثبات الإتساق الداخلي للمجالات فقد تراوحت بين (0.75–0.83) وهي أقل من ثبات الإتساق الداخلي للمقياس ككل ولكنها عالية أيضاً.

تصحيح مقياس المناخ الصفيّ:

تكون مقياس المناخ الصفيّ بصورته النهائية من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات، يستجيب عليها المفحوص وفق تدرج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (تنطبق علي بدرجة عالية جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، تنطبق علي بدرجة عالية، وتعطى (4) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، تنطبق علي بدرجة منخفضة، وتُعطَى درجتان، تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس المصاغة بشكل موجب في حين يعكس التدريج في الفقرات التالية: (1، 2، 5، 7، 12، 15، 23، 29، 31، 32، 37، 38)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (38 – 190) درجة. وقد تم تصنيف إستجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- مناخ صفيّ مرتفع: المتوسط الحسابي (3.67 فأعلى).
- مناخ صفيّ متوسط: المتوسط الحسابي من (2.34- 3.66).
- مناخ صفيّ منخفض: المتوسط الحسابي (2.33 فأقل).

ثانياً: مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة

تم بناء مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة بعد الاطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات التي بحثت في مجال الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة كدراسة فان ووليم (Fan & William, 2010)، ودراسة أبو زريق (2012)، ودراسة أبو غزال (2013)، ودراسة هوفر وسندلر(Hoover & Sandler, 2005).

دلالات صدق مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة وثباته:

الصدق الظاهري:

تم ترجمة بعض الفقرات من المقاييس التي تم الرجوع إليها من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربية، بالإضافة إلى بعض الفقرات من المقاييس العربية لتصبح فقرات المقياس في صورتها الأولية (37) فقرة، وتم عرض الفقرات التي تمت ترجمتها على متخصصين في اللغة الإنجليزيّة للتأكد من دقة الترجمة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وأرائهم. كما تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي في كلية التربية، جامعة اليرموك. حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث وضوح الفقرات، وسلامة اللغة، وإنتماء الفقرة إلى المجال، بالإضافة إلى تقديم آية تعديلات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المقترحه التي اتفق عليها (80%) من المحكمين. وقد تمثلت أهم مقترحات المحكمين في إعادة صياغة بعض الفقرات، إضافة إلى حذف بعض الفقرات وإستبدالها بفقرات اخرى، وقد أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (26) فقرة.

مؤشرات صدق البناء:

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة على عينة استطلاعية تكونت من (70) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وحسبت معاملات الإرتباط الفقرات بمقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، وتبيّن أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس كانت مرتفعة وتراوحت بين (0.56– 0.81)، وهذا يدل على إنتماء الفقرات إلى المقياس نفسه، وجميعها ذات دلالة إحصائية وبالتالي يعدّ ذلك مؤشر على صدق فقرات المقياس.

ثبات مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة:

بهدف التحقق من ثبات المقياس ودقة فقراته، قام الباحثان بتطبيق مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة على عينة إستطلاعية بلغ عدد أفرادها (70) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة الإستطلاعية نفسها بعد إسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.89). كما وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس ككل (0.87) وهي قيمة عالية.

تصحيح مقياس الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (26) فقرة، يستجيب عليها المفحوص وفق تدرج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (تنطبق علي بدرجة عالية جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، تنطبق علي بدرجة عالية، وتعطى (4) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، تنطبق علي بدرجة منخفضة، وتُعطَى درجتان، تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس المصاغة بشكل موجب في حين يعكس التدريج في الفقرات التالية (23، 24، 25، 26).

واعتمد المعيار الإحصائي التالي للدلالة على معاني المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المقياس:

1- فاعليّة ذاتيّة أكاديميّة مرتفعة: المتوسط الحسابي (3.67 فأعلى).
2- فاعليّة ذاتيّة أكاديميّة متوسطة: المتوسط الحسابي من (2.34 – 3.66).
3- فاعليّة ذاتيّة أكاديميّة منخفضة: المتوسط الحسابي (2.33 فأقل).

منهج الدّراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطي Descriptive analysis إذ إن هذا البحث يخبر عمّا هو موجود حاليّاً، ويهدف إلى وصف ظواهر أو أشياء معينة وجمع المعلومات والحقائق عنها ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع وهو غير معني بإثبات العلاقات السببيّة، وهو أكثر الطرق استعمالاً في المجال التربويّ والاجتماعيّ (الكيلاني، والشريفين، 2011).

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا- المتغيرات المستقلة: وتشمل :

1. الجنس: (ذكر وأنثى).
2. المرحلة الدراسية: وله فئتان:

- المرحلة الأساسية العليا: وتشمل الصفوف: السابع، الثامن، التاسع والعاشر الأساسيّة.
- المرحلة الثانوية: وتشمل الأول ثانوي والثاني ثانوي.

ثانياً- المتغيرات التابعة وتشمل:

1. المناخ الصفيّ.
2. الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات أداة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة ومعامل ثبات الإعادة.
- اختبار (Two- Way ANOVA) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية والتفاعل بين المتغيرين.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المناخ الصفيّ السائد في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجالات المقياس "المناخ الصفيّ" ومجالاته ككل والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات المناخ الصفيّ والمقياس ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التوجه نحو المهمة	3.21	0.40	4	متوسطة
3	العلاقة بين الطلبة	3.70	0.67	1	مرتفعة
4	النظام	3.62	0.50	2	متوسطة
2	العلاقة بين المعلم والطالب	3.42	0.60	3	متوسطة
مقياس المناخ الصفيّ ككل		3.44	0.40	-	متوسطة

يظهر من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (3.21-3.70)، كان أعلاها لمجال "العلاقة بين الطلبة" وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة لمجال "التوجه نحو المهمة" وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس "المناخ الصفيّ" ككل (3.44) الذي يشير إلى أن مستوى المناخ الصفيّ السائد كان متوسطاً.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات المناخ الصفيّ والمقياس ككل تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الثانوية		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو المهمة	3.19	0.38	3.23	0.41	3.21	0.40
العلاقة بين الطلبة	3.78	0.68	3.62	0.66	3.70	0.67
النظام	3.61	0.48	3.63	0.51	3.62	0.50
العلاقة بين المعلم والطالب	3.45	0.61	3.40	0.60	3.42	0.60
مقياس المناخ الصفيّ ككل	3.45	0.40	3.43	0.41	3.44	0.40

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية للمرحلة الأساسية العليا التي تضم الصفوف التالية: (السابع، الثامن، التاسع والعاشر)، تراوحت بين (3.19- 3.78)، كان أبرزها لمجال "العلاقة بين الطلبة" وأدناها لمجال "التوجه نحو المهمة". وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المناخ الصفيّ ككل للمرحلة الأساسية العليا (3.45). وأن المتوسطات الحسابية للمرحلة الثانوية التي تضم الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي، تراوحت بين (3.23-3.63)، كان أبرزها لمجال "النظام" وأدناها لمجال "التوجه نحو المهمة"، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المناخ الصفيّ للمرحلة الثانوية (3.43).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات المناخ الصفيّ والمقياس ككل تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو المهمة	3.27	0.41	3.15	0.38	3.21	0.40
العلاقة بين الطلبة	3.75	0.72	3.64	0.61	3.70	0.67
النظام	3.70	0.53	3.54	0.45	3.62	0.50
العلاقة بين المعلم والطالب	3.45	0.67	3.39	0.52	3.42	0.60
مقياس المناخ الصفيّ ككل	3.50	0.44	3.38	0.36	3.44	0.40

يظهر من الجدول (4):

- أن المتوسطات الحسابية للذكور تراوحت بين (3.27-3.75) كان أبرزها لمجال "العلاقة بين الطلبة" وأدناها لمجال "التوجه نحو المهمة". وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المناخ الصفيّ ككل للذكور (3.50).
- أن المتوسطات الحسابية للإناث تراوحت بين (3.15-3.64)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المناخ الصفيّ للإناث (3.38). وقد لوحظ أن المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية والمقياس ككل كانت أعلى لدى الذكور من الإناث.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المناخ الصفيّ على المجالات الفرعية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز تعزى لكل من الجنس والمرحلة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المناخ الصفيّ بمجالاته المختلفة (التوجه نحو المهمة، العلاقة بين المعلم والطالب، العلاقة بين الطلبة، النظام) تبعاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى المناخ الصفيّ ككل تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات المناخ استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية والجداول (5-7) أدناه توضح ذلك.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات المناخ الصفيّ وفقاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)

المتغير	الجنس	الذكور		الاناث		الكلي	
	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو المهمة	أساسية عليا	3.22	0.38	3.17	0.39	3.19	0.38
	ثانوية	3.33	0.43	3.13	0.37	3.23	0.41
	الكلي	3.27	0.41	3.15	0.38	3.21	0.40
العلاقة بين المعلم والطالب	أساسية عليا	3.77	0.74	3.79	0.60	3.78	0.68
	ثانوية	3.73	0.71	3.51	0.59	3.62	0.66
	الكلي	3.75	0.72	3.64	0.61	3.70	0.67
العلاقة بين الطلبة	أساسية عليا	3.60	0.52	3.62	0.44	3.61	0.48
	ثانوية	3.79	0.52	3.47	0.46	3.63	0.51
	الكلي	3.70	0.53	3.54	0.45	3.62	0.50
النظام	أساسية عليا	3.41	0.65	3.49	0.56	3.45	0.61
	ثانوية	3.49	0.70	3.31	0.46	3.40	0.60
	الكلي	3.45	0.67	3.39	0.52	3.42	0.60
المناخ الصفيّ ككل	أساسية عليا	3.45	0.42	3.46	0.38	3.45	0.40
	ثانوية	3.55	0.45	3.32	0.32	3.43	0.41
	الكلي	3.50	0.44	3.38	0.36	3.44	0.40

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات المناخ الصفيّ تبعاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات المناخ الصفيّ وفقاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	التوجه نحو المهمة	35.296	1	35.296	1.183	0.277
قيمة هوتلنج Value(0.042) F(4.156) Sig(0.003)	العلاقة بين المعلم والطالب	122.791	1	122.791	5.692	*0.018
	العلاقة بين الطلبة	3.799	1	3.799	0.198	0.656
	النظام	15.796	1	15.796	0.690	0.407
الجنس	التوجه نحو المهمة	325.673	1	325.673	10.914	*0.001
قيمة هوتلنج Value(0.046) F(4.599) Sig(0.001)	العلاقة بين المعلم والطالب	54.364	1	54.364	2.520	0.113
	العلاقة بين الطلبة	202.307	1	202.307	10.553	*0.001
	النظام	16.160	1	16.160	0.705	0.401
الخطأ	التوجه نحو المهمة	12025.995	403	29.841		
	العلاقة بين المعلم والطالب	8693.400	403	21.572		
	العلاقة بين الطلبة	7725.865	403	19.171		
	النظام	9231.917	403	22.908		
المجموع المصحح	التوجه نحو المهمة	12497.518	406			
	العلاقة بين المعلم والطالب	8946.025	406			
	العلاقة بين الطلبة	8172.993	406			
	النظام	9382.452	406			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من جدول (6) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجال (العلاقة بين المعلم والطالب) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة (F) (5.692) وبدلالة إحصائية (0.018) وكانت الفروق لصالح المرحلة الأساسية العليا بمتوسط حسابي (3.78). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في باقي مجالات المناخ (التوجه نحو المهمة، العلاقة بين الطلبة، النظام) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

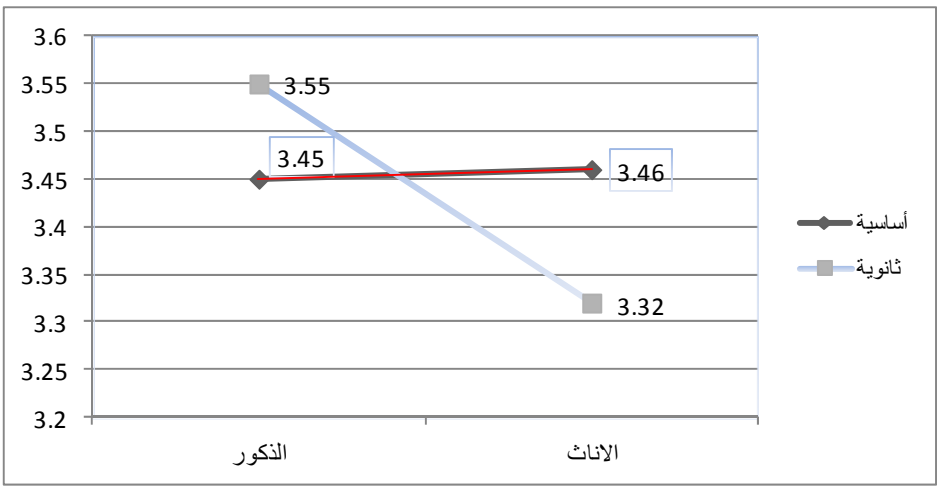
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجال (التوجه نحو المهمة) تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (10.914) وبدلالة إحصائية (0.001) وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.27). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجال (العلاقة بين الطلبة) تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (10.553) وبدلالة إحصائية (0.001) وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.70). ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في باقي مجالات المناخ الصفيّ (العلاقة بين المعلم والطالب، النظام) تبعاً لمتغير الجنس.

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two ways ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى المناخ الصفيّ ككل وفقاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
المرحلة	51.343	1	51.343	0.225	0.636
الجنس	1906.456	1	1906.456	8.343	*0.004
الجنس* المرحلة الدراسية	2079.774	1	2079.774	9.101	*0.003
الخطأ	92094.484	403	228.522		
المجموع المصحح	96154.275	406			

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تعزى لمتغير الجنس في مستوى المناخ الصفيّ ككل، بينما بلغت قيمة "F" للجنس (8.343) بدلالة إحصائية (0.004)، وكانت الفروق لصالح الذكور.

كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تعزى للتفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى المناخ الصفيّ ككل، حيث بلغت قيمة "F" (9.101) بدلالة إحصائية (0.003)، والشكل البياني التالي يظهر التفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية.



الشكل 1: نتائج الفروق للتفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى المناخ الصفيّ ككل

يلاحظ من الشكل البياني (1) وجود تفاعل لا رتبي بين الجنس والمرحلة الدراسية، حيث ظهرت بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية فقط ولصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.55)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في نفس المرحلة الدراسية

(3.32)، ولم تظهر فروق كبيرة بين الذكور والاناث في المرحلة الأساسية العليا، حيث كانت المتوسطات الحسابية متقاربة.

ويظهر من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في مستوى المناخ الصفيّ ككل، حيث لم تصل قيم (F) إلى مستوى الدلالة الاحصائية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس "الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة" والفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة ككل. وتبيّن أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.51- 2.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "أعتقد أنني قادر على فهم المادة إذا أردت ذلك " بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (25) التي تنص على " أخشى أن يسألني المعلم أثناء الحصة " وبدرجة منخفضة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة (3.72) وهو بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز تعزى لكل من الجنس والمرحلة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال الرابع استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تبعاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two- Ways ANOVA) وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، والجدولين (8-9) أدناه يوضحان ذلك.

جدول 8: المتوسطات والإنحرافات لمستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة وفقاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)

المرحلة الدراسية	ذكر		أنثى		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أساسية عليا	3.67	0.64	3.76	0.46	3.72	0.56
ثانوي	3.69	0.57	3.75	0.41	3.72	0.49
الكلي	3.68	0.60	3.76	0.43	3.72	0.53

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تبعاً لمتغيري (الجنس والمرحلة الدراسية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two- Ways ANOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9: نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن مواقع الفروق في مستوى الفاعليّة وفقاً لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
المرحلة الدراسية	0.426	1	0.426	0.002	0.962
الجنس	399.120	1	399.120	2.119	0.146
الجنس* المرحلة الدراسية	13.047	1	13.047	0.069	0.793
الخطأ	75902.014	403	188.342		
المجموع المصحح	76314.182	406			

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة ككل، حيث لم تصل قيم (F) إلى مستوى الدلالة الاحصائية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات المناخ الصفيّ والمقياس ككل ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة؟

للإجابة عن السؤال الخامس حسبت معاملات الارتباط بين مجالات المناخ الصفيّ ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، للكشف عن العلاقة بين المناخ الصفيّ ككل ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول 10: مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات المناخ الصفيّ ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة

المتغير	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
التوجه نحو المهمة	0.401	0.000
العلاقة بين المعلم والطالب	0.367	0.000
العلاقة بين الطلبة	0.265	0.000
النظام	0.324	0.000
مقياس المناخ الصفيّ ككل	0.435	0.000

يظهر من الجدول (10) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مجالات المناخ الصفيّ ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.265- 0.401)، وتدل على ارتباط معتدل بين مجالات المناخ الصفيّ ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، وبلغ معامل الارتباط بين مقياس المناخ الصفيّ ككل ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة (0.435).

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى المناخ الصفيّ السائد في مادة اللغة الإنجليزيّة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد كان متوسطاً. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناخ الصفيّ يتأثر بعدد كبير من العوامل أهمها كفاءة المعلم في إدارة الغرفة الصفيّة وقدرته على التفاعل الإيجابي مع الطلبة، بالإضافة إلى العلاقات المتبادلة بين الطلبة قد لا تركز على جوانب التفاعل الاجتماعية والأكاديمية حيث إن هذه الفئة من الطلبة المتميزين قد يكون في سلم أولياتهم الصعود إلى قمة الإنجاز الأكاديمي في بيئة يسودها التنافس الشديد، كون أن الملتحقون في هذه المدارس يخضعون لإختبارات تنافسية للحصول على مقعد، مما يعزز مفهوم الفردية لدى بعضهم.

وبناءً على ما تقدم، فيمكن القول بأن مستوى المناخ الصفيّ المتوسط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز لا يمكن اعتباره كما بيّنه الخليلي (2005) مناخاً إيجابياً، يعطي الطالب شعوراً بالطمأنينة، ويشجعه على إقامة علاقات دافئة مع معلميه وزملائه، مما يقوي لديه مشاعر الإنتماء. وفي نفس الوقت، لا يمكن اعتباره مناخاً صفيّاً سلبياً، بمعنى أن يَشعر المتعلمون بالضيق والملل أثناء وجودهم داخل الغرفة الصفيّة، ويشعرون بعدم ملائمة المكونات المادية لبيئة الصف، كما يشعرون بالإحراج من وجود المعلم، ويسود التنافر في العلاقات المتبادلة بينهم (المغربي، 2009).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المحتسب،2005؛ الشيخ، 1994) اللتين أظهرتا أن مستوى المناخ الصفيّ كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (العلاقة بين المعلم والطالب) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية وكانت الفروق لصالح المرحلة الأساسية العليا، ويعود السبب في ذلك إلى أن الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى إثبات نفسه بعلاقة طيبة مع المعلم، ويجد في هذه العلاقة ممتعة، إذ إنه يتعامل مع المعلم باحترام متبادل بطريقة أفضل من المرحلة السابقة، ولذلك يسعى إلى التقيد بتعليمات المعلم وارشاداته لكي يكسب تقارباً أكثر ويشعر بذاته وبفاعليّته في التعامل مع المعلم، ولكن في المرحلة الثانوية تظهر بعض السلوكات لدى الطلبة مثل الاستهتار وعدم التقيد بتعليمات المعلم بشكل، وأحياناً تميل إلى التمرد، لذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح المرحلة الأساسية العليا في مجال العلاقة بين المعلم والطالب.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (التوجه نحو المهمة) ومجال (العلاقة بين الطلبة) تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن فرص التفاعل عند الطلبة الذكور في العلاقات بينهم أكبر، كما أن اهتمامات الذكور الأكاديميّة في التوجه نحو المهمة تكون مدفوعة بالرغبة في إثبات الذات وتصدّر مجموعة الأقران، وهي صفات يمتاز بها الذكور أكثر من الإناث، حيث يميل الذكور إلى تحمل المسؤولية واثبات القدرات أكثر من الإناث اللواتي يملن إلى التقبل من الآخرين وعدم المعارضة.

أما بالنسبة إلى مستوى المناخ الصفيّ ككل فقد أظهرت النتائج جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، وربما يعود السبب في ذلك إلى قدرة الذكور على التكيف مع متغيرات الصف أكثر من الإناث، اللواتي لديهن درجة من الحرج، وعدم المبادرة أكثر من الذكور، كما أن هناك بعض التصرفات يرغب بها الذكور لإثارة الآخرين والحصول على مستوى تقدير من مجموعة الأقران أكثر من الإناث اللواتي ربما لا يستطعن التصرف بالطريقة نفسها، لذلك ظهرت فروق على مستوى المناخ الصفيّ تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى المناخ الصفيّ ككل، وأن الفروق جاءت لصالح الذكور في المرحلة الثانوية فقط، وهذا يؤكد ما جاء في النتيجة السابقة حيث إن الطلبة في هذه المرحلة يُكونون صوراً جيدة عن أنفسهم وقدراتهم، ويكونون علاقات جيدة مع أقرانهم، كما وتزداد سلوكات الذكور الدالة على القدرة والتميز والإستقلالية سعياً للفت إنتباه الآخرين، أما الإناث فتظهر عليهن صفات الخجل والتردد والإنطوائية والسلبية نتيجة ظهور علامات الأنوثة لديهن.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشيخ (1994) ودراسة المحتسب (2005) اللتين اظهرتا أن المناخ الصفيّ أكثر إيجابية لدى الإناث من الذكور، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الحكمي (2003) التي أظهرت مستوى أعلى للمناخ الصفيّ لدى الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة بيك وجوي (Baek & Choi, 2002) ودراسة نور (2002) اللتين لم تظهرا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

أظهرت النتائج أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة كان مرتفعاً لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز، وربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعة الطلبة أنفسهم حيث يمتلكون مهارات معرفية مرتفعة، كما أن الكادر التدريسي في هذه المدارس يمتاز بالكفاءة العالية والقدرة الأكاديميّة ويراعون تطور الطلبة وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، مما يعزز ذلك من ثقة الطلبة بأنفسهم وبمعلميهم، وبالتالي ينعكس على فاعليتهم الذاتية الأكاديمية. وهذ ما أكدّته الدراسات من وجود علاقة موجبة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي للطلبة (Fan, Lindt, Arroy-

Giner & Wolters, 2009). وتُعدُ الفاعلية الذاتية الأكاديمية لبنه هامة ذات علاقة إيجابية مع المخرجات التعليمية (McMahon, Wernsmam & Rose, 2009).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شارلز وجارد (Charles & Jared, 2012)، ودراسة أونلوي وكاليموجلو (Unlu & Kalemoglu, 2011)، ودراسة عبدالحي (2012)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة كان مرتفعاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

أظهرت النتائج المتعلقة بمستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تبعاً لمتغيري (الجنس، والمرحلة الدراسية) عدم وجود فروق تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والتفاعل بينهما، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن جميع الطلبة في المدارس يخضعون إلى نفس المعايير والظروف المحيطة داخل البيئة الصفيّة، بالإضافة إلى أنه تم اختيار الطلبة بعناية فائقة من بين عدد من طلبة المدارس الأخرى من حيث تميزهم من الناحية العلمية والأكاديمية، وتجدر الإشارة إلى أن مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز توفر كل ما تستطيع في إثراء معارف الطلبة والمحافظة على مستوى مرتفع لديهم من الفاعليّة الذاتيّة، لذلك لم تظهر فروق على متغير المرحلة الدراسية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أونلوي وكاليموجلو (Unlu & Kalemoglu, 2011) التي لم تظهر فروق لمتغير الجنس أو الصف في مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة.

كما وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ناي ولاو ولياو (Ni, Lau & Liau, 2011) ودراسة عبدالحي (2012) ودراسة العلاونة وأبوغزال (2010) التي أظهرت أن مستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة كانت عند الإناث أعلى من الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مجالات المناخ الصفيّ ومستوى الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن المناخ الصفيّ يتأثر بدور المعلم أثناء الحصة الصفيّة، فالمعلم يقع على عاتقه مجموعة من الإجراءات التي تساهم في تهيئة الظروف المناسبة لخلق مناخ صفيّ إيجابي يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كما وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتأثر بعدد من العوامل أهمها البيئة الصفيّة وأثرها على شخصية المتعلم ومفهومه لذاته، نظراً لطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تتميز بها وخاصة العلاقات مع المعلمين، وتجدر الإشارة إلى أن الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة تسهم في تحديد المبادرة لدى الأفراد، كما أنها تحدد درجة الدافعية لبذل مجهود لمهمة ما، ودرجة المثابرة في بذل الجهد المطلوب، ويتقاطع ذلك مع العلاقة بين الطلبة والمعلمين والتوجه نحو المهمة، وبالتالي ظهرت علاقة قوية بينهما.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شارلز وجارد (Charles & Jared, 2012) التي أظهرت وجود علاقة إرتباط موجبة بين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والمشاركة الصفيّة وأداء الإختبارات. وتتفق أيضاً النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الكُورسي وعطوه (Kharusi & Atwoh, 2012) التي أظهرت أن نوع المناخ الصفيّ السائد داخل الغرفة الصفيّة والسلوكيات الإيجابية داخل الغرفة الصفيّة ينعكس على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للطلبة.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة يمكن وضع التوصيات الاتية:

التوصيات التطبيقية:

1- كون مستوى المناخ الصفيّ السائد متوسطاً، نوصي بما يلي:

- ضرورة الاهتمام في تحسين مستوى المناخ الصفيّ السائد في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز للوصول إلى مستوى مرتفع، ذلك لأهمية فئة الطلبة التي تتعامل معها هذه المدارس، وهم الطلبة المتميزين.
- العمل على معرفة المتغيرات الأخرى التي تؤثر في مستوى المناخ الصفيّ، وإضفاء الخصائص الاجتماعية الإيجابية، والإنجاز، وحب الاستطلاع داخل الغرفة الصفيّة في جميع المدارس بشكل عام، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز خاصة.
- أهمية المحافظة على خلق طرق تواصل إيجابية مستمرة بين المعلم والطالب وخاصة في المرحلة الثانوية، وذلك لمراعاة بعض السلوكيات التي قد تظهر عند بعض الطلبة.
- تطوير البرامج الإرشادية للمعلمين تستهدف معالجة بعض السلوكات السلبية التي تظهر عند الطلبة كالخجل والإنطواء عند الاناث في المرحلة الاساسية العليا، والتمرد وعدم الالتزام بالتعليمات عند الذكور في المرحلة الثانوية.

2- كون مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان مرتفعاً، نوصي بما يلي:

- استحداث أنشطة وبرامج فاعلة تستهدف تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية بشكل عام.
- استخدام أنشطة تثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.
- تدريب المعلمين على استخدام بعض الأساليب والإجراءات التربوية لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

التوصيات النظرية:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان ببعض التوصيات النظرية الآتية:

- إجراء دراسات تتناول المناخ الصفيّ وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل التفكير الناقد والذكاء والتحصيل الدراسي.
- إجراء دراسات حول الفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الذكاء وإستراتيجيات التفكير، ومركز الضبط.
- إجراء دراسات مشابهة على عينات مختلفة كطلبة المدارس الحكومية والخاصة والجامعات.

المراجع

ثابت، علي. (1999). المهارات الإدارية اللازمة لنجاح معلمة الفصل الواحد في إدارة صفها**. مجلة كلية التربية، جامعه المينا، 13** (2)، 1-44.

حسن، منى. (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديميّة للطلاب على فاعليّة الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 29، 151 – 200.

الحكمي، عبد الحكيم. (2003). العلاقة بين المناخ الصفيّ والتحصيل في العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة تعز. **سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، 3، 119-145.

حمدي، نزيه وداوود، نسيمة. (2000). علاقة الفاعليّة الذاتيّة المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية**. مجلة دراسات، 27**(1)، 44-56.

الخطايبة، ماجد. (2002). **التفاعل الصفيّ**. عمّان، الأردن: دار الشروق.

الخليلي، أمل. (2005). **إدارة الصف المدرسي**. عمّان، الأردن: دار صفاء.

رضوان، وسام. (2004). **الدافع المعرفي والبيئة الصفيّة وعلاقتهما بالتفكير الإبتكاري لدى طلبة الصف الرابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الشيخ علي، فوزية. (1994). **المناخ الصفيّ من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة والحكومية في مدينة عمّان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو صهيون، يعقوب. (1988). أثر المناخ الصفيّ في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الاول الثانوي في مادة العلوم في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الحي، يوسف. (2012). **الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة المدركة لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالسلام، محمد. (2002). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، الجزء الثاني- كتاب البحوث، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، 28-421.

عدس، محمد. (1996). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال.** عمّان، الأردن: دار الفكر.

عقل، فواز. (2005). البيئة الصفيّة كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزيّة في نابلس. **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، 19**(1)، 159-179.

العلاونة، شفيق وأبو غزال، معاوية. (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعليّة الذاتيّة المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد**. مجلة جامعة دمشق، 26**(4)، 317-285.

أبو غزال، معاوية. (مقبول النشر، 2013). طلب المساعدة الأكاديميّ وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة الأكاديميّة والتحصيل الدراسي**. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.**

قطامي، يوسف. (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفيّ. عمّان، الأردن: دار الشروق.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2002). إدارة الصفوف. عمّان، الأردن: دار الفكر.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربويّة والاجتماعيّة. عمّان، الأردن: دار المسيرة.

المحتسب، سمية. (2005). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفيّة في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1**(4)، 253-264.

المغربي، عليا. (2009). **دور المعلمين في تفعيل مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفيّة وإستخدام مصادر التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

نور، سونيا.(2002). **أثر المناخ الصفيّ على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة بيت لحم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

Baek, S., & Choi, H. (2002). The Relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review,* 3, 125–135 .

Bandura. A. (1989) . Exercise of control through self-belief. *Psychological Review, 20* (1), 14-22.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Stanford University, New York, W. H. Free Man and Company.

Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self- efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation**.** *Journal of Personality and Social Psychology***,** 41**,** 586-598 .

Beeshaf, J. (1994**).** *Interpreting personality theories*. New York Harper and Row.

Blake, S., & Lesser, L. (2006). Exploring the relationship between academic self- efficacy and middle school student's performance on a high-stakes Mathematics test*. Teacher Education, 2* (1), 655-672.

Charles, C., & Jared, M. (2012). The relationship of academic self- efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education: An International Journal, 5* (2), 233-241.

Dowdell, T., Tomson., M., & Davies, M. (2011). Measuring sports class learning climates: The development of the sports class environment scale. *Learning Environment Research*, 14, 123 – 133.

Elias, H . , Mahyuddin, R., Noordin, N., Abdullah, M., & Roslan, S. (2009). Self - Efficacy beliefs of at-risk students in Malaysian secondary schools. *The International Journal of Learning***,** 16, 201-210.

Fan, W., Lindt, S., Arroyo-Giner, C., & Wolters, C. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and MIMIC approaches to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies***,** 5, 34-53.

Fan, W., & Williams, C. (2010). The Effects of parental involvement on student's academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation*. Educational Psychology, 30* (1), 53-74 .

Harradine, C. (1999). *Predictors of meaningfulness in the elementery school classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of North Carolina, Chapel Hill.

Hoover, V. , & Sandler, M. (2005). *Final performance report for OERI grant: The social context of parental involvement: A path to enhance achievement.* Institute of Education Sciences, US Department of Education.

Kitsantas, A. , & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: the mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning***,** 4, 97-110.

Kim, A. (1997). A Study on the academic failure-tolerance and its correlates. *Korean Journal of Educational Psychology,* 11, 1-19.

Klein, S. (1996). *Learning principles and application*. NY: McGraw-Hill.

Al-kharusi, B & Atwah , B. (2012) . Classroom climate supporting civic participation: A case study from Sultanate of Oman. The *International Journal of Learning, 18* (4), 263-274.

McMahon, S. , Wernsman, J., & Rose, D. (2009). The Relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *Elementary School Journal, 109* (3), 267-281.

Moss, R. & Tricktt, E. (1987**).** *Classroom environment scale manual.* (2nd ed.). California: Consulting Psychologists Press.

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences, 1* (1), 1-15.

Peters, M. (2013). Examining the relationship among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11* (2), 459-480.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1998**).** *Motivation in education: Theory research, and applications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Unlu, H., & Kalemoglu, Y. (2011). Academic self-efficacy of Turkish physical education and sport school student. *Journal of Human Kinetics, 27* (1), 191-204.

Zedan, R. (2010). New dimension in the classroom climate. *Learning Environment Research,* 13, 75-88