

دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدي طلاب المرحلة الثانوية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	عبد النبي، محسن محمد أحمد
المجلد/العدد:	مج20, ع66
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2010
الشهر:	فبراير
الصفحات:	413 - 486
رقم MD:	1010100
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، طلبة المرحلة الثانوية، الاستراتيجيات التعليمية، التحصيل العلمي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010100

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة.
يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

دور النوع والتفوق الدراسي فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية

د . / محسن محمد أحمد عبد النبي

مدرس علم النفس التربوي

- كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما ، وكذلك معرفة مدى اختلاف خصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما ، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين إدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وذلك لدى عينة قوامها (١١٥) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسيا ، و (١٩٥) طالبا وطالبة من العاديين فى الصف الأول الثانوى بمدينة دمياط ، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومقياس خصائص البيئة الصفية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن :

- ١- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
 - ٢- يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا .
 - ٣- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع ومستوى التفوق الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
 - ٤- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على خصائص البيئة الصفية .
 - ٥- يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على خصائص البيئة الصفية ، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا .
 - ٦- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع ومستوى التفوق الدراسي على خصائص البيئة الصفية .
 - ٧- توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و خصائص البيئة الصفية.
- وعلى ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة لتدعيم العملية التربوية .

دور النوع والتفوق الدراسي فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية

د . / محسن محمد أحمد عبد النبي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

مقدمة

تسعى الأمم جاهدة الآن إلى استثمار طاقاتها المتنوعة وثرواتها المحلية وذلك للنهوض بركب الحضارة ، و يأتى على رأس هذه الثروات والطاقات تلك الثروة البشرية من أبنائها المتفوقين والموهوبين ، والتي تمثل الطاقات الخلاقة والضمان الحقيقي لحياة ومستقبل أفضل للمجتمع ، وال طاقة الدافعة نحو الحضارة والتقدم البناء .

حيث يمتلك المتفوقون والموهوبون قدرات وأساليب متميزة تجعلهم مختلفين اختلافا جوهريا عن أقرانهم العاديين ، لذلك فإن أساليب ومناهج التعليم العادية ليست مناسبة لهم دائما ، فهم فى حاجة إلى برامج تربوية خاصة تلبي احتياجاتهم الفريدة ، واستنادا إلى ذلك أصبحت تربية المتفوقين والموهوبين منذ عقود عدة تنادى بتقديم الخدمات التربوية التى تتناسب معهم والوصول بهم فى النهاية إلى تحقيق أقصى حد ممكن تسمح به طاقاتهم وقدراتهم .

وعلى الرغم من توالى الدعوات لرعاية الأفراد المتفوقين ، لم تطرأ تغييرات جوهريّة على البرامج التربوية المقدمة لهم ، ويوجه معظم المهتمين بهذه القضية اللوم على المدارس لاعتقادهم بأنها تفشل فى الكشف عن هؤلاء المتفوقين أو أنها لا تحرك ساكنا لتقديم الدعم والرعاية لهم فى حالة اكتشافهم والتعرف عليهم .

وبذلك يقع على عاتق المدرسة بصفة عامة والمدرسة الثانوية بصفة خاصة مسؤولية تحديد هؤلاء الطلاب المتفوقين واكتشافهم ومعرفة خصائصهم وسماتهم وأساليب تعلمهم حتى يتمكن من توجيههم وإرشادهم إلى اختيار التعليم العالى المناسب لقدراتهم وميولهم ومن ثم اختيار المهن المستقبلية التى تتلاءم مع تلك المواهب بما يؤهلهم لتحقيق إنجازات ملموسة من خلال مثل هذه المهن وهو ما يمثل الجدوى لذلك الاستثمار فى موهبة هؤلاء الأفراد ، ومن ثم حظيت البيئة الصفية باهتمام بالغ من جانب التربويين باعتبارها أحد المظاهر الهامة للبيئة المدرسية لما لها من أثر على التحصيل الدراسي والسلوك والطموحات المستقبلية لدى الطلاب بصفة عامة ، إذ أن

إدراكات الطلاب تعتبر مؤشرات ثابتة لمناخ حجرة الدراسة ولها القدرة علي التنبؤ بالنتائج الأكاديمية والاتجاهات (Rowlett , 2001, 4248) وللمعلم دور هام في إثارة أو إخماد تفاعل الطلاب داخل الفصل المدرسي وفي مساعدتهم علي المشاركة في الأنشطة و المناقشات الصفية .

ويرى فاستجر (Fassinger , 1996,25) أن المعلمين يستطيعون تنظيم مقرراتهم الدراسية لخلق مناخا إيجابيا ينمي الثقة لدى الطلاب ، وينمي معايير التفاعل الإيجابي و العمل علي تسهيل المشاركة الصفية وزيادة التحصيل الدراسي في بيئة شعارها الديمقراطية ، و التقبل والاستقلال ، و المساواة ، والرعاية ، والتشجيع ، والاحترام ، وبذلك ينظر إلي البيئة الصفية علي أنها مجموعة ذات معايير مشتقة من المدرسة ورفاق الطلاب ، ولذا من المتوقع أن مستوى تحصيل الطلاب و سلوكيات الرفاق أو الزملاء وتوقعاتهم سوف تلعب دورا مهما في التفاعل داخل حجرة الدراسة ، على اعتبار أن الطلاب متأثرون ومؤثرون في البيئة المحيطة بهم ، يحكمهم في ذلك مشاعرهم وأفكارهم المدركة ونوعهم ومستوى أدائهم .

إلي جانب ذلك تتجه الأبحاث الآن إلي دراسة الاستعدادات المركبة لدى المتفوقين والموهوبين والتي تشتمل علي متغيرات دافعية مختلفة ومهارات معرفية و أخرى ما وراء المعرفية (Wolters,2003) , (Wolters & Pintrich,1998) والتي أدت إلي ظهور تركيبة متعددة تركز علي الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم والتي يطلق عليها التعلم المنظم ذاتيا أو التعلم ذاتي التنظيم (Self- Regulated Learning) والتي تعمل علي تطبيق النماذج العامة للتنظيم الذاتي في ضوء نظرية باندرورا (Bandura) للتعلم المعرفي الاجتماعي ، ونماذج تجهيز المعلومات في التعلم الأكاديمي ، إذ يشير التنظيم الذاتي إلي رغبة المتعلم وجهده في محاولة المحافظة علي شيء ما في صورة منظمة بغرض مساعدته علي تحقيق أهدافه المرغوبة، وهذا يتطلب منه في البداية تحديد هذه الأهداف ، واختيار الاستراتيجيات التنظيمية التي تساعده علي تحقيقها .

ويعتبر التنظيم الذاتي للتعلم مكونا هاما في سلوك حل المشكلات والتحصيل الدراسي ، ويؤدي دورا كبيرا في تكامل المعرفة واكتساب المهارات ، ويظهر التنظيم الذاتي في عمليات تحليل المهام ، ووضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات والمعالجات الفعالة ومراجعة مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة ، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة ، وتذكر الحلول الصحيحة ، لذا فإن ما يعرفه المتعلم بالفعل وخبراته السابقة عن كيفية حدوث التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بجودة مهارات التعلم المنظم ذاتيا .

وأكدت العديد من الدراسات أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تلعب دورا مؤثرا في معالجة المعلومات وتحسين الأداء بطرق مختلفة ، كما تؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي ، فإذا أمكن تعريف الطلاب وتدريبهم علي كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الدراسة سيؤدي إلي تحسن أدائهم وإنجازهم الأكاديمي متأثرا بفردية الطلاب وإمكاناتهم واستعداداتهم وتوافر المواقف والخبرات والأنشطة والممارسات التربوية المناسبة داخل حجرات الدراسة . (Kitsantas,2002), (Chen ,2002) , (Betsy ,et al. ,2003)

مشكلة الدراسة

يعد التفوق الدراسي للطلاب دالة للعديد من المتغيرات يتعلق بعضها بالعوامل البيئية ويتعلق بعضها بالدافعية و الخصائص العقلية و المعرفية للمتعلم إلي جانب استراتيجيات التعلم ومتغيرات موقف التعلم .

وقد أشارت فوئية عبد الفتاح (٢٠٠٥ ، ٢٥٢) إلي أهمية اعتبار كل من الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغيرات بالغة الأهمية بالنسبة للأداء الأكاديمي و المتمثل في صورة التحصيل الدراسي ، فاندماج المتعلمين في التعلم المنظم ذاتيا يتوقف علي دافعتهم نحو الأداء و قدراتهم و معتقداتهم بأهمية و قيمة ما تتم ممارسته وتعلمه من مهارات و مفاهيم واتجاهات .

فالتعلم المنظم ذاتيا يشير إلي التوجيه المنظم للأفكار والأفعال في تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، وهذا يتضمن التنظيم الذاتي لعمليات تجهيز المعلومات وتنظيم عملية التعلم وتنظيم الذات ، أي أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن الجانب المعرفي للتعلم ، و الجانب الدافعي الذي يتمثل في التوقع والقيمة أو الأهمية وهي معايير داخلية نفسية تحدد السلوك التنظيمي ، وتحدد ما يجب تنظيمه ، فالجانب الدافعي يختص بتفسير لماذا يقوم المتعلم بهذا السلوك، وكيف يقوم به ؟ (Rozendaal , et al. , 2003)

وقد أوضحت الدراسات ارتباط مستوى التحصيل الدراسي بالتعلم المنظم ذاتيا ، حيث وجد أن الطلاب أصحاب المستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بصورة أكثر تكرارا ، ويستخدمون استراتيجيات أكثر ملاءمة للمهام موضوع التجهيز والمعالجة بعكس الطلاب أصحاب التحصيل الدراسي المنخفض . (Kitsantas , 2002) , (Zimmermann & Martinez – Pons , 1990) ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ، دراسات كل من

(Kitsantas,2002) ، (Betsy, et al.,2003) ، (Pintrich ,et al. , 1994) ، (Eshel&Kohavi,2003) والتي أشارت إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يكون انجازهم أفضل من الطلاب الذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات ، كما أوضحت أيضا نتائج هذه الدراسات مدى فعالية التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

أما في البيئة العربية تداخلت نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته و التحصيل الدراسي : فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقات موجبة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الأكاديمي مثل دراسة (مرزوق عبد المجيد مرزوق ، ١٩٩٣) ، ودراسة (فاطمة حلمي حسن ، ١٩٩٥) ، وكذلك توصلت دراسة (مسعد ربيع أبو العلا ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (عماد أحمد حسن ، ٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة بين المتفوقين والمنخفضين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المتفوقين ، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) ، بينما توصلت دراسة (لطفى عبد الباسط إبراهيم ، ١٩٩٦) ودراسة (كمال إسماعيل عطية ، ٢٠٠٠) إلى عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا و الأداء الأكاديمي . وبذلك يتضح تبان نتائج الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي لدى الطلاب وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . وبناء عليه ، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على دور التفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

ومن ناحية أخرى ، توصل بروكهارت (Brookhart , 1997) ، و أوسبورن Osborne (2001) ، إلى وجود علاقة موجبة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل المدرسي و تحصيلهم الدراسي و ذلك لعينة من طلاب المرحلة الثانوية ، كما يؤكد بيمباريون وآخرون (Pimparyon, et al. , 2000) ، و ليزيو وآخرون (Lizzio, et al. , 2002) نفس النتيجة لدى طلاب الجامعة ، بينما توصل كاريزون (Carison , 2001) إلى عدم وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة التعلم والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة . وبذلك يتضح أيضا تبان نتائج الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي بإدراكات الطلاب لخصائص البيئة الصفية . وبناء عليه ، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على دور التفوق الدراسي في خصائص البيئة الصفية.

كما تناولت بعض الدراسات إدراكات الطلاب لبيئات التعلم المختلفة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فقد توصلت دراسة جرينسفن ، و تليما (Grinsven & Tillema , 2006)

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

إلى أن بعض أنواع بيئات التعلم في المدارس الثانوية تقدم خبرات إيجابية للطلاب عن التعلم المنظم ذاتيا ، وكذلك توصلت دراسة لـوا وآخرون (Law , et al. , 2008) ، ودراسة لومبارتس وآخرون (Lombaerts , et al. , 2009) إلى وجود ارتباطات إيجابية بين التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية .

من ناحية أخرى ، أشارت نتائج الدراسات إلى أثر متغير النوع في التعلم المنظم ذاتيا ، ولكن اختلفت نتائج هذه الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيا ، فقد أشارت دراسة كل من فاطمة حلمي حسن (١٩٩٥) ، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) (Ablard & Lipschultz , 1998) ، (Pajares , et al. , 2002) ، (Zimmerman & Martinez – Pons , 1990) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيا ، حيث تميزت الإناث بأهnen أكثر استخداما للاستراتيجيات المتفرعة عن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا من الذكور ، في حين توصلت دراسة (Rozendaal , et al. , 2003) إلى تفوق الذكور على الإناث وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة جمال فرغل ومنال الخولي (٢٠٠٦) لدى عينة مكونة من (١٤٠ طالبا ، ١٤٠ طالبة) من جامعة الأزهر ، بينما توصلت دراسة كل من Pintrich & (De Groot , 1990) ، ريم سليمان (٢٠٠٣) ، (Murtagh & Todd , 2004) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيا . وبناء على تباين تلك النتائج ، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على دور النوع (ذكور ، إناث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية .

كما أشارت نتائج الدراسات إلى تباين أثر متغير النوع في خصائص البيئة الصفية فقد أشارت دراسة كل من : (مسعد ربيع ، ٢٠٠٠) ، (منى بدوى ، ٢٠٠٠) ، (محمود رسلان ، ٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراكاتهم للبيئة الصفية ، في حين توصلت دراسة (نادية شريف ، ١٩٨٥) إلى وجود فروق دالة في بعض أبعاد البيئة الصفية كالانتماء ، لصالح الإناث ، أما بعد الإعاقة كان في صالح الذكور ، بينما توصلت دراسة (رأفت باخوم ، ١٩٩٩) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدى المهام المدرسية ، والصداقات المدرسية ، ووجود فروق بين الجنسين في بعدى مهام المعلم ، والاستمتاع بالمهام المدرسية . ولذا تأتي الدراسة الحالية لإيضاح دور النوع في خصائص البيئة الصفية المدركة لدى عينة الدراسة .

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ، وكذلك العلاقة بين خصائص البيئة الصفية والتحصيل الدراسي على حدة ، إلا أنه لا توجد دراسات عربية في - حدود علم الباحث - تناولت متغيرات البحث الحالي بصورتها

الحالية، فهناك حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا و خصائص البيئة الصفية معا ، وهذا ما دعي الباحث الحالي إلى إجراء دراسة للكشف عن دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، هذا بالإضافة إلى تناول البحث لما وراء التفاعلات بين المعلمين والطلاب واستخدام إدراكات الطلاب لأنفسهم وزملائهم ومعلميهم .

وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١. هل توجد تأثيرات دالة إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) ، والتفاعلات المشتركة بينهما على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة ؟
٢. هل توجد تأثيرات دالة إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) ، والتفاعلات المشتركة بينهما على خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة ؟
٣. هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و إدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية ؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١. التعرف على مدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ، ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) ، والتفاعلات المشتركة بينهما .
٢. التعرف على مدى اختلاف خصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ، ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) ، والتفاعلات المشتركة بينهما .
٣. تحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و إدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية .
٤. إعداد مقياس لقياس خصائص البيئة الصفية كما يدركها الطلاب .

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- تتميز عينة الدراسة الحالية بارتفاع درجاتهم التحصيلية، ودرجاتهم على اختبارات القدرات العقلية، ولذلك يعد الاهتمام بهم نوع من الاستثمار في رأس المال البشرى .
- كما تتميز عينة الدراسة الحالية بأنها من طلاب المرحلة الثانوية مستخدمى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهى من السلوكيات المطلوبة فى وقتنا الحاضر .
- تسهم الدراسة الحالية فى إمكانية الكشف عن خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب والتميزة بأنماط من التفاعل بين المعلم والطلاب والمؤدية إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- تسهم الدراسة الحالية فى فهم العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسى باعتباره معيار للحكم على النتائج الكمية والكيفية لعملية التعلم ودليل على تفوق الطلاب أو تدنى مستواهم .
- إضافة مقياس لقياس خصائص البيئة الصفية كما يدركها الطلاب .
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المهتمين بالعملية التربوية من خلال إلقاء الضوء على العوامل المؤثرة على زيادة التحصيل الدراسى ، وزيادة مستوى الدافعية للتعلم ، والمشاركة فى التفاعلات الصفية الإيجابية .

مصطلحات الدراسة

• استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning Strategies

تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعريفا إجرائيا بأنها "عدد من الأنشطة تبدو أثناء عملية الاكتساب والتعلم يستطيع المتعلم من خلالها أن يخطط، وينظم ، ويراقب ، ويقوم الذات أثناء عملية التعلم ويتصف بفاعلية ذات عالية واهتمام واضح بالمهمة ويبدأ بجهد عال فى أدائها . (لطفى عبد الباسط ، ٢٠٠١ ، ٣) .

وتتحدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدراسة الحالية بما يلى :

١. فعالية الذات الدراسية : تتمثل في الاعتقاد الذاتي للمتعلم في مهاراته و معلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للآخرين .
٢. المراجعة المنظمة للدروس : تتضح في المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذكرة في ضوء ما ينبغي الوصول إليه ، كما يسأل نفسه عددا من الأسئلة للتأكد مما ذكرة وما يبدأ في التعامل معه من مواد دراسية .
٣. التخطيط المسبق : يتمثل في سعي المتعلم البعد عن أى عمل لا يسبقه تخطيط كان ويضع تصورا أو مسودة لما ينوى القيام به من محاولة التأكد من أنه يؤدي العمل (المهمة) علي الوجه الأكمل .
٤. انتقاء الحلول المناسبة : تبدو في جهد المتعلم تجربة أكثر من طريقة أو حل عندما يكلف بأداء مهمة ما واختيار أفضلها في ضوء معرفته السابقة أو الحلول المماثلة .
٥. طلب العون أو المساعدة : تتمثل في سعي المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين أو الأخوة الكبار أو حتي المدرس عندما يكلف بعمل ما أو بحل واجبات مدرسية .
٦. طريقة التذكر : تتضح من جهود المتعلم الضمنية أو الصريحة في اختزان و ترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية أو التسميع و التوسع و تنظيم أفكار و عناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده علي تذكرها .
٧. الدافعية التلقائية : تتضح هذه العملية من خلال قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المعلم في تفاصيل قد لا ينتبه إليها الآخرون .
٨. التحضير المسبق للموضوعات المقررة : تتمثل في دأب المتعلم علي قراءة الموضوعات الدراسية و محاولة حل التدريبات قبل الدرس (الحصة) .
٩. تنظيم المعلومات : تتضح هذه الاستراتيجية فيما يقوم به المتعلم من أنشطة بغية تسجيل المعلومات و الاستنتاجات و تدوين الملاحظات أثناء الشرح في الفصل أو حتي أثناء المذاكرة في المنزل .
١٠. البحث عن المعلومات : تتمثل في سعي المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب و المراجع الخارجية في كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية .
١١. الضبط البيئي : تبدو هذه الاستراتيجية في قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف

== دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

الفيزيقي (الطبيعي) لجعل التعلم أيسر و أسهل مثل " نقل مكان المذاكرة بعيدا عن المشتتات أو الابتعاد عن مصادر الضوضاء عند المذاكرة .

١٢. مراقبة الأداء : تتمثل في سعي المتعلم تركيز الانتباه نحو الموضوعات المقررة ، خاصة الأجزاء الهامة منها ، مثلا : " التوقف عن القراءة عندما يسرح و العودة إليها بسرعة " .

١٣. الوعي المعرفي : يتمثل في استبصار و إدراك المتعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس و استبعاد المعلومات غير المرتبطة .

١٤. التصحيح الذاتي : يتمثل في إدراك المتعلم لحقيقة أدائه و محاولة تقويم أخطائه ، علي اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة و التفوق فيها أمر في غاية الأهمية بالنسبة له .

١٥. تكملة الواجبات : تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعي من خلالها إلي استكمال الواجبات المدرسية وما يكلف من أعمال قبل موعدها .

• خصائص البيئة الصفية Classroom Environment Characteristics

هي عبارة عن " مجموعة من المواقف و الخبرات و الأنشطة و الممارسات التربوية السائدة في حجرة الدراسة ، و تهدف من خلال عمليتي التعليم و التعلم و أنماط التفاعل المستمر بين المعلم و الطلاب إلي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة " .

وتشمل البيئة الصفية الأبعاد التالية :

١. المعلم كقدوة (Teacher as Model) : وهو أن يتصف المعلم بصفات إيجابية تجعله نموذجا يحتذى به من طلابه .

٢. تدعيم المعلم (Teacher Support) : وهي درجة اهتمام المعلم بطلابه ومساعدتهم علي النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية. وتجنب النقد و الإحباط وخبرات النقل

٣. التعاون (Co-Operation) : هو مدى مساعدة الطلاب بعضهم البعض واستمتاعهم بالعمل معا و المساندة بين زملاء الفصل و تكوين الصداقات و تبادل المشاعر .

٤. التمايز (Differentiation) : هو مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب و التعامل مع كل طالب بما يتلاءم مع قدراته و أسلوب تعلمه واهتماماته .

٥. المشاركة (Involvement): هو قدرة الطالب علي المساهمة في الأنشطة الصفية ، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته و الاندماج في المناقشات .

• المتفوقون دراسيا High - Achievers

هم الطلاب الحاصلون علي مجموع (٨٥ % فأكثر) في امتحان إتمام الدراسة بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الشهادة الإعدائية) ، واجتازوا اختبار المتفوقين وتم إلحاقهم بصفوف المتفوقين بالصف الأول الثانوى العام وفقا للمعايير التي أخذت بها وزارة التربية والتعليم .

الإطار النظري للدراسة

أولا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يسمى التعلم المنظم ذاتيا فى بعض الأحيان بالتعلم الموجه نحو الهدف Goal Directed Learning ، نظرا لأنه يتضمن تحديد المتعلم للأهداف التي يرغب فى تحقيقها من وراء تعلمه، وبالتالي فهو يبذل مجهودا كبيرا كي يوجه أفعاله واستراتيجياته لتحقيق هذه الأهداف .

ويعرف زيمرمان (Zimmerman , 1989 , 329) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي أنها ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات ، ويتضمن ذلك الفعالية ، الأهداف والادراكات الأداثية مؤكدا علي بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية ، البحث عن المعلومات والتسميع أو استخدام معينات الذاكرة .

ويعرفها (Kardash & Amlund , 1991 , 117) بأنها الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم في تجهيز المعلومات لتسهيل اكتساب وتخزين واسترجاع ما تعلمه ، بينما يرى (Warr & Downing , 2000 , 311) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعبر عن التباين بين الأفراد والافتراضات العامة المرتبطة علي نحو موجب بالتعلم الفعال ، وينظر لطفى عبد الباسط (٢٠٠١ ، ٣) إلي التعلم المنظم ذاتيا علي أنه " بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية .

كما يصف بنتيرش و ديجروت (Pintrich & De Groot , 1990 , 33) التعلم المنظم ذاتيا علي ضوء ثلاث مكونات هامة وهي : المكون الأول : استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن التخطيط والمراقبة وتعديل المعرفة ، أما المكون الثاني فهو استراتيجيات إدارة المصادر والتي منها استراتيجيات إدارة الجهد والوقت و بيئة الدراسة ، بينما يتضمن المكون الثالث

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلمون في التعلم والتذكر والفهم ، كما يؤكد والترس وبينترش (Wolters & Pintrich , 1998 , 27) علي أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن عمليات عامة نسبيا و التي تطبق بنفس الكيفية في المجالات والمواقف المختلفة .

ومن وجهات النظر السابقة يرى الباحث أنها تؤكد فيما بينها علي أن التعلم المنظم ذاتيا يركز علي دور المتعلم في إتمام عملية التعلم ، ويتمثل ذلك في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة و ضبط المصادر المتاحة وهو ما يسهم في تيسير اكتساب المعلومات وتنظيم الدافعية وبالتالي تحقيق الأهداف .

ومن الملاحظ أيضا أن عملية التعلم تتم في سياق عدد من الجوانب المتفاعلة تؤثر كل منها في ناتج التعلم ، ويؤكد زيمرمان (Zimmerman , 1986 , 307) أن نظرية التنظيم الذي يركز علي الكيفية التي من خلالها ينشط و يدعم ويعدل المتعلمون من ممارستهم لعملية التعلم في سياقات نوعية معينة ، ولذا فقد لا يؤدي التلاميذ حتي مرتفعي القدرة - أداء مثاليا علي المهام المعرفية لفشلهم في الاستخدام و التحكم في العمليات النوعية في السياقات المعرفية .

ويشير ماكومبس ، ومارزانو (McCombs & Marzano , 1990 , 51) أن التعلم المنظم ذاتيا ينمو و يتطور و بشكل طبيعي مع نمو الذات ، وأن درجة تنظيم الذات تحدد موقفا من خلال استخدام الفرد المتعلم لعدد من الاستراتيجيات تجسد ملاحظة الذات ، تقييم الذات ، ورد الفعل الذاتي ، ويمكن القول أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا يعتمد فقط علي معرفتهم بالاستراتيجيات بل أن عمليات ما وراء المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار تلعب دورا حيويا في ذلك .

وعلي الرغم من هذا الدور الحيوي لعمليات ما وراء المعرفة في التعلم المنظم ذاتيا ، وبالإضافة إلي ضرورة توافر ذخيرة من استراتيجيات الأداء ، إلا أن لطفي عبد الباسط (٢٠٠١ ، ٣) يرى أن هذا النوع من التعلم يقتضي قدرا من الدافعية لتطبيق واستخدام الاستراتيجيات وتنظيم الجهد و المعرفة و التغلب علي الرغبات المتنازعة لدى المتعلم والمشتتات المتباينة في بيئة التعلم ، وهذا ما أكدته (Zimmermian & Martinez - Pons , 1990 , 51) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن عددا من المكونات المتفاعلة ، تشمل المعرفة بما وراء المعرفة حول متي وكيف تستخدم الأنماط المختلفة من المعرفة الإجرائية و المعتقدات الدافعية .

ويشير أيضا كل من (Gredler & Garavalia , 2000 , 102) أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في الاستراتيجيات العامة (التنظيم والتخطيط) ، التنظيم الخارجي ، واستراتيجيات الدراسة

النموذجية ، وإعادة البناء البيئي والاسترجاع وهي تتفق مع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا عند زيمرمان (Zimmerman & Martinez – Pons ,1990 , 51).

ويرى أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية أن التعلم المنظم ذاتيا لا يحدد بالعمليات الشخصية فقط وإنما يفترضون أن هذه العمليات تتأثر بالأحداث البيئية و السلوكية بصورة تبادلية. وطبقا لهذه النظرية فإن الأداء الإنساني يمكن أن ينظر إليه علي أنه سلسلة من التفاعلات المتبادلة بين السلوكيات والمتغيرات البيئية والمعارف ، وكذلك العوامل الشخصية. (Schunk,1991,86)

وطبقا لهذه النظرية يمتلك الأفراد نظاما ذاتيا Self – System يمكنهم من التحكم في مشاعرهم ودوافعهم وأفكارهم وأحداثهم وهذا النظام يقدم ميكانيزمات ومجموعة من الوظائف الفرعية التي تساعد علي إدراك و تنظيم و تقويم السلوك الناتج من تفاعل هذا النظام مع البيئة المحيطة . (Pajares ,et al., 2002 , 406)

وقد أكد باندورا (Bandura , 1989 , 37) أن التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في نقاط معينة ، فمثلا يرى أن صيغا كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتيا مثل تخطيط التعلم أو تعزيز الذات يمكن أن تخمد في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة ، وعلي النقيض فإن المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية ، وتكون هي المؤثرة علي تنظيم العمل و الأداء في التحصيل الأكاديمي .

كما أمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم في عدد من الأبعاد الرئيسية التي يشتمل كل منها علي مكونات فرعية هي :

1. استراتيجيات التعلم المعرفية وتتضمن التسميع ، التنظيم ، التوسيع .
2. استراتيجيات التعلم السلوكية وتتضمن البحث عن مساعدة الآخرين ، والبحث عن المادة المكتوبة و التطبيقات العملية .
3. استراتيجيات تنظيم الذات و تتضمن الضبط الانفعالي و ضبط الدافعية و مراقبة الفهم Warr (and Downing , 2000 , 311)

يتضح بذلك أن هناك اتفاق بين كثير من الباحثين علي تحديد الأبعاد والأنشطة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أثناء عملية الاكتساب والتعلم فالتعلم المنظم ذاتيا يخطط ، ينظم ، يراقب ، ويقوم الذات أثناء عملية التعلم ويتصف بفعالية ذات عالية واهتمام واضح بالمهمة ويبدأ بجهد عال في أدائها .

دور النوع والنموذج الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا تحديد أهداف واقعية ، وتطبيق الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، ومراقبة تحديد الأهداف بدقة ، وتقويم الفرد لتفكيره ، وتكمن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وما وراء المعرفة في الجانب التنظيمي لما وراء المعرفة ، نظرا لأن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد علي استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ، وخصائص بيئة التعلم ، والموائمة بين كل العوامل المؤثرة في التعلم ، وبالتالي فإن ما وراء المعرفة يعد بعد هاما من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا .

وقد ظهرت عدة نماذج لوصف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منها نموذج زيرمان (Zimmerman , 1989 , 329) الذى يعتمد علي نظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي، فالتعلم المنظم ذاتيا فى ضوء هذا النموذج يتضمن استراتيجيات محددة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك الفرد لقراراته على أداء المهام ، أي على أساس اعتقاداته لفاعلية الذات وتوصل "زيرمان" من نمودجه إلى الاستراتيجيات الآتية :

١- تقويم الذات .

٢- التنظيم و التحويل .

٣- تحديد الهدف والتخطيط .

٤- البحث عن المعلومات .

٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة .

٦- التركيب (التنظيم) البيئي .

٧- مكافأة الذات .

٨- التسميع والاستظهار .

٩- طلب المساعدة الاجتماعية (من الزملاء ، من المعلمين ، من الكبار)

١٠- مراجعة السجلات (الملاحظات ، الاختبارات السابقة ، الكتب المدرسية)

ويؤكد " زيرمان " على أن الطلاب الذين يستخدمون الاستراتيجيات السابقة يمكن وصفهم بأنهم مستقلون ذاتيا ، لديهم ثقة بالنفس ، يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة كى يتيسر تعلمهم ، كما أنهم يستطيعون إدارة المصادر المتاحة للتعلم عن طريق السيطرة على الوقت والتحكم فيه وتنظيمه ، ويستطيعون تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم من التعلم ، ومن الدراسات العربية التى استخدمت نموذج زيرمان كل من : فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) ، لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) ، علاء الدين مقولى ، وعماد حسن (٢٠٠٤) ، وتستخدمه الدراسة الحالية .

بينما يرى بينترش (Pintrich, 2000,451) التعلم المنظم ذاتيا بأنه بنية مكونة من عوامل معرفية وما وراء المعرفة وعوامل دافعية واجتماعية تؤثر فى تعلم الطلاب وقدراتهم على تحقيق

أهدافهم الأكاديمية ، و بالتالى فان الطلاب يتعلمون تنظيم الذات من خلال الخبرات التى يمرون بها وردود أفعالهم الذاتية ويصف نمودجه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فيما يلى :

- ١ . الاستراتيجيات المعرفية(التسميع ، التنظيم ، التفصيل) .
- ٢ . استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات) .
- ٣ . استراتيجيات إدارة المصادر (إدارة الوقت ، تنظيم بيئة الدراسة ، تنظيم الجهد ، تعلم الأقران ، طلب المساعدة) . ومن الدراسات التي استخدمت هذا النموذج في البيئة العربية دراسة عزت عبد الحميد (١٩٩٩) ، ودراسة مسعد ربيع (٢٠٠٣) .

ويرى بوكارتس وآخرون (Boekaerts , et al . , 2003 , 273) أن المتعلمون يمتلكون ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ، ومنطقة تنظيم الذات . ويمكن النظر إلي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم باعتبارها تمثل الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا بينما منطقة تنظيم الذات تعبر عن الجانب الدافعي . ولذلك يطلق علي هذا النموذج بأنه ثلاثي الطبقات .

أما نموذج وين(Winne) للتعلم المنظم ذاتيا يفترض أن الفرد عندما يواجه مهمة ما فإنه يحدد في البداية خصائص ومطالب إتمام المهمة علي ضوء معتقداته ومفاهيمه ثم يقوم بوضع الأهداف التي يجب عليه تحقيقها ثم يقوم بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية والتي يرى أنها سوف تساعده في تحقيق الأهداف المرجوة ، كما يرى " وين " التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف وذلك بالتأكيد علي الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية ، وبصفة خاصة يركز هذا النموذج علي دور المراقبة والتغذية الراجعة .. (Winne & Jamieson – Noel , 2002 ,551) ; (Winne , 1997 ,397)

كما يفترض نموذج " وين " أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو عمليات تربطها علاقة تبادلية أحيانا ، وهرمية في أوقات أخرى من حيث التنفيذ وهي :

- ١ . استكشاف المهمة و تنقسم إلي محددات للمهمة كالعوامل الخارجية كالوقت و المصادر ، ومحددات معرفية وهي العوامل الداخلية المؤثرة علي أداء المهمة .
- ٢ . التخطيط ووضع الأهداف .
- ٣ . اختيار و تطبيق الاستراتيجيات المعرفية .

٤. التكيف مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Winne& Stockley , 1998 ,106)

وفي محاولة لتقديم نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا يهدف إلي وضع العمليات التنظيمية والمواضيع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج السابقة يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يستخدمها المتعلم وهي :

١. المرحلة الكشفية وتتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمة .
٢. مرحلة الضبط أو التنفيذ وتتضمن جهد المتعلم لضبط وتنفيذ المفاهيم المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك .
٣. مرحلة المراقبة وتتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية .
٤. مرحلة التأملات وردود الأفعال الانفعالية وعلاقة المتعلم بالمهمة والسياق .

بالإضافة لما سبق يرى الباحث الحالي أن التعلم المنظم ذاتيا لا يمثل سمة قطبية إما سالبة وإما موجبة ، ولا يعني وجود الشيء أو عدم وجوده ، أى أنه لا يصنف الفرد علي أنه منظم ذاتيا أو غير منظم ذاتيا في تعلمه ، وإنما الفروق بين الأفراد في التعلم المنظم ذاتيا يختص بمستوى قدرة الفرد علي تنظيم المظاهر المختلفة للتعلم ، والتي تتمثل في المعرفة والدافعية وبيئة التعلم الاجتماعية والمكانية . وهو ما دعى الباحث الحالي إلى استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد لطفى عبد الباسط في الدراسة الحالية المعتمد في إعداده على نموذج زيمرمان .

ثانيا : خصائص البيئة الصفية

يشير مفهوم البيئة الصفية في الدراسات التربوية الحديثة إلي الجو العام الذى يسود مجتمع الصف الدراسي ، ويطلق عليه أيضا المناخ الصفى ، كما يسمى بالمجال أو الموضوع أو الشروط الصفية أحيانا .

كما تعددت الاتجاهات في تحديد مفهوم البيئة الصفية ، فمنها المعرفي (Cognitive)، ومنها السلوكي (Behavior) ، ومنها الإنساني (Humanistic) ، ومنها الاجتماعي (Social) ، والتي تهدف في مجملها إلي تطوير وتنظيم فعلي داخل غرفة الصف ، ومن خلال الإجراءات التي يؤديها المعلم بهدف توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الأطفال من أجل تطوير إمكانياتهم إلي أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة (يوسف قطامي ، نايفة قطامي، ٢٠٠٢، ١٣) . فالبيئة الصفية تشكل

مصدرا غنيا لممارسة الأنشطة ، وتحقيق الأهداف التربوية من خلال التخطيط ، والتنظيم الجيد ، والترتيب من جانب المعلم .

ويمكن النظر إلي البيئة الصفية بأنه كل ما يدور داخل حجرة الدراسة بما فيها من متعلمين ومعلمين و مواد دراسية ومن علاقات تقوم بينهم ثم الآثار التي تتجم عن هذه العلاقات .

يرى سامي الكيلاني(١٩٩٧ ، ١٣٥) أن البيئة الصفية هي التي تهيء الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة ، و التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية المحيطة بما يناسبها من مكونات و موضوعات و أشخاص .

فيعرف بيمباريون وآخرون (Pimparyon,et al.,2000,37) البيئة الصفية بأنها مجموعة من الخصائص المميزة لحجرة الدراسة ، كما تعبر عنه أنماط التفاعل بين المعلم وتلاميذه كما يدركها التلاميذ ، وهو الجو الذي يتم فيه تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها .

بينما يعرف محمد الطيطي (٢٠٠١ ، ١٥١) البيئة الصفية بأنها " جميع الظروف والعوامل المؤثرة في غرفة الصف ، التي تضي عليها سمات خاصة تتيح للطلبة أن يعيشوا حياة تعليمية ذات طابع خاص .

في حين يرى يوسف قطامي و نايفة قطامي (٢٠٠٢ ، ١٨٩) أن البيئة الصفية بما تشمله من بيئة مادية وأخرى نفسية هي عبارة عن " الجو العام و الحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي ، وهي تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ، ويستجيب لها الطلبة ، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم ، و تفاعل الطالب مع الطالب ، و تفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة " .

وتشير مني جاد (٢٠٠٤ ، ٧٠) إلي أن البيئة الصفية التي يتفاعل معها الفرد لها جانبان : أحدهما مادي و الآخر اجتماعي ، وهي بذلك تشمل جميع الملابس التي تحيط بالفرد ، وتؤثر فيه تأثيرا كبيرا ، سواء أكان بطريقة مقصودة أم غير مقصودة .

لذا يرى الباحث الحالي أن هذا الاتجاه من التعريفات يرتبط بالممارسات التي تتمي الجو الاجتماعي داخل حجرة الدراسة بطريقة إيجابية ، وتعتبر الصف الدراسي عبارة عن نسق اجتماعي تلعب فيه الجماعة الصفية دورا مؤثرا و إيجابيا .

لذلك يعرف الباحث الحالي البيئة الصفية بأنها " مجموعة المواقف و الخبرات و الأنشطة

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

والممارسات التربوية السائدة داخل حجرة الدراسة ، والتي تهدف من خلال عمليتي التعليم والتعلم و أنماط التفاعل المستمر بين المعلم والطلاب إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

كما يرى الباحث أن البيئة الصفية تتكون من ثلاث عناصر هي العنصر الفيزيقي (المادى) ويضم كل ما له علاقة بالعملية التربوية في الصف من حيز المكان ، وأماكن العمل ، وغرفة التدريس ، أما العنصر الثاني فهو العنصر الاجتماعي ، وهو أمر يشكله عنصر الطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة ، وأى ارتباط بين المعلمين والطلاب ينشأ عنه عنصر اجتماعي يختلف عن غيره ، حيث يتفاعل كل معلم مع مجموعات متنوعة ومتفاوتة كما وكيفا ، بينما العنصر الثالث في البيئة الصفية هو العنصر التربوي ، حيث يشير إليه (محمد عدس ، ١٩٩٦ ، ١٢٨) بأنه ينتج من محتوى المنهج التربوي ، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون علي بلوغها ، ومما يحتاجه الطلاب من معارف و مهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس ، ولمختلف الفئات العمرية ، ومن خلال ما يزاولونه من أنشطة خلال اليوم المدرسي مع تنظيمها ، وعرض ما يتم داخلها ، و هذه جميعها هي ملامح العنصر التربوي .

دور المعلمين في تنظيم وإدارة البيئة الصفية

تعد البيئة الصفية إحدى النواتج التي تتشكل بفعل تأثير السلوكيات والإجراءات التي يخطط لها المعلم ، كي يندمج فيها الطلاب مع المواد والخبرات التعليمية لتكوين علاقات واتجاهات وإشباع حاجات لدى الطلاب ، فالمعلم بما يوفره من إجراءات وأنشطة ومواد وجو نفسي يمكن أن يسهم في توفير بيئة نفسية فاعلة ، تساعد الطلاب علي تحقيق كثير من النتائج التعليمية و السلوكية المرغوبة ، و من خلال ما يقوم به للمعلم من أداءات مثل :

- ١ . إعداد الطلاب إعدادا اجتماعيا يحبب إليهم التعاون والاعتراف بحقوق الآخرين واحترام مشاعرهم .
- ٢ . قبول واحترام مشاعر الطلاب وتلبية حاجاتهم .
- ٣ . تقبل أفكار الطلاب وآرائهم التي تطرح والعمل علي توضيحها واستخدامها .
- ٤ . إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب بالصف .
- ٥ . إقامة علاقات ودية مع الطلاب تقوم علي معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم .

٦. توفير جو اجتماعي ديمقراطي قائم على العدالة والمساواة والثناء والتشجيع وحث الطلاب على المزيد من المشاركة وإزالة الرهبة والتوتر من نفوسهم (محمد أبو نمره ، ٢٠٠١ ، ٦٧) .

وقد يختلف المعلمون فيما بينهم بصفتهم مديرين لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم وقيامهم بعملهم ومسؤولياتهم ، ويميز إيفرستون (Everston , 1987 , 54) بين أنماط الإدارة البيئية الصفية و منها :

أ - النمط التسلطي : وفيه يمارس المعلم الاستبداد بالرأى ، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم ، وعدم السماح لهم بالنقاش ، ولا يحاول المعلم في هذا النمط التعرف على طلابه ومشكلاتهم ، ويستخدم نظاما صارما معهم ، ولا يمنحهم إلا القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسدهم ويحاول أن يجعل طلابه معتمدين عليه باستمرار .

وبذلك يمكن تحديد ملامح الصف الذى يسوده هذا النمط بالتالي :

* العنف و الاضطهاد وسيطرة فئة من الطلاب على الآخرين .

* ظهور السلوك الانسحابي لدى الطلاب .

* التنافس و السلوك العدوانى .

* التهديد و التأنيب ، وخلق الصف من تشجيع التعلم و إطلاق القدرات .

ب - النمط المتطور : يقول علي السلمى (١٩٩٣ ، ٢٣٣) أن هذا النمط هو الإدارة الفعالة التي تعطي اهتماما كبيرا و متوازنا لكل من العمل و الطلاب ، فالمعلم هنا ملتزم بحب عمله ، مستعد للتضحية من أجله ، ويقوم بهذا العمل بإخلاص واضح وجودة واضحة ، إنه موجه ذاتي، وتفانيه في العمل الممزوج بتعاطفه مع الطلاب مستمد من تصوره عن رسالته وعن المبرر من وجوده أنه غير مستعد لاتخاذ قرارات لمجرد إرضاء الآخرين أو لمجرد أنجاز أعمال علي حساب رضا الآخرين .

ج- النمط المرن : حيث أوضح على السلمى (١٩٩٣ ، ١٧٩) أن المعلم لا يتمسك بنمط قيادى ثابت ، وإنما يغير أساليبه القيادية و وسائله فى التأثير على الطلاب بحسب الموقف والظروف السائدة . فالمعلم بداخلة ساعة بيولوجية أو بوصلة ترشده لاتخاذ القرار المناسب فى الوقت

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المناسب فهو يعرف متى يتقدم ومتى يتأخر ومتى يتكلم ومتى يسكت ومتى يستمع ويجب أن يتمتع بالمرونة مع استيعاب كل جديد .

د- النمط الديمقراطي (التسامحي) : يعتمد على تقوية العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلم والطلاب من خلال إشباع حاجاتهم والاهتمام بهم والاعتراف بأهمية دورهم في الفصل المدرسي، كما يركز هذا النمط على مشاركة الطلاب في مناقشة وبحث المشكلات التي يواجهونها وفي اتخاذ القرارات التي تتعلق بهم (محمد عدس ، ١٩٩٦ ، ١٢٥) .

وتتحدد ملامح الصف الذي يسوده هذا النمط مايلي :

- * يشعر فيه الطلاب بالحرية والدفء والاحترام .
- * يدفع الطلاب للاشتراك في التفاعلات الصفية مع الآخرين بنجاح مما يوفر له الأمن .
- * تقبل الطالب لقدراته وإمكاناته وحدوده .
- * تحقيق درجة من التوازن النفسي في تحقيق حاجاته ومتطلباته .
- * تحمل مسئولية نتائج أعماله وأدائه والقدرة على التعامل مع المواقف الإيجابية وتقبلها .
- * اتساع مدى العلاقات الاجتماعية التي يقيماها .

وبناء على ذلك يرى الباحث الحالي أنه يجب أن نفكر في أنماط وأساليب مناسبة ينبغي للمعلم التزوّد بها حتى يكون قادرا ، ليس فحسب على السيطرة على مفردات العملية التربوية اللازمة لحسن انجازه لمهامه التربوية ، ولكن كذلك على إدارة مفردات العملية التربوية ، والتعامل مع دينامياتها بأسلوب القائد المبدع الذي يجب أن تكون لديه المهارة القيادية للتربوية الإبداعية ، التي تجعله قادرا على استثمار كل المفردات العلمية والفنية والمهنية المتاحة ، بما يؤدي في النهاية إلى الوصول إلى الهدف المرجى من العملية التربوية في شكلها الجديد ، وتطوراتها المتلاحقة وإيقاعها السريع .

دور المعلمين في رعاية الطلاب المتفوقين دراسيا

ينطلب العمل مع الطلاب المتفوقين دراسيا إلى معلم يحترم هؤلاء الطلاب ويهيئ أمامهم الظروف المناسبة للتعلم ، ويطور أدواته ومعلوماته ، ويشجعهم على التعلم الذاتي ويقبل أفكارهم الجديدة ، ويحترم حلولهم الغريبة للمشكلات التي تواجههم ، ويحثهم على الإنجاز وحسب الاستطلاع، كما يحثهم على الاعتماد على النفس ، ويطلب منهم الحلول الجديدة والمبتكرة ، ويشعرهم بالتفوق في المناقشة .

وينكر فتحى جروان (٢٠٠٦ ، ٣٤٠) أن جونسون (Johnson) ١٩٧٦ قد أعطى قائمة ببعض سمات المعلم المرغوبة لدى الطلاب المتفوقين دراسيا التي تسهل تعلمهم وهى :

- * يعطى اهتماما لحاجاتهم ويستمع إليهم .
- * يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم .
- * يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم .
- * يتعامل بصرامة واحترام من دون تمييز .
- * لطيف بطبعه ، ولديه روح الدعابة وهو أهل للثقة .

فى حين قدم أوڤل ودانيلز (Udall & Daniels) ١٩٩١ قائمة بمجموعة سلوكيات المعلم التى يساعد على إيجاد مناخ صفى مثير للتفكير وهى :

- * يربى الطلاب المتفوقين ويشجعهم على التعلم المنظم ذاتيا .
- * يركز انتباه طلبته على المهمة .
- * يوجه أسئلة مفتوحة .
- * يوجه أسئلة تغنى وتوسع آفاق إجابات الطلبة و إسهاماتهم .
- * ينتظر قليلا قبل طلب الإجابة على الأسئلة .
- * يتقبل استجابات عديدة ومتنوعة على أسئلته .
- * يشجع تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومعه .
- * لا يصدر أحكاما و لا يعطى آراء شخصية .
- * لا يكرر إجابات الطلبة .
- * يسأل طلبته أن يتأملوا أو يقيموا تفكيرهم .

فالمعلم الذى يستخدم أسلوب نقل المعلومات إلى أذهان الطلاب وتقويم مدى امتلاكهم لها ، يعمل على إيجاد بيئة صافية سلبية جعل الطلاب غير مهتمين بالتعلم والمشاركة والمتابعة ، فى حين أن المعلم البنائى هو الذى يستخدم فى تعليمه أسلوب المشاركة والتعاون بين الطلاب أنفسهم ومعلميهم، والمبادرة للتعلم .

ومن ناحية أخرى ، فالمعلم هو المثل الأعلى للطلاب ، وهو قدوة جيدة لهم يتمتع بالعديد من الخصائص والصفات التي يحتذى بها وهي : الوضوح (أى التصرف بطرق جلية واضحة) ، والاتساق (أى يسلك طرقا متسقة لا يغير من سلوكه أو استجاباته لحالات متشابهة) ، الانفتاح (أى أنه صادق ويحترم استقامة الذين يتعاملون معه يرغب فى تفسير تصرفاته واعترافاته بالإحباط والقلق وكذلك النجاحات والرغبات والاعتراف بالأزمات والالتباسات التي يواجهها) ، ثم البلاغة (أى قادر على تفسير أسباب تصرفاته بلغة مفهومة وبشكل واضح) ثم الخصوصية (أى إبداء القدرة الحسنة سلوكا خارجيا محددًا يسمح بالمحاكاة) وهي صفات هامة وخصائص واضحة لمن يريد أن يكون قدوة من المعلمين .

ويرى الباحث الحالى أن المعلم يستطيع أن ينمى لدى طلابه التنظيم الذاتى للتعلم من خلال

١. توفير مناخ يتسم بالقبول .
٢. تقديم مثيرات ثرية ومتنوعة من البيئة .
٣. تشجيع الطلاب على تفحص الأفكار الجديدة والأسئلة غير المعتادة .
٤. تقديم ممارسات وتجارب جديدة .
٥. احترام وتقدير الأفكار والاقتراحات الغريبة .
٦. تهيئة مواقف تعليمية يتعلم فيها الطلاب التفكير والاستكشاف دون خوف .
٧. أن يكون المعلم نفسه قدوة فى سلوكه وتصرفاته العلمية والشخصية .
٨. التركيز على تعلم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم ، أكثر من تعليمهم قدرًا محدودًا من المعرفة فى مجالات معينة .

الدراسات والبحوث السابقة

يوجد عدد متنوع من الدراسات والبحوث السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية فى البيئة العربية و الأجنبية ، يمكن عرضها فى ثلاثة محاور كما يلي :

أولا : دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

قام مرزوق عبد المجيد (١٩٩٣، ٩٣ - ١٣٠) بدراسة الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي وكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم ، لدى عينة قوامها

(١٨٠) طالبا من المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياس للدافعية وأخر لقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، أما الأداء الأكاديمي تم قياسه عن طريق ثلاث مؤشرات هي : نتائج اختبارات تحصيلية ، والمشاركة في الفصل ، وأداء الواجبات المنزلية . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والأداء الأكاديمي . بالإضافة إلى وجود أثر دال لتفاعل مكونات الدافعية مع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على الأداء الأكاديمي .

وفي بحث فاطمة حلمي حسن (١٩٩٥ ، ١٥٩ - ١٩١) الهدف منه التعرف علي وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم و التحصيل الدراسي وهل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف الجنس (ذكور - إناث) وقد تكونت العينة من (١٣٥) تلميذا ، (١٣٥) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي واستخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من إعدادها ، و مجموع الدرجات في فصلين دراسيين للدلالة علي التحصيل الدراسي . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ، وأن التلميذات تفوقن علي التلاميذ في استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وخاصة : التنظيم و التحويل ، التسميع و الاستظهار و طلب المساعدة من الآخرين ، وفي الدرجة الكلية أيضا

وقد قام لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦ ، ١٩٩ - ٢٣٨) بدراسة الهدف منها معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكلا من تقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى بلغ قوامها ١٢٠ (٦١ طالبا ، ٥٩ طالبة) طبق عليهم مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتضمن (١٥) إستراتيجية ومقياس لتقدير الذات وأخر لقياس تحمل الفشل الأكاديمي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين البنين والبنات لصالح البنات ، مع عدم وجود علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وقد أجرى أبلارد و ليشولتز (Ablard & Lipschultz , 1998 , 94 - 101) دراسة بهدف فحص العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من الاستدلال العقلي و التحصيل الدراسي و النوع (ذكر- أنثي) ، واشتملت العينة علي (١١٧) تلميذا ، (١٠٥) تلميذة بالصف السابع من المتفوقين تحصيليا ، وتم قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بمقياس يصف ثمانية أبعاد هي تذكر المعلومات من مناقشة الفصل ، إتمام أوراق العمل ، إتمام الواجب المنزلي ، مراجعة الواجبات ، الإعداد لاختبار ، تناول الاختبار ، إتمام الواجب المنزلي المتضمن مسائل غير مفهومة ، المذاكرة في المنزل . وأوضحت النتائج أن العلاقة بين التحصيل و التنظيم الذاتي للتعلم

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

أكثر تعقيدا حيث التلاميذ المتفوقين تباينوا تباينا شديدا لدرجة أن اقترح الباحثان أن الاستراتيجيات ليست ضرورة للتحصيل المرتفع . كما أوضحت النتائج أن التلميذات كن أكثر استخداما للاستراتيجيات من التلاميذ .

كما أجرى عزت عبد الحميد حسن (١٩٩٩ ، ١٠١ - ١٥٢) دراسة تهدف إلي الكشف عن مدى تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم علي التحصيل ، و التعرف علي مدى تأثيرهما بكل من الجنس و التخصص و المستوى الدراسي و التفاعلات بينها ، وذلك علي عينة قوامها (٤٣٥) طالبا وطالبة من الأقسام العلمية و الأدبية بالفرقة الأولى و الرابعة بكلية التربية بالرقازيق ، واستخدم الباحث إستبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم تأليف (Pintrich , et al.) بعدد إعادة تقنينها ، وتوصلت الدراسة إلي أن إستراتيجية التعلم ذاتي التنظيم لدى الذكور أعلي من نظيرتها لدى النساء بينما لم يختلف الذكور عن الإناث في استراتيجيات التعلم (التكرار ، والإتقان ، والتنظيم ، والبحث عن المساعدة) ، كما يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا لمكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم علي التحصيل الدراسي .

كما قام كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠ ، ٢٥١ - ٢٨٦) بدراسة الهدف منها الكشف عن علاقة كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم بالتحصيل الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبة من طالبات كلية التربية بعبري بالفرقة الثالثة تخصص معلم مجال أدبي ، وطبق عليهن استبيان التعلم من إعداد (Warr & Allen) ١٩٩٨ ، وكذلك مقياس دافعية التعلم من إعداد الباحث ، وقد تم الاعتماد علي الدرجات النهائية (اختبار نهاية الفصل) في مقرر التقويم التربوي لقياس التحصيل بالإضافة إلي المعدلات التراكمية للطالبات ، وتوصلت الدراسة إلي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل سواء في مقرر التقويم التربوي أو كما يقاس بالمعدلات التراكمية .

وفي دراسة شين (25 - 11 , 2002 , Chen) التي تهدف إلي الكشف عن مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في بيئة تعليمية تعتمد علي المحاضرة ومعمل الحاسب الآلي ، وقد اشتملت العينة علي (١٩٧) طالبا من المشاركين ببرنامج نظم المعلومات التجارية ، واستخدم استبيان للإستراتيجية الدافعة للتعلم لقياس الدافعية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي للتعلم وتوصلت الدراسة إلي وجود ارتباط دال إحصائيا للتنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي في المحاضرة .

بينما أجرى كيتسنتاس (113 - 101 , 2002 , Kitsantas) دراسة تهدف إلي معرفة العلاقة

بين عمليات التنظيم الذاتي والاستعداد للاختبار والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبا جامعا (٥٠ إناث ، ١٢ ذكور) واستخدم مقياس لعمليات التنظيم الذاتي مبنى علي استبيان (Zimmerman & Martinez – Pons 1986) بمقياس للكفاءة الذاتية ومقياس للتحصيل الدراسي ، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الدراسي علي الاختبار في استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف ، والتنظيم والتحويل ، وطلب العون ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الدراسي علي الاختبار في استراتيجيات المراقبة الذاتية ، والاحتفاظ بالسجلات ، والوعي بالذات ، والضبط البيئي . كما توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين و المنخفضين في التنظيم الذاتي في درجات الأداء في الاختبار المقالي والاختبار من متعدد .

وقد قام إيشل و كوهافي (Eshel & Kohavi , 2003 , 249 – 260) بدراسة تهدف إلي الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية (إدراك التلاميذ لأسلوب الضبط في الفصل ، للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا ، والقيمة الجوهرية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الأكاديمي لدى عينة عددها (٣٠٢) تلميذا وتلميذة بالصف السادس ، واستخدام مقياس لمعتقدات الضبط في الفصل ومقياس للاستراتيجيات المعرفية ومقياس للفاعلية الذاتية في الرياضيات ومقياس للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا ، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقات دالة إحصائيا بين كلا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا والقيمة الجوهرية وبين الانجاز الأكاديمي .

وفي دراسة مسعد ربيع أبو العلا(٢٠٠٣ ، ٩٨ - ١٣٠) بعنوان الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبا من طلاب الفرقة الثالثة (التخصصات الأدبية و العلمية) بكلية التربية بصحار ، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش ، ومقياس توجهات الأهداف ، والمعدلات التراكمية لقياس التحصيل وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الآتية : الإسهاب (التفضيل) ، التنظيم ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات) ، تنظيم بيئة الدراسة والوقت، تنظيم الجهد ، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ، كما توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التسميع ، والبحث عن المساعدة) .

و درس بيتسى وآخرون (Betsy , et al. , 2003, 45-65) الفروق بين الطلاب في كيفية استخدام طرق التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢١) طالبا جامعيًا ، وتم تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي العينة ، وأشارت النتائج إلي وجود فروق بين الطلاب في هذه الاستراتيجيات ، وأن هذه الاستراتيجيات لها أثر فعال في التحصيل الدراسي ، وتعمل علي زيادة التحصيل لدى الطلاب منخفضي التحصيل .

وقد قام عماد أحمد حسن (٢٠٠٣ ، ٥٨١ - ٦١٩) بدراسة هدفت إلي التنبؤ بالأداء الأكاديمي علي ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٦٠) طالبا وطالبة (١٣٠ طالبا ، ١٣٠ طالبة) ، بالصفين الأول والثاني الثانوي بمدينة أسيوط وتمثلت المتغيرات المستقلة للدراسة في خمس استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا (استراتيجية التقييم ، إستراتيجية تعزيز الذات ، الإستراتيجية المعرفية ، إستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط ، إستراتيجية التنظيم) في حين تمثل المتغير التابع في (الأداء الأكاديمي) ، وتم تطبيق استمارة استطلاع آراء الطلاب نحو استخدام بعض هذه الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا ، واعتبر الباحث مجموع درجات الطلاب التحصيلية في نهاية العام مؤشرا علي تحصيلهم الأكاديمي ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متغيرات الدراسة كما وجدت فروق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين و المنخفضين في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في متوسط الدرجة لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي .

وقد أجرى علاء الدين متولي ، وعماد أحمد حسن (٢٠٠٤ ، ٧٣ - ١٧٣) دراسة هدفت إلي التعرف علي مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم علي استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الدراسي ، والأداء التدريبي ، والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية بصور في سلطنة عمان ، و بلغ حجم العينة (٤٥) طالبا ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في الرياضيات ، و بطاقة ملاحظة الأداء التدريبي ، واستمارة استطلاع رأي الطلاب نحو استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، وتوصلت الدراسة إلي أن المجموعة التجريبية التي تم شرح لها و تدريبها علي البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كانت أكثر فعالية و تحسنا في التحصيل الأكاديمي .

وقد أجرى مورتاب ، وتود (Murtagh & Todd , 2004) دراسة تهدف إلي الكشف عن

علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمجموعة من المهام في المعلومات العامة والسكرتارية والأساليب البلاغية الصعبة ، واستخدام الوقت كإجراء لضبط استنزاف التعلم المنظم ذاتيا ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩ طالبا وطالبة) بالجامعة ، وأشارت النتائج إلى أن أكثر من (٩٠ %) من المشاركين أنجزوا المهام المطلوبة بنجاح وفي الوقت المحدد ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا .

ثانيا : دراسات تناولت خصائص البيئة الصفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

في دراسة بروكهارت (Brookhart , 1997 , 32 - 44) التي هدفت إلى معرفة تأثير البيئة الصفية على التحصيل في الرياضيات والعلوم في دراسة طولية علي طلاب أمريكيين من مدارس أهلية مقسمة إلى مجموعتين (من الصف السابع حتى العاشر ، ومن العاشر حتى الثاني عشر) . مع ضبط تأثير الجنس ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والقدرة على القراءة . وأوضحت النتائج تأثيرات البيئة الصفية على التحصيل في الرياضيات والعلوم .

كما أجرى بيمباريون وآخرون (Pimparyon , et al . , 2000 , 34 - 46) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين ادراكات الطلاب للبيئة التربوية وتحصيلهم الأكاديمي في مدارس تايلاند ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالبا بكلية التمريض في بانكوك ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ادراكات الطلاب لبيئة التعلم ومعدلات التحصيل الدراسي .

وقد أجرى ليزيو وآخرون (Lizzio , et al . , 2002, 114 - 125) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين إدراك الطلاب لبيئة التعلم و التحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة ، وأوضحت النتائج أن إدراك الطلاب لبيئة التعلم تعد مبنيا جيدا للتحصيل الجامعي .

كما أجرى هجيز وآخرون (Hughes , et al , 2007 , 199 – 214) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي في الرياضيات و إدراكات بيئة التعلم سواء الافتراضية عن طريق التعليم عن بعد أم التقليدية وجها لوجه بالمدارس الثانوية ، و أوضحت النتائج أن طلاب الفصول التقليدية أعلى في معدلات إدراكهم للتماسك الطلابي ، والمشاركة ، والتعاون ، بينما طلاب الفصول الافتراضية يحصلون علي معدلات أعلى في إدراكهم لتدعيم المعلم.

ثالثا : دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بخصائص البيئة الصفية

قام بينترش وآخرون (Pintrich , et al., 1994 , 139 -161) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (القيمة الداخلية للمهمة ، الكفاءة الذاتية ، وقلق الاختبار) ، والتعلم

== دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

المنظم ذاتيا (استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر) وكذلك معرفة العلاقة بين خصائص بيئة التعلم وكلا من الدافعية و التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذا (٥٥ ذكرا ، ٤٥ أنثي) من المدارس المتوسطة . وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة وإستراتيجيات إدارة المصادر .

وأجرى جرينسفن ، وتليما (Grinsven & Tillema , 2006 , 77-91) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين ادراكات الطلاب لبيئات التعلم المختلفة وإستراتيجيات الدافعية والتعلم المستخدمة في التنظيم الذاتي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالبا ينتمون إلى خمسة برامج مختلفة من التعليم المهني . واستخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات الدافعية والتعلم إعداد ينتشر ، كما استخدمت الدراسة استبيان لقياس ادراكات الطلاب لسلوكيات المعلمين . وتوصلت الدراسة إلى أن بعض أنواع بيئات التعلم في المدارس الثانوية المهنية تقدم خبرات إيجابية للطلاب عن التعلم المنظم ذاتيا ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقات موجبة بين دافعية الطلاب للتعلم والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم المنظم ذاتيا .

كما أجرى لوا وآخرون (Law , et al., 2008 , 51-73) دراسة تهدف إلى اكتشاف معتقدات أطفال المرحلة الابتدائية الصينيين حول التعلم داخل الفصل المدرسي وعلاقة ذلك باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) تلميذا بالصف الخامس ، (٤٢٠) تلميذا بالصف السادس من أطفال المرحلة الابتدائية في هونج كونج ، وقد استخدمت الدراسة استبيان لتقدير معتقدات الأطفال حول التعلم في الفصل المدرسي ، كما استخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم ، وتوصلت الدراسة من خلال التحليل العاملي إلى وجود عاملين وراء معتقدات الأطفال في التعلم ، كما أوضح تحليل الانحدار المتعدد أن معتقدات الأطفال تؤثر على الصف الدراسي واستراتيجيات التعلم .

وقد قام لومبارتس وآخرون (Lombaerts, et al.,2009, 163-173) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين عناصر البيئة التعليمية وتعرف المعلمين عمليات التنظيم الذاتي للتعلم ، وكذلك معرفة العلاقة بين خصائص المعلمين والتعليم المنظم ذاتيا ، وتكونت عينة الدراسة من(١٧٢) معلما للمرحلة الابتدائية الناطقين بالهولندية في بلجيكا ، واستخدمت الدراسة مقياسا للتعلم المنظم ذاتيا مبني على مقياس زيمرمان (Zimmarman, 1986, 2000) و مقياس للمتغيرات الديموجرافية للمعلمين (الجنس ، العمر ، عدد الطلاب في الصف ، عدد سنوات الخبرة ، نوع التعليم " حكومي ، خاص ") ، كما استخدمت مقياس معتقدات المعلمين حول التنظيم الذاتي للتعلم في

المدرسة الابتدائية . وتوصلت الدراسة إلى ارتباط التعلم المنظم ذاتيا بخصائص المعلمين الشخصية كما أوضحت الدراسة أن العوامل الشخصية كانت أكثر أهمية من عوامل السياق .

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة مايلي :

- تنوع وكثرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية سواء العربية أم الأجنبية ، إلا أنه لا توجد دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية بصورة إجمالية ، مما يدعو إلى الحاجة لمثل هذه الدراسة .
- اشتملت الدراسات السابقة على عينات متنوعة من مراحل مختلفة بدءا من الابتدائي حتى الجامعة ، مروراً بالمرحلة الثانوية تلك المرحلة التي تتناولها الدراسة الحالية لما لها من أهمية في حياة الفرد واعتبارها مقترح طريق .
- تنوعت المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بتنوع الهدف من كل دراسة والمتغيرات المراد قياسها ..
- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما توصلت إليه كما يلي :

توصلت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقات موجبة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي مثل دراسة (مرزوق عبد المجيد ، ١٩٩٣) ، ودراسة (فاطمة حلمي ، ١٩٩٥) ، (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) ، (علاء متولى ، عماد أحمد ، ٢٠٠٤) (Eshel & Kohavi, 2003) ، (Kitsantas, 2002) ، (Betsy, et al., 2003) ، (Chen, 2002)

بينما توصلت دراسة (لطفى عبد الباسط ، ١٩٩٦) ، ودراسة (كمال إسماعيل ، ٢٠٠٠) إلى عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي .

أوضحت دراسة (Kitsantas, 2002) ودراسة (مسعد ربيع ، ٢٠٠٣) وجود فروق دالة بين المتفوقين والمنخفضين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المتفوقين دراسيا .

توصلت دراسة كل من (Brookharts, 1993) ، (Pimparyon, 2000) ،

(Osborne, 2001) ، (Lizzio, et al., 2002) ، (Hughes, et al., 2007) إلى وجود

علاقة ايجابية بين ادراكات الطلاب لبيئة الفصل المدرسي و تحصيلهم الدراسي ، بينما توصل

(Carison, 2001) إلى عدم وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل والتحصيل

الدراسي

في حين توصلت دراسة (Eshel & Kohavi, 2003) ، (Grinsven&Tillema, 2006)

== دور النوع والتفوق الدراسي فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

ودراسة (Lombaerts, et al., 2009) إلى وجود علاقات موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإدراكات الطلاب لبيئة الصف الدراسى .

- توصلت دراسة كل من فاطمة حلمى (١٩٩٥) ، لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) ، (Ablard , 1998) & Lipschultz إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث ، بينما توصلت دراسة (Murtagh & Pintrich , et al.,1994), (Todd,2004) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

فروض الدراسة

على ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلى:

١. لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .
٢. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .
٣. لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .
٤. لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .
٥. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .
٦. لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .
٧. توجد علاقات دالة إحصائيا بين درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم على إدراك خصائص البيئة الصفية .

إجراءات الدراسة

أولا : عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عمدية من فصول المتفوقين والمتفوقات دراسيا والبالغ عددهم (١١٥) طالبا وطالبة (٦٥ طالبا ، ٥٠ طالبة) . أما عينة العاديين والعاديات فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من نفس مدارس عينة المتفوقين والمتفوقات دراسيا وعددهم (١٩٥) طالبا وطالبة (١٠٥ طالبا ، ٩٠ طالبة) بالصف الأول الثانوى العام بإدارة دمياط التعليمية خلال العام الدراسى ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م وقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (١٤ - ١٦) عاما بمتوسط (١٨٣ شهرا)، وانحراف معيارى (٣,٩) ، ويوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة .

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

النوع		المرحلة		المدرسة
ذكور	إناث	متفوقون	عاديون	
٣٣	-	٦٥	-	دمياط الثانوية بنين
-	٥٥	-	٢٧	اللوزى الثانوية بنات
٣٢	-	٤٠	-	السادات الثانوية بنين
-	٣٥	-	٢٣	أم المؤمنين الثانوية بنات
٦٥	٩٠	١٠٥	٥٠	المجموع

ثانيا: أدوات الدراسة

١. مقياس خصائص البيئة الصفية . إعداد الباحث .
٢. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . إعداد لطفى عبد الباسط .

المحددات السيكومترية لأدوات الدراسة

١. مقياس خصائص البيئة الصفية

أعدده الباحث الحالى فى ضوء أدبيات هذه الدراسة ، وعلى ضوء مقياس بيئة الفصل (CES) Classroom Environment Scale إعداد (Trickett Moos 1973) ، واستبيان بيئة الفصل الفردى Individualized Classroom Environment Questionnaire إعداد (1979)

== دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

Rentouls and Fraser وقد تكون المقياس الحالي في صورته الأولى من (٥٠) عبارة ، يجاب عليها باستخدام مقياس خماسي النقاط من (دائما إلى نادرا) .

وتم عرض المقياس في صورته الأولى على ستة محكمين^١ من الأساتذة والأساتذة المساعدين بعلم النفس للحكم على دقة كل عبارة ومدى قياسها للمناخ السائد في الفصل المدرسي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات وتم حذف خمسة عبارات بسبب وجود تشابه مضمونها مع عبارات أخرى بالمقياس ، ليصبح المقياس في صورته الأولى بعد التحكيم مكونا من (٤٥) عبارة .

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولى (٤٥) عبارة على عينة استطلاعية مكونة من (١١٠) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي بمدرستي دمياط الثانوية العسكرية للبنين ، واللوزي الثانوية للبنات بإدارة دمياط التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ م . وتم حساب الثبات والصدق على النحو التالي :

أولا : الصدق العاملي

تم استخدام أسلوبين من التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس خصائص البيئة الصفية هما : التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis ، وأسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس .

١. التحليل العاملي الاستكشافي : تم حساب الصدق العاملي لمقياس خصائص البيئة الصفية المكون من (٤٥) مفردة لدى العينة الاستطلاعية (١١٠) طالبا وطالبة ، فأسفر التحليل عن وجود خمسة عوامل كان بعضها غير قابل للتفسير ، إلا أنه بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٦٢٦) ، أمكن استخلاص (٥) عوامل قابلة للتفسير ، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة Eigen Values أكبر من الواحد الصحيح ، وتشبهات المفردات على العوامل أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ١٥١) . وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (٥٠,٣٥ %) من التباين الكلي ، وفيما يلي توضيح لهذه العوامل .

^١ يتقدم الباحث بخالص الشكر إلى كل من :

أ.د. فاروق السعيد جبريل ، أ.د. علاء محمود الشعراوي، أ.د. ربيع شعبان عبد العليم

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، د. مصطفى السعيد جبريل، د. عصام الدسوقي الجبة

العامل الأول : جذره الكامن (٥٠,٠٦٥) وقد فسر هذا العامل (٢٦, ١١%) من التباين الكلى للمقياس، وقد تشبعت بهذا العامل (١٢) عبارة تقيس صفات وسمات المعلم الايجابية التي تجعل منه نموذجاً يحتذى به من طلابه ، ولذا تم تسمية هذا العامل (المعلم كقدوة) ، وجدول (٢) يوضح العبارات التي تشبعت بهذا العامل .

جدول (٢) عبارات العامل الأول (المعلم كقدوة) وتشبعاتها بعد التدوير

م	العبارة	التشبع
١	يتعاطف المعلمون معنا و يقدرون مشاعرنا .	٠,٣٦٢
٧	أشعر بالجو الأسرى فى التعاملات داخل الصف .	٠,٣٦٠
١٢	يعمل المعلمون على استخدام التقنيات الحديثة .	٠,٦٢٩
١٦	يحثنا المعلمون على المذاكرة وتنظيم الوقت .	٠,٦٨٨
١٧	يتسم المعلمون بالمرونة فى تعاملاتهم معنا .	٠,٧١٣
١٩	يعمل المعلمون على الارتفاع بمستوى طموحنا .	٠,٧٣٣
٢٢	يبدو كل معلم صحيح الجسم وذو طاقة وحيوية .	٠,٦٣٠
٢٧	يتميز معلمونا بخفة ظل وروح مرحة .	٠,٥٤٢
٣١	يعتبر كل معلم مثل أعلى يحتذى به .	٠,٤٦٨
٣٦	اشعر بتناقض بين أقوال المعلمين وأفعالهم	٠,٦٩١
٤٠	يحافظ المعلمون على النظافة العامة والخاصة .	٠,٤٤٣
٤٥	كل معلم قادر على إدارة وقت الحصة بنجاح .	٠,٧٧٢

العامل الثانى : جذره الكامن (٤,٧٨) وقد فسر هذا العامل (١٠,٦%) من التباين الكلى للمقياس، وقد تشبعت بهذا العامل (١٠) عبارات تقيس درجة اهتمام المعلم بطلابه ومساعدتهم على النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسئولية وتجنب النقد والإحباط وخبرات الفشل ، ولذا تم تسمية هذا العامل (تدعيم المعلم) ، وجدول (٣) يوضح العبارات التي تشبعت بهذا العامل .

جدول (٣) عبارات العامل الثاني (تدعيم المعلم) وتشبعاتها بعد التدوير

م	العِبارة	التشبع
٣	يحاول المعلمون مساعدتنا على التفوق .	٠,٥٠٩
٨	يحترم المعلمون آرائنا ووجهات نظرنا .	٠,٤٠٢
١٣	اشعر بمساندة المعلمين وتشجيعهم الدائم .	٠,٦٠٢
١٨	يوفر المعلمون مواقف نشعر من خلالها بالثقة .	٠,٦١٠
٢٠	يشجعنا المعلمون على المغامرة بالأفكار والبحث عن حلول جديدة	٠,٦٨٨
٢٣	يوفر المعلمون مواقف تتيح لنا تحمل المسؤولية .	٠,٦٥١
٢٨	اشعر بأن أفكارى وآرائى تلقى قبول المعلمين .	٠,٦٦٠
٣٢	يستمتع المعلمون لأكثر من إجابة للسؤال الواحد .	٠,٤٤٥
٣٧	يسمح لنا المعلمون نقد أفكارهم وآرائهم .	٠,٣٦٨
٤٢	يتجنب المعلمون استخدام أساليب العقاب	٠,٦٣٣

العامل الثالث : جذره الكامن (٤,٥١) وقد فسر هذا العامل (١٠%) من التباين الكلى للمقياس وقد تشبعت بهذا العامل (٨) عبارات تقيس مدى مساعدة الطلاب بعضهم البعض واستماعتهم بالعمل معا ، والمساندة بين زملاء الفصل وتكوين الصداقات وتبادل المشاعر ، ولذا تم تسمية هذا العامل (التعاون) ، و جدول (٤) يوضح العبارات التى تشبعت بهذا العامل .

جدول(٤) عبارات العامل الثالث (التعاون) وتشبعاتها بعد التدوير

م	العِبارة	التشبع
٤	أساعد زملاى داخل الصف.	٠,٦٤٠
٩	أشارك زملاى الأعمال داخل الصف .	٠,٦٦٣
١٤	اشعر بالتميز عندما أعمل بمفردى .	٠,٦٦٥
٢٤	اسمح لزملاى استخدام أدواتى .	٠,٦٦٩
٢٩	أحب التعاون مع زملاى .	٠,٧٢٣
٣٣	أتعلم أشياء هامة من خلال التعاون مع الآخرين .	٠,٦١٠
٣٨	استطيع إنجاز أعمالى بسرعة من خلال العمل الجماعى .	٠,٧٦٦
٤٣	ياخذ زملاى بآرائى وأفكارى .	٠,٤٥٥

العامل الرابع : جذره الكامن (٤,٣٩) وقد فسر هذا العامل (٩,٧٨%) من التباين الكلى للمقياس ، وقد تشبعت بهذا العامل (٨) عبارات تقيس مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب ، والتعامل مع كل طالب بما يتلاءم مع قدراته وأسلوب تعلمه واهتماماته ، ولذا تم تسمية هذا العامل (التمايز) ، وجدول (٥) يوضح العبارات التي تشبعت بهذا العامل .

جدول (٥) عبارات العامل الرابع (التمايز) وتشبعاتها بعد التدوير

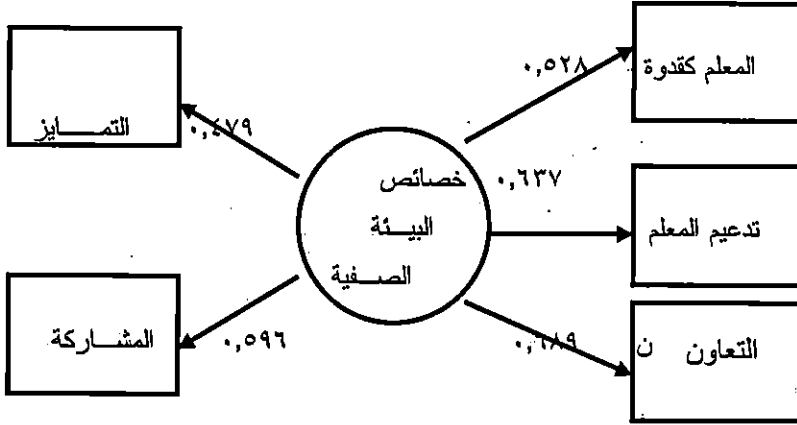
م	العبارة	التشبع
٥	يحاول المعلم معالجة نقاط الضعف لدينا .	٠,٦٧٣
١٠	يدلنا المعلمون على طرق الاستكثار الصحيحة .	٠,٦٩٨
١٥	يراعى المعلمون زملائى المتأخرين دراسيا .	٠,٧٠٧
٢٥	ينوع المعلمون فى طرق تدريسه من وقت لآخر .	٠,٦٤٨
٣٠	يربط كل معلم مادته باهتمامات الطلاب .	٠,٥٨٨
٣٤	يدلنا المعلمون على مهارات التعلم الذاتى للحصول على المعرفة	٠,٧١١
٣٩	يستخدم المعلمون طرقا مختلفة لتقويم أدائنا .	٠,٥٩٨
٤٤	يعطينا المعلمون واجبات منزلية تتناسب مع مستوى كل طالب .	٠,٥٢٢

العامل الخامس : جذره الكامن (٣,٩٢) وقد فسر هذا العمل (٨,٧١%) من التباين الكلى للمقياس، وقد تشبعت بهذا العامل (٧) عبارات تقيس قدرة الطالب على المساهمة فى الأنشطة الصفية ، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته والاندماج فى المناقشات التى تدور داخل حجرة الدراسة ، ولذا تم تسمية هذا العامل (المشاركة) ، والجدول (٦) يوضح العبارات التى تشبعت بهذا العامل .

جدول (٦) عبارات العامل الخامس (المشاركة) وتشبعاتها بعد التدوير

م	العبارة	التشبع
٢	يعطينا المعلمون وقتا كائفا للإجابة على الأسئلة .	٠,٦٠٧
٦	ناقش الأجزاء الصعبة من المنهج مع المعلمين .	٠,٦٧٧
١١	استطيع التعبير عن آرائى وإبداء ملاحظاتى .	٠,٦٩٤
٢١	استطيع عرض وجهة نظرى أثناء المناقشة .	٠,٦٦٣
٢٦	استفيد كثيرا من خلال المناقشات داخل الصف .	٠,٦٦٣
٣٥	اشترك فى المناقشات لمعرفة وجهات نظر الآخرين .	٠,٣٦٨
٤١	أجد صعوبة فى المشاركة مع المعلم داخل الصف .	٠,٤٠٨

٢. التحليل العاملى التوكيدى : تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس خصائص البيئة الصفية عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى العينة الاستطلاعية (١١٠ طالبا وطالبة) وذلك بواسطة استخدام برنامج (LISREL 8,72) ، وفى نموذج العامل الكامن العام يفترض أن جميع العوامل تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما يتضح من شكل (١) التالى :



شكل (١)

نموذج العامل الكامن العام الواحد لمقياس خصائص البيئة الصفية

من خلال افتراض التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة فى التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه على ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ومنها :

(أ) النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية df : وإذا كانت أقل من (٥) تدل على قبول النموذج ولكن إذا كانت أقل من (٢) تدل على أن النموذج مطابق تماما للبيانات ، حيث تتأثر هذه القيمة بحجم العينة ولذلك لا بد وأن يؤخذ فى الاعتبار بعض المؤشرات الأخرى لجودة المطابقة بجانب النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية (Wen, et al. , 2004 ; Simon & Tovar , 2004) (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦) .

(ب) مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indexes

ويكون الاهتمام هنا منصبا علي مقارنة مصفوفة التغيرات للعينة (المصفوفة الأساسية) بالمصفوفة المحللة (التي تم استهلاكها من قبل النموذج) ومن هذه المؤشرات (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤) (Nasser & Takashi , 2003; Chang , et al .,2004 ; Hewitt , et al .,2004

• مؤشر حسن المطابقة (G F I) Goodness of Fit Index ، ويقاس مقدار التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج موضوع الدراسة وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد وتتراوح قيمته بين (٠ ، ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة وقد طور هذا المؤشر ليتحرر من تعقيد النموذج ويعرف المؤشر الجديد بمؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (A G F I) .

• مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي Root Mean Square of Approximation (R M S E A) ، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته (٠,٠٥) فأقل دل ذلك علي أن النموذج يطابق تماما البيانات ، و إذا كانت القيمة محصورة بين (٠,٠٥ ، ٠,٠٨) دل ذلك علي أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة أما إذا زادت عن (٠,٠٨) فيتم رفض النموذج .

(ج) مؤشر المطابقة المتزايدة Incremental Fit Indexes

وهي تعتمد في تقديرها علي مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفري Null Model والذي يفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشعب عليه كل المتغيرات المقاسة ومن هذه المؤشرات (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤ ؛ Chang , et al .,2004 ; Nasser & Takahashi , 2003 ; Hewitt , et al ., 2004 ; Simon & Tovar , 2004)

• مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (N F I) ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (١ ، ٠) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة .

• مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (C F I) ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (١ ، ٠) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

• مؤشر توكر لويس Tucker – Lewis Index (T L I) ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (١ ، ٠) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة .

* مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) Incremental Fit Index ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

وعند الحكم علي جودة نموذج معين أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات يجب ملاحظة أن أفضل النماذج من حيث مطابقته للبناء العاملي التحتي (الضمني) للمتغيرات موضوع الدراسة هو النموذج الذي يتميز بتوفير أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية السابقة مجتمعة ولا يتم الحكم في ضوء مؤشر معين أو أكثر.

وبناء على تلك المؤشرات لجودة المطابقة يلاحظ أن نموذج العامل الكامن العام الواحد لمقياس خصائص البيئة الصفية قد حظى على مؤشرات جيدة كما يتضح من الجدول (٧) التالي ، حيث أن قيمة (χ^2) غير دالة إحصائيا ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع ، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر . مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار .

جدول (٧) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس خصائص البيئة الصفية (بالنسبة للأبعاد)

AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2
٠,٩٠٥	٠,٩١٠	٢,٣	٥	١١,٥
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠٣٢	٠,٩٥١	٠,٩١٢	٠,٨٨٥	٠,٨٩٠

ويتضح من جدول (٧) أن افتراض عامل كامن تشبع عليه كل أبعاد خصائص البيئة الصفية يطابق تماما البيانات موضوع المعالجة ، حيث كانت قيم (GFI – AGFI – NFI – CFI) قريبة جدا من الواحد الصحيح ، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (IFI – TLI) قريبة جدا من الصفر (أقل من ٠,٠٥) . ويوضح جدول (٨) الوزن الانحداري المعياري أو التشبعات (معاملات الصدق) لكل بعد من أبعاد مقياس خصائص البيئة الصفية باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام .

جدول (٨) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام لخصائص البيئة الصفية ، والنسبة الحرجة والخطأ المعياري لتقدير التشبع ، والدلالة الإحصائية للتشبع .

م	العوامل المشاهدة	التشبع (الوزن الانحدارى المعيارى)	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
١	المعلم كقدوة	٠,٥٢٨	٠,١١٠	٤,٧٨٥	٠,٠١
٢	تدعيم المعلم	٠,٦٣٧	٠,١٠٤	٦,٢١٦	٠,٠١
٣	التعاون	٠,٦٨٩	٠,١٢٩	٥,٣١٢	٠,٠١
٤	التمايز	٠,٤٧٩	٠,١٠٨	٤,٢٦٤	٠,٠١
٥	المشاركة	٠,٥٩٦	٠,١١٥	٥,٣١١	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة حيث تراوح معامل الصدق أو التشبعات (الوزن الانحدارى المعيارى) بين (٠,٤٧٩ ، ٠,٦٨٩) وهى جميعا دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تزيد النسبة الحرجة عن (٢,٥٨) مما يؤكد صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس خصائص البيئة الصفية . أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لهذا المقياس ، وأن خصائص البيئة الصفية عبارة عن عامل واحد عام ينتظم حوله العوامل الفرعية الخمسة للبيئة الصفية.

ثانيا : ثبات المقياس

فيما يلى قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس دون حذف أى مفردة ، وأيضا معامل ثبات البعد فى حالة حذف درجات المفردة من الدرجة الكلية للعامل الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة . وجدول (٩) يوضح قيم معاملات (ألفا) لثبات كل بعد دون حذف أى مفردة ، ومعاملات ألفا فى حالة حذف كل مفردة من مفرداته .

جدول (٩) قيم معاملات ثبات الأبعاد ، ومعامل ألفا فى حالة حذف المفردة

المعلم كقدوة		تدعيم المعلم		التعاون		التمايز		المشاركة	
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
١	٠,٨٥٦	٣	٠,٨٤١	٤	٠,٦٩٠	٥	٠,٨١١	٢	٠,٧١١
٧	٠,٨٥٧	٨	٠,٨٣٣	٩	٠,٦٩٥	١٠	٠,٨٠٥	٦	٠,٧٢٠
١٢	٠,٨٤٦	١٣	٠,٨٤٢	١٤	٠,٦٩٨	١٥	٠,٨٢٢	١١	٠,٦٩١

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المشاركة		للتمايز		للتعاون		تدعيم المعلم		المعلم ككفوة	
معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة
٠,٦٩٠	٢١	٠,٨٠٢	٢٥	٠,٧٢٠	٢٤	٠,٨٣١	١٨	٠,٨٤٢	١٦
٠,٦٨٨	٢٦	٠,٨٢١	٣٠	٠,٧٠٦	٢٩	٠,٧٩٦	٢٠	٠,٨٤٦	١٧
٠,٧٣١	٣٥	٠,٨٣٠	٣٤	٠,٧١١	٣٣	٠,٧٨٨	٢٣	٠,٨٥٠	١٩
٠,٧٢١	٤١	٠,٨٠٣	٣٩	٠,٦٨٧	٣٨	٠,٨٢١	٢٨	٠,٨٦٢	٢٢
		٠,٨١١	٤٤	٠,٧٠٤	٤٣	٠,٨٥٠	٣٢	٠,٨٣٧	٢٧
						٠,٧٨٠	٣٧	٠,٨٣٤	٣١
						٠,٨١١	٤٢	٠,٧٦١	٣٦
								٠,٧٥٠	٤٠
								٠,٧٩٣	٤٥
معامل ألفا للبعد دون حذف أى مفردة									
٠,٧٥٠		٠,٨٤٣		٠,٧٤٥		٠,٨٧٣		٠,٨٧٠	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- إن معاملات ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للعامل الذى تنتمى إليه العبارة ، أى أن جميع العبارات ثابتة ، حيث أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلى للعامل الفرعى الذى تقيسه العبارة ، مما أدى إلى عدم حذف أى عبارة من عبارات المقياس
- إن معاملات ألفا للعوامل الخمسة للمقياس دون حذف أى عبارة مرتفعة ، مما يدل على ثبات العوامل الفرعية لمقياس البيئة الصفية .

ثالثا : الاتساق الداخلى

فيما يلي قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس ، ودرجاتهم الكلية على البعد الذى تنتمى إليه المفردة ، وجدول (١٠) التالى يوضح قيم معاملات الارتباط .

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه المفردة

المشاركة		التمايز		التعاون		تدعيم المعلم		المعلم كقدوة	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠٠٠,٥٨	٢	٠٠٠,٦٦	٥	٠٠٠,٥٨	٤	٠٠٠,٦٦	٣	٠٠٠,٦١	١
٠٠٠,٥٩	٦	٠٠٠,٧٢	١٠	٠٠٠,٥٥	٩	٠٠٠,٧٢	٨	٠٠٠,٦٠	٧
٠٠٠,٥٥	١١	٠٠٠,٥٨	١٥	٠٠٠,٥٤	١٤	٠٠٠,٧٣	١٣	٠٠٠,٦١	١٢
٠٠٠,٥٧	٢١	٠٠٠,٦١	٢٥	٠٠٠,٤٦	٢٤	٠٠٠,٨١	١٨	٠٠٠,٧٥	١٦
٠٠٠,٦١	٢٦	٠٠٠,٧٠	٣٠	٠٠٠,٥٢	٢٩	٠٠٠,٦٥	٢٠	٠٠٠,٧٤	١٧
٠٠٠,٥٨	٣٥	٠٠٠,٥٥	٣٤	٠٠٠,٦١	٣٣	٠٠٠,٤٧	٢٣	٠٠٠,٧٠	١٩
٠٠٠,٥٦	٤١	٠٠٠,٤٩	٣٩	٠٠٠,٥٨	٣٨	٠٠٠,٥٦	٢٨	٠٠٠,٤٧	٢٢
		٠٠٠,٥٦	٤٤	٠٠٠,٤٩	٤٣	٠٠٠,٥٢	٣٢	٠٠٠,٥٣	٢٧
						٠٠٠,٥٧	٣٧	٠٠٠,٥٨	٣١
						٠٠٠,٤٧	٤٢	٠٠٠,٣٦	٣٦
								٠٠٠,٤٥	٤٠
								٠٠٠,٥٦	٤٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للعوامل الفرعية لمقياس خصائص البيئة الصفية .

• إضافة إلى الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين هما :

أ - حساب معامل ألفا الكلي للمقياس ، وقد بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (٠,٩٠٨) .

ب - حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً على عينة التقنين ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٣٤) ، وهو معامل ثبات مرتفع أيضاً مما يدل على الثبات الكلي لمقياس خصائص البيئة الصفية .

من الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات مقياس خصائص البيئة الصفية ، وصلاحيته للتطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٥) مفردة مصاغة بصورة إيجابية، أما المفردات السالبة فهي المفردات ذات الأرقام ١٤، ٣٦، ٤١ عددها (ثلاث مفردات) . وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الخصائص

الإيجابية للفصل المدرسي ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض الخصائص المشجعة داخل الفصل المدرسي ، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على هذا المقياس (٢٢٥) درجة ، بينما (٤٥) هي أقل درجة يمكن أن يحصل على الطالب على هذا المقياس ، ويوضح الملحق رقم (١) الصورة النهائية لمقياس خصائص البيئة الصفية .

٢. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

إعداد لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١م) ، وقد قام معد المقياس بصياغة مفرداته في ضوء البيانات الأولية التي حصل عليها من :

- بعض الدراسات الأجنبية (Workowski, et al. , 1991; Zimmerman, 1986-1990)
- تقديم ستة سياقات (مواقف) للتعلم إلى خمسين تلميذا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة ومثلهم بالصف الأول الثانوى، طلب منهم الإجابة على تلك المواقف ، بعدها قام معد المقياس بتجميع الأفكار وإجابات التلاميذ ، وإضافة عدد آخر من المفردات على ضوء تصوره لبعض الاستجابات المحتملة لمثل هذه المواقف ، فشكلت هذه العبارات _ بعد إعادة صياغتها وكتابتها _ الصورة المبدئية للمقياس بعدها قام معد المقياس بحساب صدق وثبات المقياس على عينة مكونة من (١١٣) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الثانوى ، فبلغ معامل ثبات المقياس ككل باستخدام ألفا (٠,٩٢) ، فى حين تم حذف ست مفردات لم يصل معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية إلى حد الدلالة المقبولة إحصائيا ، وإعادة حساب قيمة ألفا فبلغ المعامل (٠,٩٣) وهى قيمة عالية تشير إلى ثبات مرتفع ، كما قام معد المقياس بحساب الصدق بطريقتين لمفردات المقياس البالغ عددها (٧١) إحدى وسبعون مفردة : الطريقة الأولى باستخدام الصدق العاملى ، بطريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس ، وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن (١٥) عاملا استحوذ على ٨٨,٨% من التباين العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط . والطريقة الثانية باستخدام الصدق التلازمى مع مقياس تقدير الذات إعداد ليلى عبد الحميد (١٩٨٢) مما يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مناسبة .

وقد قام الباحث الحالى بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة التقنيين بالدراسة الحالية ، بغرض الاطمئنان إلى الاتساق الداخلى للمقياس ، وثبات كل بعد من الأبعاد ، وكذلك ثبات المقياس ككل ، والجدول (١١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنيين على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردة ، وقيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس دون حذف مفردات ، وعند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للعامل الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة .

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ثبات أبعاد المقياس دون حذف مفردات وفي حالة حذف كل مفردة

العامل الاول فعالية الذات الدراسية			العامل الخامس : مراقبة الاداء			العامل العاشر : التخطيط المسبق		
معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧٥٧			معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٩٦			معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧١٨		
م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
١٥	**٠,٦٨	٠,٧١٠	١١	**٠,٧٠	٠,٦٨٠	١٨	**٠,٧١	٠,٦٢١
٥٨	**٠,٦١	٠,٦٧٤	٦١	**٠,٦٨	٠,٦١٧	٣٣	**٠,٨٠	٠,٧٠١
٥٩	**٠,٥٦	٠,٦٥٦	٦٨	**٠,٥٨	٠,٦٨٥	٤٠	**٠,٧٦	٠,٦٨٩
٦٠	**٠,٥٣	٠,٦٥٣	العامل السادس : طريقة للتذكر			٤٦	**٠,٦٢	٠,٧٠٨
٦٥	**٠,٥٢	٠,٦٧١	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٦٨			العامل الحادي عشر : البحث عن المعلومات		
٦٦	**٠,٦٦	٠,٦٤٣	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٣٣		
٦٩	**٠,٧١	٠,٦٧٥	٧	**٠,٦٩	٠,٥٥٣	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
٧٠	**٠,٦٩	٠,٦١٢	١٣	**٠,٥٤	٠,٦٥٢	٢٩	**٠,٧٢	٠,٥٦٣
العامل الثاني : للمراجعة المنتظمة			١٦	**٠,٦٤	٠,٥٥٢	٣٠	**٠,٧٤	٠,٥٣٤
معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٩٢			١٧	**٠,٦٩	٠,٥٥٩	٣١	**٠,٦٧	٠,٤٩٦
م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	١٩	**٠,٥٨	٠,٦٣٣	العامل الثاني عشر : الضبط البيئي		
٩	**٠,٥٧	٠,٦٥٦	٥٥	**٠,٧١	٠,٦٥٨	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧٣٦		
٤٢	**٠,٦٣	٠,٦٥٠	العامل السابع : الدافعية التلقائية			م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
٤٧	**٠,٤٩	٠,٦٠١	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٢٨			٣	**٠,٧٤	٠,٦٥٣
٥٢	**٠,٥٩	٠,٦٢١	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	٢٠	**٠,٦٨	٠,٥٤٥
٥٣	**٠,٥٣	٠,٦١٧	٤	**٠,٧٦	٠,٥٩٦	٢١	**٠,٧٠	٠,٦١٣
٥٦	**٠,٥٨	٠,٦٦٠	٨	**٠,٨٣	٠,٥٤٣	٦٧	**٠,٦١	٠,٧١١
٧٥	**٠,٦٤	٠,٦٦٦	٢٨	**٠,٧٢	٠,٥٦٦	العامل الثالث عشر : الوعي المعرفي		
٦٣	**٠,٧١	٠,٦٥٠	٣٨	**٠,٨٠	٠,٦١١	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦١٦		
العامل الثالث : انتقاء الحلول المناسبة			العامل الثامن : التحضير المسبق للموضوعات			م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧٤٦			معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٦١			٣٤	**٠,٧٠	٠,٥٧٤
م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	٤٥	**٠,٦٣	٠,٦٠٤
٢٥	**٠,٦١	٠,٦٧١	٢	**٠,٨٧	٠,٦١٦	٥٠	**٠,٦٦	٠,٥٤٨

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

٠,٥١٨	٠٠,٥٦	٥١	٠,٥٦١	٠٠,٦١	٢٢	٠,٦٢١	٠٠,٦٨	٢٤
العامل الرابع عشر : التصحيح الذاتي			٠,٥١٢	٠٠,٦٠	٢٣	٠,٦٦٥	٠٠,٦٢	٢٩
معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧١٣			العامل التاسع : تسجيل وتنظيم المعلومات			٠,٧٠١	٠٠,٧١	٤١
معامل الفا عند حذف المفردة	معامل ارتباط	م	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٥٨			٠,٦٧١	٠٠,٥٩	٤٨
٠,٦٠٥	٠٠,٧٢	٥٤	معامل الفا عند حذف المفردة	معامل ارتباط	م	٠,٧٢٢	٠٠,٤٧	٦٣
٠,٦٣٨	٠٠,٧٠	٦٤	٠,٦٢١	٠٠,٧٦	١	العامل الرابع : طلب عون الآخرين		
٠,٤٩٥	٠٠,٧٣	٧٠	٠,٥٣٩	٠٠,٦٢	٦	معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٧٤٦		
العامل الخامس عشر : تكلمة الواجبات			٠,٦٤٢	٠٠,٦٤	٥	معامل الفا عند حذف المفردة	معامل ارتباط	م
معامل ألفا دون حذف المفردة = ٠,٦٠١			٠,٦١٠	٠٠,٥٧	١٠	٠,٥٣٧	٠٠,٦١	١٢
معامل الفا عند حذف المفردة	معامل ارتباط	م				٠,٥٢٢	٠٠,٦٦	١٤
٠,٥٩١	٠٠,٥٧	٢٤				٠,٤٨٣	٠٠,٧٢	٢٦
٠,٥٤١	٠٠,٦٨	٤٤				٠,٥١٤	٠٠,٦٧	٢٧
٠,٥٨١	٠٠,٧٢	٤٩						

٠,٠١ عند ** دال

٠,٠٥ عند * دال

يتضح من الجدول (١١) السابق :

- أن معاملات ألفا لكل مفردة أقل من معامل ألفا للعامل الذي تنتمي إليه المفردة ، أي أن جميع المفردات ثابتة ، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للعامل الفرعي الذي تقيسه المفردة .

- أن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تقيسه دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للعوامل الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

- أن معاملات ألفا للعوامل الخمسة عشر للمقياس دون حذف أي مفردة مرتفعة ، مما يدل على ثبات العوامل الفرعية للمقياس .

كما قام الباحث الحالي بحساب الثبات الكلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقتين هما : معامل ألفا الكلي للمقياس ، ووجد أنه يساوي (٠,٧٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع .

كذلك تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمنى قدره (٢١) يوما على عينة التقنين ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠١) وهو معامل مرتفع أيضا . مما يدل على الثبات الكلى للمقياس .

وبذلك يشمل المقياس فى صورته النهائية (٧١) مفردة يجاب عنها فى صورة تدريج خماسى (أفعل ذلك دائما ، كثيرا ، أحيانا ، قليلا ، نادرا) تأخذ الإجابة أفعل ذلك دائما خمس درجات ، أفعل ذلك نادرا درجة واحدة . ويتضمن المقياس عددا من المفردات السالبة هى (٢٤ ، ٤٦ ، ٥٥) . إذ تشير الدرجة العالية على كل إستراتيجية يقيسها المقياس إلى ارتفاع الجانب الإيجابى للسمّة المقاسة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضه .

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفروض (الأول والثانى والثالث) وتفسيرهم

لاختبار صحة الفروض الأول والثانى والثالث التى تتصل على أنه :

١. لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .

٢. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .

٣. لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة الحالية طبقا للنوع (ذكور ، إناث) ، ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) فى كل بعد (استراتيجية) للتعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح بالجدول (١٢) التالى:

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية طبقا للنوع،
ومستوى التفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	النوع									الاستراتيجية	مستوى التفوق		
	الإناث			الذكور									
	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن				
١٠٥	٣٨,٥٥	١,٢٥	١١٥	٣٨,٥٦	١,٢٤	٥٠	٣٨,٥٥	١,٢٧	٦٥	٢٨,٥٥	١,٢٧	فعالية الذات	طلاب متفوقون دراسيا
	٣٨,٦٢	١,٢٧		٣٨,٤٠	١,١٦		٣٨,٧٨	١,٣٢		٣٨,٧٨	١,٣٢	مراجعة منتظمة	
	٣٥,٠٩	٠,٨٣		٣٥,٠٨	٠,٧٥		٣٥,٠٩	٠,٨٩		٣٥,٠٩	٠,٨٩	انتقاء الحلول	
	٣٨,٣٢	١,٣٥		٣٨,٣٢	١,٣٦		٣٨,٣٢	١,٣٤		٣٨,٣٢	١,٣٤	طلب العون	
	١٤,١٠	٠,٨٢		١٤,٣٠	٠,٥١		١٣,٩٥	٠,٩٧		١٣,٩٥	٠,٩٧	مراقبة الأداء	
	٣٥,١٠	٠,٨٤		٣٥,٠٤	٠,٩٣		٣٥,١٥	٠,٧٧		٣٥,١٥	٠,٧٧	طريقة تذكر	
	١٨,٨٨	١,٠٤		١٨,٧٠	٠,٩٤		١٩,٠٣	١,٠٧		١٩,٠٣	١,٠٧	الدافعية	
	١٤,١١	٠,٨٣		١٤,١٠	٠,٨٦		١٤,١٢	٠,٨٠		١٤,١٢	٠,٨٠	تحضير مسبق	
	١٩,٢٨	٠,٧١		١٩,٢٨	٠,٧٠		١٩,٢٧	٠,٧١		١٩,٢٧	٠,٧١	تسجيل معلومات	
	١٩,٢٨	٠,٧٢		١٩,٢٩	٠,٧١		١٩,٢٦	٠,٧٢		١٩,٢٦	٠,٧٢	تخطيط مسبق	
	١٤,١٣	٠,٨٣		١٤,١٦	٠,٨٦		١٤,١٥	٠,٨١		١٤,١٥	٠,٨١	بحث المعلومات	
	١٩,٢٤	٠,٨١		١٩,١٠	٠,٧١		١٩,٣٥	٠,٦٩		١٩,٣٥	٠,٦٩	ضبط البيئي	
	١٩,٢٥	٠,٧١		١٩,٢٢	٠,٧٣		١٩,٢٧	٠,٧٢		١٩,٢٧	٠,٧٢	وعى معرفي	
	١٤,٠٩	٠,٨١		١٤,٠٦	٠,٨٣		١٤,١٤	٠,٧٨		١٤,١٤	٠,٧٨	نضج ذاتي	
	١٤,٢٣	٠,٩٩		١٤,٣٤	٠,٥٢		١٤,١٥	٠,٧٩		١٤,١٥	٠,٧٩	تكملة الواجبات	
	٣٥٢,٢٨	٣,٨٧		٣٥١,٠٩	٣,٦٦		٣٥٢,٥	٤,٠٤		٣٥٢,٥	٤,٠٤	الدرجة الكلية	
١١٥	٢٠,٦٨	٤,٦٩	١١٥	٢١,٥٦	٤,٧٧	٩٠	١٩,٩٣	٤,٥١	١٠٥	١٩,٩٣	٤,٥١	فعالية الذات	طلاب عاديين
	١٩,٨٣	٤,١٥		١٩,٢٩	٣,٧٠		٢٠,٢٩	٤,٤٧		٢٠,٢٩	٤,٤٧	مراجعة منتظمة	
	١٥,٥٢	٢,٢٤		١٥,٩٢	٢,١٩		١٥,١٨	٢,٢٣		١٥,١٨	٢,٢٣	انتقاء الحلول	
	١٩,٠٧	٣,٧٣		١٩,٣٨	٣,٦٦		١٨,٨١	٣,٧٨		١٨,٨١	٣,٧٨	طلب العون	
	٤,٧٦	٠,٩٣		٤,٨٤	٠,٧٦		٤,٦٩	١,٠٥		٤,٦٩	١,٠٥	مراقبة الأداء	
	١٥,٤٢	٢,١٣		١٥,٤٩	٢,٠٤		١٥,٣٦	٢,٢٢		١٥,٣٦	٢,٢٢	طريقة تذكر	
	٧,٢١	١,٤٧		٧,٠٩	١,٤٩		٧,٣٢	١,٤٤		٧,٣٢	١,٤٤	الدافعية	
	٤,٤٤	٠,٩٨		٤,٣٩	١,٠٧		٤,٤٩	٠,٩٠		٤,٤٩	٠,٩٠	تحضير مسبق	
	٦,٨٥	١,٥٦		٦,٨١	١,٥٦		٦,٨٨	١,٥٦		٦,٨٨	١,٥٦	تسجيل معلومات	
	٦,٨٧	١,٥٧		٦,٨٢	١,٥٧		٦,٨٦	١,٥٨		٦,٨٦	١,٥٨	تخطيط مسبق	
	٤,٣٥	١,٠٩		٤,٤٢	١,٠٨		٤,٣٠	١,١٠		٤,٣٠	١,١٠	بحث المعلومات	
	٦,٨٨	١,٥٨		٦,٨٩	١,٥٩		٦,٨٧	١,١٨		٦,٨٧	١,١٨	ضبط البيئي	
	٦,٨٧	١,٣٥		٦,٨٣	١,٥٤		٦,٩٠	١,١٦		٦,٩٠	١,١٦	وعى معرفي	
	٤,٤٥	١,٠١		٤,٤٧	١,٠٤		٤,٤٥	٠,٩٨		٤,٤٥	٠,٩٨	نضج ذاتي	
	٤,٤١	١,٠٢		٤,٣٤	١,٠٥		٤,٤٧	١,٠٠		٤,٤٧	١,٠٠	تكملة الواجبات	
	١٤٧,٥٧	٩,٩٣		١٤٨,٥	٨,٦٢		١٤٦,٧	١٠,٩١		١٤٦,٧	١٠,٩١	الدرجة الكلية	

كما تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2x2) ، وكذلك حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع ايٲا (η^2 Eta Squared) ، كما هو موضح في الجدول (١٣) التالي :

جدول (١٣) تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2x2) وحجم التأثير للطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين الذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاسم للبحوث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع معامل ايٲا	حجم التأثير
تأثير الذات	النوع (أ)	٤٧,٣٣	١	٤٧,٣٣٤	٣,٣٤	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٢٦٥٥,٢٦	١	٢٢٦٥٥,٢٦	١٦٠٢,٨٢	٠,٠٠١	٠,٨٤٠	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٤٦,٦٢	١	٤٦,٦٢١	٣,٢٩	غير دال		
	الخطأ	٤٣٢٥,١٤	٣٠٦	١٤,١٣٤				
المرحلة المنظمة	النوع (أ)	٣٤,٠٦	١	٣٤,٠٦	٣,٠٠	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٥٢٥٠,٣٥	١	٢٥٢٥٠,٣٥	٢٢٢٢,٥	٠,٠٠١	٠,٨٧٩	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٦,٦٩	١	٦,٦٩	٠,٥٨٩	غير دال		
	الخطأ	٣٤٧٤,٩٠	٣٠٦	١١,٣٥				
التقاء الجدول	النوع (أ)	٩,٧٣	١	٩,٧٣	٢,١١	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٧٢٦٠,٨٧	١	٢٧٢٦٠,٨٧	٨١٤٢,٣	٠,٠٠١	٠,٩٦٤	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١٠,٣٩	١	١٠,٣٩	٣,١١	غير دال		
	الخطأ	١٠٢٤,٤٩	٣٠٦	٣,٣٥				
طلب المعلم	النوع (أ)	٥,٧٠	١	٥,٧٠	٠,٦٥	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٦٢٩٨,٧٦	١	٢٦٢٩٨,٧٦	٢٨٠٠,٥	٠,٠٠١	٠,٩٠١	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٥,٨٣	١	٥,٨٣	٠,٦١٨	غير دال		
	الخطأ	٢٨٨٤,٤٤	٣٠٦	٩,٤٣				
مرحلة الأداة	النوع (أ)	٢,٥٥	١	٢,٥٥	٣,٢٥	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٢٥٨,١١	١	٦٢٥٨,١١	٧٩٥٥,٣	٠,٠٠١	٠,٩٦٣	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٠,٦٢٧	١	٠,٦٢٧	٠,٨٠	غير دال		
	الخطأ	٢٢٩,٨١	٣٠٦	٠,٧٨٤				
طريقة التمر	النوع (أ)	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٧٦٣١,٠	١	٢٧٦٣١,٠	٨٧٩٧,١٤	٠,٠٠١	٠,٩٦٦	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١,٠٣٥	١	١,٠٣٥	٠,٢٣٠	غير دال		
	الخطأ	٩٦١,١٦٨	٣٠٦	٣,١٤١				
الدائمة التلقائية	نوع (أ)	٥,١٢٩	١	٥,١٢٩	٣,٤٠٤	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٩٧١٥,٣٧	١	٩٧١٥,٣٧	٥٥٦٨,٤٤	٠,٠٠١	٠,٩٤٨	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٠,١٢٨	١	٠,١٢٨	٠,١٧٣	غير دال		
	الخطأ	٥٢٣,٨٨	٣٠٦	١,٧٤٥				
تخصبر مسبق	النوع (أ)	٠,٣٠٦	١	٠,٣٠٦	٠,٣٥٧	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٦٩٠,٤١	١	٦٦٩٠,٤١	٧٧٨٧,٢٥	٠,٠٠١	٠,٩٦٢	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	٠,١٢٩	١	٠,١٢٩	٠,١٥٠	غير دال		

² يكون مربع ايٲا صغيرا إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطا إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيرا إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدى فام منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٥)

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

				٠,٨٥٩	٣٠٦	٢٦٢,٩٠	الخطأ		
تسجيل الملاحظات	النوع (أ)	غير دال	٠,٠٤٠	٠,٠٦٨	١	٠,٠٦٨			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٥٤	٠,٠٠١	٦٣٩٥,٢٩	١١٠٤٠,٧٦	١	١١٠٤٠,٧٦	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٠٤٨	٠,٠٨٣			١	٠,٠٨٣	
				١,٧٢٦	٣٠٦	٥٢٨,٢٧	الخطأ		
تخطيط مسبق	النوع (أ)	غير دال	٠,٠١٧	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٥٤	٠,٠٠١	٦٣٢١,٢٧	١١٠٣٩,٣٥	١	١١٠٣٩,٣٥	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٠٢٣	٠,٠٠٤			١	٠,٠٠٤	
				١,٧٤٦	٣٠٦	٥٣٤,٣٨	الخطأ		
محت الملاحظات حسب الفرض	النوع (أ)	غير دال	٠,١٩٢	٠,١٩٣	١	٠,١٩٣			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٥٧	٠,٠٠١	٦٧٢٢,٥٨	٦٧٩١,٧٢	١	٦٧٩١,٧٢	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٤٠٠	٠,٤٠٢			١	٠,٤٠٢	
				١,٠٠٤	٣٠٦	٣٠٧,٣٢	الخطأ		
السيطرة الذاتية	النوع (أ)	غير دال	٠,٥٤٤	٠,٩٥٨	١	٠,٩٥٨			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٥٣	٠,٠٠١	٦١٨٩,٠٥	١٠٨٨٩,١٥	١	١٠٨٨٩,١٥	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٧٧٣	١,٣٦			١	١,٣٦	
				١,٧٥٩	٣٠٦	٥٣٨,٢٨	الخطأ		
الفرص السموية	النوع (أ)	غير دال	٠,١٤٨	٠,٢٥٢	١	٠,٢٥٢			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٥٥	٠,٠٠١	٦٤٢٠,٢٧	١٠٩٥١,٠٢	١	١٠٩٥١,٠٢	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠٤			١	٠,٠٠٠٤	
				١,٧٠٦	٣٠٦	٥٢١,٩٤	الخطأ		
التصحيح الذاتي	النوع (أ)	غير دال	٠,١٥١	٠,١٣٣	١	٠,١٣٣			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٦١	٠,٠٠١	٧٥٣٢,٩٦	٦٦٤٨,١٦	١	٦٦٤٨,١٦	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٠,٠٠١	٠,٠٨٨٧			١	٠,٠٨٨٧	
				٠,٨٨٣	٣٠٦	٢٧٠,٥٥٨	الخطأ		
تقادة الفروض حسب الفرض	النوع (أ)	غير دال	٠,٠٨٨	٠,٠٧٢٩	١	٠,٠٧٢٩			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٦٥	٠,٠٠١	٨٣٢٦,٩٣	٦٦١٥,٦٢	١	٦٦١٥,٦٢	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	٢,٠٠٤٤	١,٦٩٨			١	١,٦٩٨	
					٣٠٦	٢٥٤,١٣٧	الخطأ		
الدرجة الكلية	النوع (أ)	غير دال	٠,٣٥٦	٢٤,٠٧١	١	٢٤,٠٧١			
	مستوى التفوق (ب)	كبير جدا	٠,٩٩٣	٠,٠٠١	٤٤١٩٥,٤	٢٩٨٩٢٧٢	١	٢٩٨٩٢٧٢	
	التفاعل (أ × ب)	غير دال	١,٤١٨	٩٥,٩٢٧			١	٩٥,٩٢٧	
				٦٧,٩٣٨	٣٠٦	٢٠٦٩٧,٠٧	الخطأ		

يتضح من الجدول (١٢) ، والجدول (١٣) ما يلي :

١. بالنسبة لمتغير النوع : لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .
 ٢. بالنسبة لمتغير التفوق الدراسي : يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة كما يلي :
- في استراتيجيات فاعلية الذات الدراسية بلغت قيمة "ف" (١٦٠٢,٨٤) وهى دالة إحصائيا عند

مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٨,٥٥) بانحراف معياري (١,٢٥) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (٢٠,٦٨) بانحراف معياري (٤,٦٩) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٤٠) أى أن (٨٤ %) من التباين في درجات استراتيجية فاعلية الذات الدراسية ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- في استراتيجية المراجعة المنتظمة بلغت قيمة "ف" (٢٢٢٣,٥٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٨,٦١) بانحراف معياري (١,٢٦) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٨٢) بانحراف معياري (٤,١٥) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٩) أى أن (٨٧,٩ %) من التباين في درجات استراتيجية المراجعة المنتظمة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- في استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة بلغت قيمة "ف" (٨١٤٢,٣٧) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥,٠٨) بانحراف معياري (٠,٨٣) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٥,٥١) بانحراف معياري (٢,٢٣) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٦٤) أى أن (٩٦,٤ %) من التباين في درجات استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- في استراتيجية طلب عون الآخرين بلغت قيمة "ف" (٢٨٠٠,٥٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٨,٣٢) بانحراف معياري (١,٣٤) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٠٧) بانحراف معياري (٣,٧٢) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٠١) أى أن (٩٠,١ %) من التباين في درجات استراتيجية طلب عون الآخرين ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- في استراتيجية مراقبة الأداء بلغت قيمة "ف" (٧٩٨٥,٣٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,١٠) بانحراف معياري (٠,٨٢١) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٧٥) بانحراف معياري

== دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

(٠,٩٣) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦٣) أى أن (٩٦,٣%) من التباين فى درجات استراتيجية مراقبة الأداء ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية طريقة التذكر بلغت قيمة "ف" (٨٧٩٧,١٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥,١٠) بانحراف معيارى (٠,٨٤) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٥,٤٢) بانحراف معيارى (٢,١٣) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦٦) أى أن (٩٦,٦%) من التباين فى درجات استراتيجية طريقة التذكر ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية الدافعية التلقائية بلغت قيمة "ف" (٥٥٦٨,٤٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٨,٨٨) بانحراف معيارى (١,٠٤) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٧,٢١) بانحراف معيارى (١,٤٦) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٤٨) أى أن (٩٤,٨%) من التباين فى درجات استراتيجية الدافعية التلقائية ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية التحضير المسبق للموضوعات بلغت قيمة "ف" (٧٧٨٧,٢٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,١١) بانحراف معيارى (٠,٨٢) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٤٣) بانحراف معيارى (٠,٩٧) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦٢) أى أن (٩٦,٢%) من التباين فى درجات استراتيجية التحضير ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية تسجيل وتنظيم المعلومات بلغت قيمة "ف" (٦٣٩٥,٢٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٩,٢٧) بانحراف معيارى (٠,٧٠) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٦,٨٤) بانحراف معيارى (١,٥٥) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٥٤) أى أن (٩٥,٤%) من التباين فى درجات استراتيجية تسجيل المعلومات ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية التخطيط المسبق بلغت قيمة "ف" (٦٣٢١,٣٧) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٩,٢٨) بانحراف معيارى (٠,٧١) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٦,٨٦)

بانحراف معيارى (١,٥٦) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٥٤) أى أن (٩٥,٤ %) من التباين فى درجات استراتيجية التخطيط المسبق ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية البحث عن المعلومات بلغت قيمة "ف" (٦٧٦٢,٥٨) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,١٣) بانحراف معيارى (٠,٨٢) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٣٥) بانحراف معيارى (١,٠٩) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٥٧) أى أن (٩٥,٧ %) من التباين فى درجات استراتيجية البحث عن المعلومات ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية الضبط البيئى بلغت قيمة "ف" (٦١٨٩,٠٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٩,٢٤) بانحراف معيارى (٠,٨٠) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٦,٨٧) بانحراف معيارى (١,٥٧) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٥٣) أى أن (٩٥,٣ %) من التباين فى درجات استراتيجية الضبط البيئى ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية الوعى المعرفى بلغت قيمة "ف" (٦٤٢٠,٢٧) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٩,٢٥) بانحراف معيارى (٠,٧١) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٦,٨٦) بانحراف معيارى (١,٣٤) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٥٥) أى أن (٩٥,٥ %) من التباين فى درجات استراتيجية الوعى المعرفى ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية التصحيح الذاتى بلغت قيمة "ف" (٧٥٣٢,٩٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,٠٩) بانحراف معيارى (٠,٨٠) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٤٥) بانحراف معيارى (١,٠٠٦) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦١) أى أن (٩٦,١ %) من التباين فى درجات استراتيجية التصحيح الذاتى ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى استراتيجية تكملة الواجبات بلغت قيمة "ف" (٨٣٢٦,٩٣) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,٢٣)

دور النوع والتفوق الدراسي فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

بانحراف معيارى (٠,٦٩) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٤١) بانحراف معيارى (١,٠١) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦٥) أى أن (٩٦,٥%) من التباين فى درجات استراتيجية تكملة الراجبات ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى الدرجة الكلية للاستراتيجيات بلغت قيمة "ف" (٤٤١٩٥,٤٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥٢,٢٨) بانحراف معيارى (٣,٨٧) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٤٧,٥٧) بانحراف معيارى (٩,٩٣) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٩٣) أى أن (٩٩,٣%) من التباين فى الدرجة الكلية للاستراتيجيات ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

٣. بالنسبة لمتغير التفاعل : لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة .

وبذلك يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض الأول ، حيث تم قبول الفرض الصفرى فى حالة اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف النوع ، فقد أشارت نتائج الفرض الأول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب ، والطالبات فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة كل من (Pimtrich & De Groot , 1990) ، (ريم سليمان ، ٢٠٠٣) ، (Murtagh & Todd , 2004) عن عدم وجود فرق بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة (Rozendaal , et al. , 2003) ، ودراسة جمال فرغل ومنال الخولى (٢٠٠٦) التى كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الذكور ، كما تتعارض مع النتائج التى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث عند كل من فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) ، لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) ، (Pajares , et al. , 2002) ، (Ablard & Lipschultz , 1998) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء طبيعة عينة الدراسة وطبيعة المجتمع فلم يعد المجتمع ينظر إلى الذكور نظرة مختلفة عن الإناث ، فالمدارس الثانوية الآن منها المشتركة بين الذكور والإناث ، بالإضافة إلى إمكانية تدريس المعلمين فى مدارس البنات ، والعكس معلمات يدرسون فى مدارس البنين ، الأمر الذى أدى إلى تقارب النظرة إلى التساوى بين الذكور والإناث

في حين تم رفض الفرض الثاني في حالة اختلاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف مستوى التفوق الدراسي ، فقد أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين دراسيا والعاديين في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المتفوقين دراسيا . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من : (مرزوق عبد المجيد ، ١٩٩٣) ، (فاطمة حلمي ، ١٩٩٥) ، (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) ، (Kitsantas, 2002) ، (مسعد ربيع ، ٢٠٠٣) ، (عماد حسن ، ٢٠٠٣) ، (Eshel&Kohavi,2003) ، (Betsy, et al., 2003) ، والتي أشارت إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من : (لطفى عبد الباسط ، ١٩٩٦) ، (كمال عطية ، ٢٠٠٠) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة للفرق بين المتفوقين دراسيا والعاديين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والتي جاءت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا ، نعتبر هذه النتيجة منطقية ، وقد يرجع ذلك إلى رغبة الطالب المتفوق دراسيا المستمرة في المعرفة والتمكن الدراسي وتنمية القدرة على التعلم مما يسهم في تكوين أساس معرفي قوى يساعد الطالب على الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

كما يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض الثالث ، حيث تم قبول الفرض الصفري فقد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما أشارت إليه نتيجة الفرض الأول .

نتائج الفروض (الرابع والخامس والسادس) وتفسيرهم

لاختبار صحة الفروض الرابع والخامس والسادس التي تنص على أنه :

٤. لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .

٥. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

٦. لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة الحالية طبقا للنوع (ذكور ، إناث) ، ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) في خصائص البيئة الصفية المدركة والدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح بالجدول (١٤) التالي :

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية طبقا للنوع، ومستوى التفوق الدراسي في خصائص البيئة الصفية المدركة والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	النوع									مستوى التفوق	مستوى التفوق	
	الإناث			الذكور			الدرجة الكلية					البيئة الصفية
	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن			
٢,٩١	٥٤,٩٣	١١٥	٢,٩١	٥٤,٨٤	٥٠	٢,٩٢	٥٥,٠١	٦٥	المعلم كندوة	طلاب متفوقين دراسيا		
٤,٩٨	٤٠,٩٢		٤,٥٨	٤١,٤٠		٥,٢٨	٤٠,٥٥		تدعيم المعلم			
١,٩٣	٣٦,٧١		٢,٠٢	٣٦,٩٤		١,٨٦	٣٦,٥٣		التعاون			
٤,٠١	٣٣,٩٢		٣,٩٠	٣٣,٢٠		٤,١٠	٣٣,٩٥		التمايز			
٠,٨٢٢	٣٥,١٣		٠,٧٩٢	٣٥,١٦		٠,٨٥٠	٣٥,١٠		المشاركة			
٧,٥٨٥	٢٠,٣٣		٥,٦٩	٢٠,١٥		٨,٨١	٢٠,١١		الدرجة الكلية			
٣,٩٠	٢٣,٠٧	١٩٥	٣,٨٣	٢٢,٣٧	٩٠	٣,٨٥	٢٣,٧٢	١٠٥	المعلم كندوة	طلاب عاديين		
٢,٣٣	٢١,٩٠		٢,٩٦	٢٢,٢١		١,٥٨	٢١,٦٣		تدعيم المعلم			
٣,٧٢	١٩,٠٧		٣,٦٥	١٩,٣٧		٣,٧٨	١٨,٨١		التعاون			
٣,٩٨	١٨,٧٥		٤,١٠	١٩,٢٢		٣,٨٩	١٨,٥٢		التمايز			
٢,٠٩	١٥,٣٩		٢,٠٤	١٥,٥٣		٢,١٤	١٥,٢٦		المشاركة			
٧,٣٤	٩٨,١٩		٦,٨٩	٩٨,٤٦		٧,٧٣	٩٧,٩٦		الدرجة الكلية			

كما تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) ، وكذلك حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع اي٢ا (η^2 Eta Squared) ، كما هو موضح في الجدول (١٥) التالي :

جدول (١٥) تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) وحجم التأثير للطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين الذكور والإناث على خصائص البيئة الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع معامل إيتا	حجم التأثير ^٣
المعلم كمتفوق	النوع (أ)	١	٤٤,٣٩	٣,٥٥	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	٧٢٦٨٢,٣	٥٨١٨,٦٢	٠,٠٠١	٠,٩٥٠	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	٢٦,٨٤	٢,١٤	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	٣٨٢٢,٣٥	١٢,٤٩			
تدعيم المعلم	النوع (أ)	١	٣٥,٩٥	٢,٨٥	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	٢٥٩١٨,٨	٢٠٥٥,٠٨	٠,٠٠١	٠,٨٧٠	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	١,٣٣	٠,١٠٦	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	٣٨٥٩,٣	١٢,٦١			
التعاون	النوع (أ)	١	١٦,٧٨	١,٦٥٧	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	٢٢٢٢٢,٧	٢١٩٤,٣٦	٠,٠٠١	٠,٨٧٨	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	٠,٤٩٦	٠,٠٤٩	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	٣١٠٠,٣٢	١٠,١٣٢			
التمايز	النوع (أ)	١	١,١٦٥	٠,٠٧٣	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	١٥٦٤٨,٥	٩٧٨,٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٦٢	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	٢٧,٩٩	١,٧٥٠	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	٤٨٩٥,٠٠	١٥,٩٩٧			
طلب العون	النوع (أ)	١	١,٨١	٠,٥٩٦	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	٢٧٨٠,٦٣	٩١٦٩,٩	٠,٠٠١	٠,٩٦٨	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	٠,٨٢٠	٠,٢٧٠	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	٩٢٧,٩	٣,٠٣٢			
طلب العون الدرجة الكلية	النوع (أ)	١	١٣,٦٨	٠,٢٤٦	غير دال		
	مستوى التفوق (ب)	١	٧٥٩٥٨٦	١٣٦٦٦,٢	٠,٠٠١	٠,٩٧٨	كبير جدا
	التفاعل (أ × ب)	١	٠,٣٢٠	٠,٠٠٦	غير دال		
	الخطأ	٣٠٦	١٧٠٠٧,٨	٥٥,٥٨١			

يتضح من الجدول (١٤) ، والجدول (١٥) ما يلي :

١. بالنسبة لمتغير النوع : لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور ، إناث) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .

^٣ يكون مربع إيتا صغيرا إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطا إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٥)

٢. بالنسبة لمتغير التفوق الدراسي : يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة كما يلي :

- في خاصية المعلم كقدوة بلغت قيمة "ف" (٥٨١٨,٦٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٥٤,٩٣) بانحراف معياري (٢,٩١) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (٢٣,٠٧) بانحراف معياري (٣,٩٠) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٥٠) أى أن (٩٥ %) من التباين في درجات خاصية المعلم كقدوة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .
- في خاصية تدعيم المعلم بلغت قيمة "ف" (٢٠٥٥,٠٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٤٠,٩٢) بانحراف معياري (٤,٩٨) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (٢١,٩٠) بانحراف معياري (٢,٣٣) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٠) أى أن (٨٧ %) من التباين في درجات خاصية تدعيم المعلم ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .
- في خاصية التعاون بلغت قيمة "ف" (٢١٩٤,٣٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٦,٧١) بانحراف معياري (١,٩٣) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٠٧) بانحراف معياري (٣,٧٢) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٨) أى أن (٨٧,٨ %) من التباين في درجات خاصية التعاون ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .
- في خاصية التمايز بلغت قيمة "ف" (٩٧٨,٢٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٣,٦٢) بانحراف معياري (٤,٠١) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٨,٧٥) بانحراف معياري (٣,٩٨) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٧٦٢) أى أن (٧٦,٢ %) من التباين في درجات خاصية التمايز ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .
- في خاصية المشاركة بلغت قيمة "ف" (٩١٦٩,٩٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥,١٣) بانحراف معياري (٠,٨٢٢) ، في حين كان متوسط درجات العاديين (١٥,٣٩) بانحراف معياري (٢,٠٩) ،

وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٦٨) أى أن (٩٦,٨%) من التباين فى درجات خاصية المشاركة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى الدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمة "ف" (١٣٦٦٦,٢٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٢٠١,٣٣) بانحراف معيارى (٧,٥٨) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٩٨,١٩) بانحراف معيارى (٧,٣٤) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٧٨) أى أن (٩٧,٨%) من التباين فى الدرجة الكلية للمقياس ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

٣. بالنسبة لمتغير التفاعل : لا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة .

وبذلك يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض الرابع ، حيث تم قبول الفرض الصفرى فى حالة اختلاف خصائص البيئة الصفية باختلاف النوع ، فقد أشارت نتائج الفرض الرابع إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب ، والطالبات فى خصائص البيئة الصفية ، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة كل من (مسعد ربيع ، ٢٠٠٠) ، (منى بدوى ، ٢٠٠٠) ، (محمود رسلان ، ٢٠٠٣) ، عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى خصائص البيئة الصفية ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة كل من (نادية شريف ، ١٩٨٥) ، (رأفت باخوم ، ١٩٩٩) التى كشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى خصائص البيئة الصفية .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى إدراكهم لبيئة الصف إلى طبيعة إعداد المعلم فى كليات التربية والتركيز الزائد على كيفية التعامل مع الطلاب ، بالإضافة إلى اختيار المعلمين ذوى الخبرة والكفاءة للعمل فى المدارس الثانوية سواء البنين أم البنات مما دعى إلى شعور وإدراك طلاب عينة الدراسة الحالية الذكور والإناث إلى وجود التشابه بين البيئات المدرسية .

فى حين تم رفض الفرض الخامس فى حالة اختلاف خصائص البيئة الصفية باختلاف مستوى التفوق الدراسى ، فقد أشارت نتائج الفرض الخامس إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين دراسيا والعاديين فى خصائص البيئة الصفية لصالح المتفوقين دراسيا . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من : (Pimparyon , 2000) ، (Brookhart , 1997)

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

(Hughes , et al . , 2007) ، (Lizzio, et al. ,2002) ، (Osborne ,2001) ، والتى أشارت إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيا أكثر إدراكا لخصائص البيئة الصفية ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (Carison , 2001) التى توصلت إلي عدم وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة التعلم والتحصيل الدراسي .

يمكن تفسير النتيجة بالنسبة للفروق بين العاديين والمتفوقين دراسيا فى إدراكهم لبيئة الصف ، التى جاءت لصالح المتفوقين دراسيا ، تعتبر هذه النتيجة منطقية بسبب أن التفوق الدراسى قد ينعكس على إدراك الفرد لذاته والواقع الذى يعيش فيه . فالتفوق الدراسى يزيد من ثقة الفرد بنفسه وبالتالي ستعكس هذه الثقة فى جميع سلوكيات الفرد ، بالإضافة إلى نظرة المتفوق دراسيا للأمور بمنظور أكثر تفاؤلا فيدرك أن بيئة الصف أكثر ايجابية وأن المعايير والقواعد المستخدمة تتمشى مع اتجاهاته ومع متطلبات زملاء داخل الصف . بالإضافة لذلك فإن المدارس تختار معلمين ذوى كفاءة للعمل فى فصول المتفوقين ، كما يتميزون ببعض الخصائص الشخصية والمهنية التى قد لا تتوفر فى معلمين الفصول العادية .

كما يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض السادس ، حيث تم قبول الفرض الصفري فقد أشارت نتائج الفرض السادس إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائية للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات خصائص البيئة الصفية المدركة لدى الطلاب عينة الدراسة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما أشارت إليه نتيجة الفرض الأول .

نتائج الفرض السابع وتفسيرها :

لاختبار صحة الفرض السابع الذى ينص على أنه " توجد علاقات دالة إحصائية بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم على إدراك خصائص البيئة الصفية " . تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات إدراك خصائص البيئة الصفية ودرجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تم اختبار هذا الفرض مرتين الأولى لدى المتفوقين دراسيا ، والثانية لدى العاديين ، وذلك لعينة الذكور والإناث معا حيث تم ضم عينة الذكور مع عينة الإناث لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى إدراك بيئة الصف الدراسى ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، نتيجة اختبار صحة الفرض الأول والفرض الرابع فى الدراسة الحالية . وفيما يلى جدول (١٦) يوضح معاملات الارتباط بين خصائص البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين خصائص البيئة الصفية
واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا (ن = ١١٥)

الدرجة الكلية	المشاركة	التمايز	التعاون	تدعيم المعلم	المعلم كقدوة	المتغيرات
**٠,٤٢٥	**٠,٣٨٣	**٠,٣٦٤	**٠,٤٦٨	**٠,٣٦٦	**٠,٣٧٧	فعالية الذات
**٠,٥٨٢	**٠,٤٦٠	**٠,٤٩٨	**٠,٥٦٩	**٠,٥٧٣	**٠,٥٤٢	المراجعة
**٠,٣٠٦	**٠,٣٤٠	**٠,٢٩٣	**٠,٢٤٩	**٠,٣٤٠	*٠,٢٠٧	انتقاء الحلول
**٠,٢٩٥	**٠,٢٧٧	**٠,٣٠٣	**٠,٢٨٠	**٠,٢٧٩	*٠,٢٢٧	طلب العون
**٠,٤٩٤	**٠,٢٩٢	**٠,٤٨٥	**٠,٤٨٥	**٠,٤٧٧	**٠,٤٨٧	مراقبة الأداء
**٠,٣١٠	*٠,١٨٩	**٠,٣٥٣	**٠,٢٧٦	**٠,٣٠٦	**٠,٢٨٣	التذكر
**٠,٤٤٨	**٠,٣٦٤	**٠,٤٠٣	**٠,٤٣٠	**٠,٤٦٤	**٠,٣٨٦	الدافعية
**٠,٥٤٧	**٠,٤٨٩	**٠,٤٥٦	**٠,٥٢٠	**٠,٥٦٥	**٠,٤٧٤	التحضير
*٠,١٨٤	*٠,٢٠٤	*٠,٢٠١	**٠,٢٥٢	*٠,١٩٤	**٠,٢٥٣	تسجيل معلومة
**٠,٥٢١	**٠,٥٤٢	**٠,٤٤٧	**٠,٤٩٥	**٠,٥١٠	**٠,٤١٧	التخطيط
**٠,٢٨٣	*٠,٢١٠	**٠,٣٣٩	*٠,٢٢٠	**٠,٣٩٤	*٠,٢١٣	بحث معلومات
**٠,٤٩٤	**٠,٣٤٦	**٠,٤٤٣	**٠,٥٦٤	**٠,٤٦٧	**٠,٤٤١	الضبط البيئي
**٠,٣٢٣	**٠,٣٢٥	*٠,٢٣٠	**٠,٢٨٨	**٠,٣٨٧	**٠,٢٥٤	وعى معرفى
**٠,٣٩٨	**٠,٣٠١	**٠,٣٠٥	**٠,٣٥٢	**٠,٤١١	**٠,٤١١	تصحيح ذاتى
*٠,١٨٤	*٠,١٨٢	**٠,٤١٤	*٠,٢١٠	*٠,١٨٦	**٠,٢٩٤	تكملة واجبات
**٠,٦٠٣	**٠,٤٨٤	**٠,٥٢٤	**٠,٥٩٣	**٠,٦٠٣	**٠,٥٤٥	الدرجة الكلية

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) مايلى :

١. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية المعلم كقدوة وكل من فعالية الذات، والمراجعة، ومراقبة الأداء، والتذكر، والدافعية، والتحضير، وتسجيل المعلومات، والتخطيط، والضبط البيئي، والوعى المعرفى، والتصحيح الذاتى، وتكملة الواجبات، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .
٢. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية المعلم كقدوة وكل من انتقاء الحلول، وطلب العون، والبحث عن المعلومات لدى عينة المتفوقين دراسيا .

دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

٣. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية تدعيم المعلم وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير ، والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، والضبط البيئي ، والوعي المعرفي ، والتصحيح الذاتي ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٤. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية تدعيم المعلم وكل من تسجيل المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٥. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية التعاون وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير ، وتسجيل المعلومات ، والتخطيط ، والضبط البيئي ، والوعي المعرفي ، والتصحيح الذاتي ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٦. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية التعاون وكل من البحث عن المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٧. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية التمايز وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير ، والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، والضبط البيئي ، والتصحيح الذاتي ، وتكملة الواجبات ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٨. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية التمايز وكل من تسجيل المعلومات ، والوعي المعرفي لدى عينة المتفوقين دراسيا .

٩. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية المشاركة وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والدافعية ، والتحضير ، والتخطيط ، والضبط البيئي ، والوعي المعرفي ، والتصحيح الذاتي ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة المتفوقين دراسيا .

١٠. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية المشاركة وكل من التذكر ، وتسجيل المعلومات ، والبحث عن المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة المتفوقين دراسيا .

١١. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لخصائص البيئة الصفية وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ،

والتذكر ، والدافعية ، والتحضير ، والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، والضبط البيئي ،
والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى
عينة المتفوقين دراسيا

١٢. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لخصائص البيئة الصفية
وكل من تسجيل المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة المتفوقين دراسيا .

وفيما يلى جدول (١٧) يوضح معاملات الارتباط بين خصائص البيئة الصفية واستراتيجيات
التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة العاديين .

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين خصائص البيئة الصفية
واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة العاديين (ن = ١٩٥)

المتغيرات	المعلم كقدوة	تدعيم المعلم	التعاون	التمايز	المشاركة	الدرجة الكلية
فعالية الذات	**٠,٣٨١	**٠,٤١٦	**٠,٤٨٠	**٠,٣٩٦	**٠,٤٢٧	**٠,٤٥١
المراجعة	**٠,٥١٩	**٠,٥٧٥	**٠,٥٦٣	**٠,٥٢٠	**٠,٥١٠	**٠,٥٨١
اتقاء الحلول	*٠,١٧٤	**٠,٣٠٥	**٠,١٩٦	**٠,٢٣١	**٠,٣١١	**٠,٢٥٩
طلب العون	**٠,٢٠٠	**٠,٢٤١	**٠,٢٦٧	**٠,٢٧١	**٠,٢٠٣	**٠,٢٥٣
مراقبة الأداء	**٠,٥٠٥	**٠,٤٩٦	**٠,٤٩٣	**٠,٥٠٣	**٠,٣٤٣	**٠,٥١٥
التذكر	**٠,٣٥٥	**٠,٣٨٣	**٠,٣٥٦	**٠,٣٨٧	**٠,٢٤٩	**٠,٣٨٠
الدافعية	**٠,٣٠٧	**٠,٤١٠	**٠,٣٧٤	**٠,٣٨١	**٠,٢٨١	**٠,٣٨٠
التحضير	**٠,٥٠٨	**٠,٥٤٤	**٠,٤٦٣	**٠,٤٥٦	**٠,٤٥٦	**٠,٥٣٢
تسجيل مطومة	**٠,٢١٣	**٠,٢٦٣	**٠,٢٥١	*٠,١٦٥	*٠,١٦٣	**٠,١٩٢
التخطيط	**٠,٣٦١	**٠,٤٨٧	**٠,٤٢١	**٠,٤١٦	**٠,٤٨٦	**٠,٤٦٥
بحث معلومات	**٠,٢٠٢	**٠,٣٥٨	**٠,٢٥٠	**٠,٣٣٧	*٠,١٦٥	**٠,٢٨٠
الضبط البيئي	**٠,٣٩٣	**٠,٤٢٣	**٠,٤٨٧	**٠,٣٩٨	**٠,٣٣٨	**٠,٤٤٢
وعى معرفى	**٠,٣٤٩	**٠,٤٤٢	**٠,٣٣٨	**٠,٢٩٢	**٠,٣٧٩	**٠,٣٩٣
تصحيح ذاتى	**٠,٤٣٧	**٠,٤٤٩	**٠,٤٢٩	**٠,٣٨٦	**٠,٣٨٠	**٠,٤٥٦
تكملة واجبات	**٠,٢٦٦	**٠,٢٢٠	**٠,٢٠٤	*٠,١٦٤	*٠,١٦٥	**٠,٢٠٤
الدرجة الكلية	**٠,٥٢٣	**٠,٦٠٠	**٠,٥٧٢	**٠,٥٣١	**٠,٤٩١	**٠,٥٩١

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٧) مايلى:

١. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية المعلم كقدوة وكل من فعالية

== دور النوع والتفوق الدراسي فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ==

الذات، والمراجعة ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير ، وتسجيل المعلومات ، والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، والضبط البيئى ، والوعى المعرفى، والتصحيح الذاتى ، وتكملة الواجبات ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الطلاب العاديين .

٢. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية المعلم كقدوة و انتقاء الحلول لدى عينة الطلاب العاديين .

٣. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية تدعيم المعلم وجميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حدة والدرجة الكلية لدى عينة الطلاب العاديين .

٤. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية التعاون وجميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حدة والدرجة الكلية لدى عينة الطلاب العاديين .

٥. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية التمايز وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير، والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، والضبط البيئى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الطلاب العاديين.

٦. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية التمايز وكل من تسجيل المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة الطلاب العاديين .

٧. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية المشاركة وكل من فعالية الذات ، والمراجعة ، وانتقاء الحلول ، وطلب العون ، ومراقبة الأداء ، والتذكر ، والدافعية ، والتحضير، والتخطيط ، والضبط البيئى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الطلاب العاديين .

٨. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين خاصية المشاركة وكل من تسجيل المعلومات ، والبحث عن المعلومات ، وتكملة الواجبات لدى عينة الطلاب العاديين .

٩. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لخصائص البيئة الصفية وجميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حدة ، وكذلك الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الطلاب العاديين .

وبذلك يكون قد تم قبول الفرض البديل ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى " وجود علاقة موجبة

دالة إحصائية بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم على إدراك خصائص البيئة الصفية " ، وبالتالي تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Law, et al. , 2008) (Grinsvan , Tillema , 2006) (Eshel , Kahavi , 2003) (Lambaerts , et al., 2009) والتي كشفت نتائجها عن علاقة موجبة دالة إحصائية بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية .

ولذا يمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وخصائص البيئة الصفية من خلال أدوار المعلم المتعددة داخل الصف الدراسي والتي يمكن بدورها أن تستثير لدى الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فالمعلم هو النموذج الذي يمكن الاقتداء به في أفعاله وتصرفاته ولذلك فإن التزام المعلم في التدريس ، وفي السلوك بصفة عامة يدفع طلابه إلى الامتثال به وتقليده، فسمح المعلم لطلابه بإبداء الرأي في الموضوعات التي تتطلب منهم أن يشعروا بالثقة في آرائهم ، والتفاعل الجيد مع الطلاب ، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم في ضوء ما يتوفر من إمكانيات ، يجعل الطلاب أكثر فعالية للذات وتزداد دافعيتهم للعمل ، وقدرتهم على التخطيط والعمل والبحث عن المعلومات ، كذلك تشجيع المعلم لطلابه على النجاح وتدعيم أعمالهم والسماح لهم بالمشاركة يجعل طلابه أكثر عملا وأفضل أداء ، وفي حالة انتباه وبقظة دائمة مع المعلم مما يستدعي من الطالب المذاكرة الدائمة للموضوعات الدراسية بما ينعكس ذلك على التحصيل الدراسي ، مما يجعلهم يتجهون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا برغبة ودافع داخلي .

كما أن التدعيم الزائد والمستمر للمعلم لدى طلابه على الاستذكار مما يجعلهم يشعرون بالثقة في أنفسهم وفي آرائهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم ، وتشجيعهم الدائم على النجاح يشعر الطلاب أن المعلم شخص قريب منهم يهدف إلى تحقيق مصالحهم ، ويعمل على رعايتهم مما يجعلهم يتجهون إلى الاستذكار والتحصيل الجيد المرتفع .

بالإضافة إلى أن الفاعلية الذاتية الدراسية تؤدي دورا هاما في تحصيل الطلاب المتفوقين دراسيا وذلك بسبب أن أصحاب المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية يتميزون عن أقرانهم أصحاب المستويات المنخفضة ببذل مزيد من الجهد ، والبحث عن خبرات تعلم جديدة تمثل تحدياتهم ، ومثابرة عند مواجهة المشكلات ، ويتغلبون على مشاعر الفشل بسرعة . ولديهم دافعية أكثر للتعلم ، ويحققون مزيدا من الأهداف عند تعلمهم ، ويستخدمون مدى واسعاً من استراتيجيات التعلم وهو ما يتميز به الطلاب المتفوقين دراسيا عن قرنائهم العاديين .

وعلى ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض المقترحات والتوصيات التالية :

١. أوضحت نتائج الدراسة الحالية انه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا والعاديين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا . لذا تقترح الدراسة الحالية بتدعيم التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب لأنه يجعلهم مختلفين في طرق فهمهم وتفكيرهم واندماجهم في التعلم اختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في تطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم . فالطلاب المتفوقين دراسيا والمتسمون بالتعلم ذاتيا لديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية والتحكم في الطرق والوسائل المؤدية إلى تحقيق أهدافهم ، وكل ذلك يقع على عاتق المعلم الواعي القادر على تشجيع طلابه ومساعدتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

٢. أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا والعاديين في إدراكهم لخصائص البيئة الصفية لصالح المتفوقين دراسيا لذا تقترح الدراسة الحالية من المعلمين القيام بالعديد من المواقف والأدوار لتوفير بيئة صفية ذات مواصفات خاصة يشعر بها الطلاب ويدركونها بأنها في صالحهم ، وبأن يتعاطف المعلمون مع طلابهم ويقدرهم مشاعرهم ويحثونهم على المذاكرة وتنظيم الوقت ، ، كما يجب حث الطلاب قراءة الموضوعات الدراسية ، ومحاولة حل التدريبات قبل الحصة ، ومناقشة المعلم في تفاصيل درس ، بالإضافة لذلك يعمل المعلمون على الارتفاع بمستوى طموح طلابهم ، وأن يكونوا مثل أعلى لطلابهم يحتذى بهم ، وأن يكونوا قادرين على إدارة وقت الحصة بنجاح وأن يحترم المعلمون آراء طلابهم ويشجعونهم على تحمل المسؤولية .

٣. كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية وذلك تبعا لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لبندورا ، والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية السلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية ، أي أن التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد تبعا للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالموثرات البيئية المحيطة بالفرد . فحل المتعلم لمشكلة ما يفترض انه لا يتأثر فقط بإدراك الشخص وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالعوامل البيئية كتشجيع المعلم ، ولذلك يقترح هذا البحث أن يعمل المعلم على توفير بيئة صفية تتسم بالمساواة والاهتمام بالطلاب ومساعدتهم على النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وتجنب النقد والإحباط . كما يجب على المعلمين أن يعطوا طلابهم الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة والتعبير عن آرائهم واستعراض وجهات نظرهم ، وتشجيع الطلاب على الاندماج والمشاركة في أنشطة التعلم ، وتوفير مواقف

تتيح للطلاب تحمل المسؤولية ، مع جعل مناخ الفصل إيجابى يحث الطلاب على الاشتراك فى المناقشات والحوار الهادف المفيد .

٤. تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية :

- دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى فئات عمرية متقالية .
- تأثير التباين فى إدراك البيئة الصفية والبيئة المنزلية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- دراسة العوامل النفسية المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لذوى مستويات ذكاء متباينة .
- دراسة مقارنة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من الجنسين.

المراجع

١. جمال فرغل الهوارى ، منال علي الخولي (٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : المجلد السادس عشر ، العدد (٥٢) ، ١١١ - ١٦٠ .
٢. رأفت عطية باخوم (١٩٩٦) : إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٥ ، ١٠ ، ١٥٧ - ١٩٧ .
٣. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإجاز ، نماذج ودراسات معاصرة . القاهرة : عالم الكتب .
٤. رشدى فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : المجلد السابع ، العدد السادس عشر ، ٥٧ - ٧٥ .
٥. ريم ميهوب سليمان (٢٠٠٣) : أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي علي الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٦. سامى الكيلانى (١٩٩٧) : تقييم البيئة الصفية وتطويرها فى دروس العلوم للصف الخامس الأساسى فى ثلاث مدارس فلسطينية . مجلة الجامعة الإسلامية ، مجلد (٥) ، عدد (١٠) .
٧. صفوت فرج (١٩٨٠) : التحليل العاملى فى العلوم السلوكية . القاهرة : دار الفكر العربى .
٨. صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) : الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٩. عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤) : أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : العدد ٤٥ ، المجلد ١٤ ، ١٠٥ - ١٥٧ .

١٠. عزت عبد الحميد حسن (١٩٩٩) : دراسة بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وآثارها على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (٣٣) ، ١٠١ - ١٥٢ .
١١. علاء الدين متولى ، وعماد أحمد حسن (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم فى التحصيل الأكاديمى والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثانى ، السنة التاسعة عشر ، ٧٣-١٧٣ .
١٢. على السلمى (١٩٩٣) : إدارة الموارد البشرية . القاهرة : مكتبة غريب .
١٣. عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) : التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية بأسسيوط ، المجلد (١٩) ، العدد الأول ، الجزء الثانى ، ٥٨١ - ٦١٩ .
١٤. فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) : إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (٢٢) ، ١٥٩ - ١٩١ .
١٥. فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٦) : الموهبة و التفوق و الإبداع . عمان : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .
١٦. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، وآمال أحمد صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
١٧. فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الفكر العربى .
١٨. كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠) : العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ، ودافعية التعلم والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان) . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٢) ، السنة (١٥) ، ٢٥١-٢٨٦ .

١٩. لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) : مكونات التعلم المنظم ذاتيا فى علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمى . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد (١٠) ، ١٩٩ - ٢٣٨ .
٢٠. ----- (٢٠٠١) : مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٢١. محمد حمد الطيطى (٢٠٠١) : تنمية قدرات التفكير الابداعى . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٢٢. محمد خميس أبو نمره (٢٠٠١) : إدارة الصفوف وتنظيمها . عمان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع .
٢٣. محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) : المعلم الفعال والتدريس الفعال . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٢٤. محمود يوسف رسلان (٢٠٠٣) : التفكير الابتكارى فى ضوء البيئة الدراسية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى تلاميذ المدارس الخاصة والحكومية (دراسة مقارنة) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١١٥ ، ٣١٠ - ٣٤٩ .
٢٥. مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣) : مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمى للطالب داخل الفصل الدراسى . مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، العدد الأول ، المجلد السادس ، ٩٣ - ١٣٠ .
٢٦. مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٠) : الفروق الوظيفية لنصفى المخ فى إدراك بيئة الصف المدرسى لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة العلوم التربوية ، (١) ، ١٢٥ - ١٥٦ .
٢٧. ----- (٢٠٠٣) : الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثانى ، ٩٨ - ١٣٠ .

٢٨. منى حسن بدوى (٢٠٠٠) : علاقة مناخ الفصل المدرسى بالسلوك الاستكشافى . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : المجلد (١٠) ، العدد (٢٨) ، ١٨٥ ، - ٢٢٠ .
٢٩. منى محمد جاد (٢٠٠٤) : التربية البيئية فى الطفولة المبكرة وتطبيقاتها . الأردن : دار المسيرة .
٣٠. نادية محمود شريف (١٩٨٥) : دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسى وعلاقته برضا المعلم عن مهنته فى مدارس المقررات والمدارس التقليدية . مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت : ١٣ ، ٣ ، ٧١ - ٩٦ .
٣١. يوسف قطامى ، ونايفة قطامى (٢٠٠٢) : إدارة الصفوف ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
32. Ablard, K. & Lipschultz, R. (1998) : Self-regulated learning in high-achieving students :relations to advanced reasoning , achievement goals , and gender . **Journal of Educational Psychology**, 90, 1, Pp.94-101.
33. Bandura, A. (1989) : Self-regulated of motivation and action through goal system . In : V. Hamilton, C. Bower, and N. Frijda, (Eds.), **Cognitive perspectives on emotion and motivation** . (Pp.37-61) , Dordrecht. The Netherlands, Kluwer.
34. Betsy, M.; Joan, M.& Sally, M. (2003) : The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students . **Journal of Learning Disabilities**,36,3, Pp.45-65.
35. Boekaerts, M. ; Rozendaal, J. & Minnaert, M. (2003) : Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information – processing type and gender differences. **Learning and Individual Differences**, 13 , 4 , Pp.273 – 289
36. Brookhart, S. (1997) : Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement . **Journal of Educational Research**, 90,6,Pp.32-44.

37. Carison, M.A. (2001): Classroom environment as perceived by successful and successful student. **Diss . Abst . Inter** , 61 (8 -A) , P.3004 .
38. Chang , J. ; Torkzadeh , G. & Dhillon , G. (2004) : Re – examining the measurment models of success for internet commerce . **Information & Management** , 41 ,Pp. 577 – 584 .
39. Chen , C. (2002) : Self- regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course, information technology . **Learning and Performance Journal**.20,1,Pp.11-25 .
40. Eshel, Y. Kohavi, R. (2003) : Perceived classroom control , self-regulated learning strategies , and academic achievement . **Educational Psychology** , 23, 3 , Pp. 249- 260 .
41. Everston , C. (1987) : **Managing classroom** . New York : Random Honse .
42. Fassinger , P. A. (1996 .) : Professors and students perceptions of why students participate in class . **Teaching Sociology** , 24 , Pp. 25 – 33 .
43. Gredler , M. E. & Garavalia, L. S. (2000) : Students perceptions of their self-regulatory and other directed study strategies : A factor analysis . **Psychological Reports**, 86 , Pp. 102 – 108 .
44. Grinsven, L. & Tillema, H. (2006) : Learning opportunities to support student self-regulation : Comparing different instructional formats . **Educational Research**, 48 , 1 , pp.77 – 91 .
45. Hewitt , A.; Foxcroft , D. & Mc Donald, J. (2004) : Multitrait – multimethod confirmatory factor analysis of the attributional style questionnaire . **Personality and Individual Differences** , 37,Pp. 1483 – 1491
46. Hughes, J. ; Mc Lead, S. ; Brown, R. ; Maeda, Y. & Choi, J. (2007) : Academic achievement and perceptions of the learning environment in virtual and traditional secondary mathematics classroom . **American Journal of Distance Education**, 21, 4 , Pp.199 -214 .
47. Kardash , C. M. & Amlund, J. T. (1991) : Self-reported learning strategies and learning from expository text . **Contemporary Educational Psychology** . 16 , Pp. 117 – 138 .

48. Kitsantas, A. (2002) : Test preparation and performance : A self-regulatory analysis . **The Journal of Experimental Education** , 70 , 2 , Pp.101-113.
49. Law, Y. ; Chan, C. & Sachs, J. (2008) : Beliefs about learning , self-regulated strategies and text comprehension among chinese children . **British Journal of Educational Psychology** , 78 , Pp.51 – 73 .
50. Lizzio , A. ; Wilson , K. & Simons , R. (2002) : University students perceptions of the learning environment and academic outcomes : implications for theory and practice . **Studies in Higher Education** . 27 , 1 ,Pp. 114 – 125 .
51. Lombaerts, K. ; Engels, N. & Braak, J. (2009) : Determinants of teachers , recognitions of self-regulated learning practices in elementary education . **The Journal of Educational Research** , 102 , 3 , Pp.163 – 173 .
52. Mc Combs, B. L. & Marzano, R. J. (1990) : Putting the self in self-regulated learning : the self as agent in integrating will and skill . **Educational Psychologist** , 25 , Pp. 51 – 69 .
53. Murtagh, A. & Todd, S. (2004) : self-regulation , a challenge to the strenght model . 6 , 3 , **available online at : <http://cie.Ed.Asu.Edu/>**
54. Nasser , F.& Takahashi , T. (2003) : The effect of using item parcels on ad hoc goodness – of – fit indexes in confirmatory factor analysis ; An example using Sarason`s reactions to tests . **Applied Measurement in Education** , 16 , 1 ,Pp. 75 – 97 .
55. Osborne, E. M. C. (2001) : An exploratory study of student achievement , classroom environment and school environment within the context of an alternate – day block scheduled suburban high school . **Diss . Abst . Inter** . 61 , (8 – A) , P.3013 .
56. Pajares, F. ; Britener, S. & Valiante, G. (2002) : Relation between achievement goals and self beliefs of middle school students in writing and science . **Contemporary Educational Psychology** , 25 , 4 , Pp.406 – 410
57. Pimparyon, P. ; Caleer, S. ; Pemba, S. & Roff, S. (2000) : Educational environment , student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school . **Medical Teacher** , 22, 4 , Pp. 34-46

58. Pintrich, P. (2000) : The role of goal orientation in self-regulated learning ,In M. Boekaerts , P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.) : **Handbook of self-regulated**,(Pp.451-502),San Diego: Academic Press
59. Pintrich, P. & De Groot, E. (1990) : Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance . **Journal of Educational Psychology** , 82 ,1 ,Pp. 33 – 40 .
60. Pintrich, P. ; Roeser, R. & De Groot, E. (1994) : Classroom and individual differences in early adolescents, motivation and self-regulated learning . **Journal of Early Adolescence** , 14, 2 , Pp.139 – 161.
61. Rentouls, A. & Fraser , B.J. (1979) : Conceptuallization of inquiry – based or open classroom learning environment .**Journal of Educational Psychology**, 11, 3 ,Pp.233 – 245 .
62. Rowlett, C.(2001): Students perceptions of classroom climate in Tennessee public high school . **Diss. Abst. Inter.** 61,(11-A),P4248.
63. Rozendaal, J. ; Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2003) : Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education : information processing type and gender differences . **Learning and Individual Differences** , 13, Pp.273 – 289 .
64. Schunk, D. (1991): Goal setting and self-evaluation : a social cognitive perspective on self-regulation . In : M. Maehar & P. Pintrich (Eds.), **Advances in motivation and achievement** . (Pp.85-113),Greenwich,CT:7AI Press .
65. Simon , M. & Tovar , E. (2004) : Confirmatory factor analysis of the career factors inventory on a community college sample. **Journal of Career Assessment** , 12 ,3,Pp.255-269 .
66. Trickett, E.J.& Moos , R. H.(1973) : Social environment of Junior and High school classroom . **Journal of Educational Psychology** , 65 , 1 , Pp.93 – 102 .
67. Warr, P. & Downing,J.(2000): learning strategies , learning anxiety and knowledge acquisition, **British Journal of Psychology**,91,Pp.311-333 .

68. Wen , M. ; Tsai , C. ; Lin , H. & Chuang , S. (2004) : Cognitive – metacognitive and content–technical aspects of constructivist internet – based learning environments ; A lisrel Analysis . **Computers & Education** , 43 ,Pp. 237 – 248 .
69. Winne, P. (1997) : Experimenting to bootstrap self-regulated learning . **Journal of Educational Psychology** , 89, 3 ,Pp. 397 – 410 .
70. Winne, P. & Stockley, D. (1998): Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D. Schunk, & B. Zimmerman,(Eds.):**Developing self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice**.(Pp.106-136), New York: Guilford Press. .
71. Winne, P. & Jamieson-Noel, D.(2002): Exploring students calibration of self-reports about study tactics and achievement . **Contemporary Educational Psychology** , 27 , 4 ,Pp. 551 – 572 .
72. Wolters, C. (2003):Understanding procrastination form a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology** , 95 , 1 , Pp.187 – 197.
73. Wolters, C.& Pintrich, P. (1998) : Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics , english and social studies classrooms . **Instructional Science**,26, Pp.27-47.
74. Zimmerman, B. J. (1986) : Becoming a self-regulated learning : which are the key subprocess ? **Contemporary Educational Psychologist**, 11, Pp. 307 – 313 .
75. Zimmerman, B. J. (1989) : A social cognitive view of self-regulated academic learning . **Journal of Educational Psychology**, 81, Pp.329-339
76. Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990) : Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, 82, Pp. 51-59 .

The role of gender and high-achieving in Self-regulated learning strategies and classroom environment characteristics as perceived by students at secondary stage

Dr. Mohsen Mohamed Ahmed Abdalnabi

Lecturer of Educational Psychology

Damietta Faculty of Education - Mansoura University

Abstract

The present study aimed at examining the differences within self-regulated learning strategies according to gender (males , females) ; talented level (high-achievers , normal) and interactions between gender and talented level . It also aimed at examining the differences within classroom environment characteristics as students recognized according to gender (males , females) ; talented level (high-achievers , normal) and interactions between gender and talented level. Furthermore, this study is an attempt to determine the relationship between self-regulated learning strategies and classroom environment characteristics as students perceived. At sample of (115) high-achievers and (195) normal students at first secondary graders in Damietta City . Using self-regulated learning strategies scale and classroom environment characteristics scale .

The results revealed that ;

- 1- There are no statistically significant influences of gender(males, females) on self-regulated learning strategies .
- 2- There are statistically significant influences of talented level (high-achievers , normal) on self-regulated learning strategies for high-achievers students .
- 3- There are no statistically significant influences of interaction between gender and talented level on self-regulated learning strategies .
- 4- There are no-statistically significant influences of gender(males, females) on classroom environment characteristics .
- 5- There are statistically significant influences of talented level (high-achievers , normal) on classroom environment characteristics for high-achievers students .
- 6- There are no statistically significant influences of interaction between gender and talented level on classroom environment characteristics.
- 7- There are statistically significant relations between self-regulated learning strategies and classroom environment characteristics .

In the light of these results , some recommendations were reached for support the educational process .