دور النوع والتفوق الدراسى 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 الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما ، وكذلك معرفة مدى اختلاف خصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما ، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين إدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية واستراتجيات 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 الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا .

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع ومستوى التفوق الدراسى 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 الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على خصائص البيئة الصفية ، لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا .

٦- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع ومستوى التفوق الدراسى 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 الدراسى 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 طاقتها المتنوعة وثرواتها المحلية وذلك للنهوض بركب الحضارة ، و يأتى على رأس هذه الثروات والطاقات تلك الثروة البشرية من أبنائها المتفوقين والموهوبين ، والتى تمثل الطاقات الخلاقة والضمان الحقيقى لحياة ومستقبل أفضل للمجتمع ، والطاقة 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 تلبى 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 تغيرات جوهرية 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 مسئولية تحديد هؤلاء الطلاب المتفوقين واكتشافهم ومعرفة خصائصهم وسماتهم وأساليب تعلمهم حتي نتمكن من توجيههم وإرشادهم إلي اختيار التعليم العالي المناسب لقدراتهم وميولهم ومن ثم اختيار المهن المستقبلية التي تتلاءم مع تلك المواهب بما يؤهلهم لتحقيق إنجازات ملموسة من خلال مثل هذه المهن وهو ما يمثل الجدوى لذلك الاستثمار في موهبة هؤلاء الأفراد ، ومن ثم حظيت البيئة الصفية باهتمام بالغ من جانب التربويين باعتبارها أحد المظاهر الهامة للبيئة المدرسية لما لها من أثر علي 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 فى البيئة المحيطة بهم ، يحكمهم فى 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 الذى يبذله المتعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم والتي يطلق عليها التعلم المنظم ذاتيا أو التعلم ذاتى التنظيم (Self- Regulated Learning) والتى تعمل علي تطبيق النماذج العامة للتنظيم الذاتي في ضوء نظرية باندروا (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 ، ويؤدى 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 سيؤدى إلي تحسن أدائهم وإنجازهم الأكاديمي متأثرا بفردية الطلاب وإمكاناتهم واستعداداتهم وتوافر المواقف والخبرات والأنشطة والممارسات التربوية المناسبة داخل حجرات الدراسة . (Betsy ,et al. ,2003) ,(Chen ,2002) ,(Kitsantas,2002)

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 فوقية 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 دافعيتهم 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 ، أى أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن الجانب المعرفي للتعلم ، و الجانب الدافعي الذى يتمثل في التوقع والقيمة أو الأهمية وهي معايير داخلية نفسية تحدد السلوك التنظيمى ، 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 (Zimmerman & Martinez – Pons , 1990) , (Kitsantas , 2002), . ومن الدراسات التى تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ، دراسات كل من

Pintrich ,et al. , 1994) , (Betsy, et al.,2003) , (Kitsantas,2002) , (Eshel&Kohavi,2003) والتي أشارت إلي 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 الدراسى فى 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 إلي 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) إلي وجود فروق دالة بين المتفوقين والمنخفضين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المتفوقين ، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسى (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) ، بينما توصلت دراسة (لطفي عبد الباسط إبراهيم ، ١٩٩٦) ودراسة (كمال إسماعيل عطية ، ٢٠٠٠) إلي عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا و الأداء الأكاديمي . وبذلك يتضح تباين نتائج الدراسات التى تناولت التحصيل الدراسى لدى الطلاب وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . وبناء عليه ، تأتى الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على دور التفوق الدراسى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

ومن ناحية أخرى ، توصل بروكهارت (Brookhart , 1997) ، و أوسبورن Osborne (2001 ,) إلي 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) إلي عدم وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة التعلم والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة . وبذلك يتضح أيضا تباين نتائج الدراسات التى تناولت علاقة التحصيل الدراسى بإدراكات الطلاب لخصائص البيئة الصفية . وبناء عليه، تأتى الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على دور التفوق الدراسى فى 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)

إلى أن بعض أنواع بيئات التعلم فى المدارس الثانوية تقدم خبرات إيجابية للطلاب عن التعلم المنظم ذاتيا ، وكذلك توصلت دراسة لوا 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 إلي أثر متغير النوع في التعلم المنظم ذاتيا ، ولكن اختلفت نتائج هذه الدراسات حول الفروق بين الذكور و الإناث في التعلم المنظم ذاتيا ، فقد أشارت دراسة كل من فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) ، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) & (Ablard Lipschultz , 1998) , (Pajares, et al. , 2002) , (Zimmerman & Martinez – (Pons , 1990 إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيا ، حيث تميزت الإناث بأنهن أكثر استخداما للإستراتيجيات المتفرعة عن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا من الذكور، في حين توصلت دراسة (Rozendaal, et al. , 2003) إلي تفوق الذكور علي الإناث وهى نفس النتيجة التى توصلت إليها دراسة جمال فرغل ومنال الخولى (٢٠٠٦) لدى عينة مكونة من (١٤٠ طالبا ، ١٤٠ طالبة) من جامعة الأزهر ، بينما توصلت دراسة كل من Pintrich & (De Groot , 1990) ، ريم سليمون (٢٠٠٣) ، (Murtagh & Todd , 2004) إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في التعلم المنظم ذاتيا . وبناء علي تباين تلك النتائج ، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف علي دور النوع (ذكور ، إناث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا و العاديين فى المرحلة الثانوية .

كما أشارت نتائج الدراسات إلي 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 فى إدراكاتهم للبيئة الصفية ، فى حين توصلت دراسة (نادية شريف ، ١٩٨٥) إلى وجود فروق دالة فى بعض أبعاد البيئة الصفية كالألفة ، والانتماء لصالح الإناث ، أما بعد الإعاقة كان فى صالح الذكور ، بينما توصلت دراسة (رأفت باخوم ، ١٩٩٩) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى بعدى المهام المدرسية ، والصداقات المدرسية ، ووجود فروق بين الجنسين فى بعدى مهام المعلم ، والاستمتاع بالمهام المدرسية . ولذا تأتى الدراسة الحالية لإيضاح دور النوع فى خصائص البيئة الصفية المدركة لدى عينة الدراسة .

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

الحالية، فهناك حاجة إلي مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا و خصائص البيئة الصفية معا ، وهذا ما دعي الباحث الحالي إلي إجراء دراسة للكشف عن دور النوع والتفوق الدراسى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، هذا بالإضافة إلي 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 الدراسى (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 الدراسى (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 يلى :

١. التعرف على مدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف النوع (ذكور ، إناث) ، ومستوى التفوق الدراسى (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 الدراسى (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 يلى :

- تتميز عينة الدراسة الحالية بارتفاع درجاتهم التحصيلية، ودرجاتهم على اختبارات القدرات العقلية، ولذلك يعد الاهتمام بهم نوع من الاستثمار فى 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 والمتميزة 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 الايجابية .

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 فى الاعتقاد الذاتى للمتعلم فى مهاراته و معلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للآخرين .

٢. **المراجعة المنتظمة للدروس** : تتضح في المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذاكره في ضوء ما ينبغي الوصول إليه ، كما يسأل نفسه عددا من الأسئلة للتأكد مما ذاكره 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 يؤدى العمل (المهمة) على 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 سعى المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب و المراجع الخارجية في كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية .

١١. **الضبط البيئى** : تبدو هذه الاستراتيجية في قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف

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**

هى عبارة عن " مجموعة من المواقف و الخبرات و الأنشطة و الممارسات التربوية السائدة في حجرة الدراسة ، وتهدف من خلال عمليتى 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): وهى درجة اهتمام المعلم بطلابه ومساعدتهم علي النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وتجنب النقد و الإحباط وخبرات الفشل

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 الإعدادية) ، 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 في 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 الأدائية 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 لطفي 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 و الوقت و بيئة الدراسة ، بينما يتضمن المكون الثالث

الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلمون في التعلم و التذكر و الفهم ، 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 و بالتالي 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 الذى يركز علي الكيفية التي من خلالها ينشط و يدعم ويعدل المتعلمون من ممارستهم لعملية التعلم في سياقات نوعية معينة ، ولذا فقد لا يؤدى 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 تتحدد موقفيا 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 الحيوى 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 و المشتتات المتباينة في بيئة التعلم ، وهذا ما أكده (Zimmerman & 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 البيني 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 و أفكارهم 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 :

١. استراتيجيات التعلم المعرفية وتتضمن التسميع ، التنظيم ، التوسيع .

٢. استراتيجيات التعلم السلوكية وتتضمن البحث عن مساعدة الآخرين ، والبحث عن المادة المكتوبة و التطبيقات العملية .

٣. 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 فالمتعلم المنظم ذاتيا يخطط ، ينظم ، يراقب ، ويقوم الذات أثناء عملية التعلم ويتصف بفعالية ذات عالية واهتمام واضح بالمهمة ويبدأ بجهد عال في أدائها .

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 زيمرمان (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 لقدراته على أداء المهام ، أي على أساس اعتقاداته لفاعلية الذات وتوصل "زيمرمان " من نموذجه 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) البيئى .
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 " زيمرمان " 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 زيمرمان كل من : فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) ، لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) ، علاء الدين متولى ، 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 نموذجه 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 , 1997 ,397) ; (Winne & Jamieson – Noel , 2002 ,551)

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 مما دعى الباحث الحالى إلى استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد لطفى عبد الباسط فى الدراسة الحالية المعتمد فى 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 الصفي ، كما يسمي بالمجال أو الموضع 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 أقصي 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 تنجم 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 الذى يتم فيه تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها .

بينما يعرف محمد الطيطي (٢٠٠١ ، ١٥١) البيئة الصفية بأنها " جميع الظروف والعوامل المؤثرة في غرفة الصف ، التي تضفي 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 مادى و الآخر اجتماعي ، وهي بذلك تشمل جميع الملابسات 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 تنمي 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

والممارسات التربوية السائدة داخل حجرة الدراسة ، والتي تهدف من خلال عمليتي التعليم والتعلم و أنماط التفاعل المستمر بين المعلم والطلاب إلي 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 التربوى ، حيث يشير إليه (محمد عدس ، ١٩٩٦ ، ١٢٨) بأنه ينتج من محتوى المنهج التربوى ، 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 التربوى .

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 النتاجات التعليمية و السلوكية المرغوبة ، و من خلال ما يقوم به المعلم 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 علي العدالة والمساواة والثناء والتشجيع وحث الطلاب علي المزيد من المشاركة وإزالة الرهبة والتوتر من نفوسهم (محمد أبو نمرة ، 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 علي 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 علي الآخرين .

* ظهور السلوك الانسحابي لدى الطلاب .

* التنافس و السلوك العدواني .

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

ب – النمط المتنور : يقول علي السلمي (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

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

د- النمط الديمقراطى (التسامحى) : يعتمد على تقوية العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلم والطلاب من خلال إشباع حاجاتهم والاهتمام بهم والاعتراف بأهمية دورهم فى الفصل المدرسى، كما يركز هذا النمط على مشاركة الطلاب فى مناقشة وبحث المشكلات التى يواجهونها وفى اتخاذ القرارات التى تتعلق بهم (محمد عدس ،١٩٩٦ ، ١٢٥) .

وتتحدد ملامح الصف الذى يسوده هذا النمط مايلى :

* يشعر فيه الطلاب بالحرية والدفء والاحترام .

* يدفع الطلاب للاشتراك فى التفاعلات الصفية مع الآخرين بنجاح مما يوفر له الأمن .

* تقبل الطالب لقدراته وإمكاناته وحدوده .

* تحقيق درجة من التوازن النفسى فى تحقيق حاجاته ومتطلباته .

* تحمل مسئولية نتائج أعماله وأدائه والقدرة على التعامل مع المواقف الإحباطية وتقبلها .

* اتساع مدى العلاقات الاجتماعية التى يقيمها .

وبناء على ذلك يرى الباحث الحالى أنه يجب أن نفكر فى أنماط وأساليب مناسبة ينبغى للمعلم التزود 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 ديناميكياتها بأسلوب القائد المبدع الذى يجب أن تكون لديه المهارة القيادية التربوية الإبداعية ، التى تجعله قادرا على استثمار كل المفردات العلمية والفنية والمهنية المتاحة ، بما يؤدى في النهاية إلى الوصول إلى الهدف المرتجى من العملية التربوية في شكلها الجديد ، وتطوراتها المتلاحقة وإيقاعها السريع .

دور المعلمين في رعاية الطلاب المتفوقين دراسيا

يتطلب 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 الانجاز وحب الاستطلاع، كما يحثهم على الاعتماد على النفس ، ويطلب منهم الحلول الجديدة والمبتكرة ، ويشعرهم بالتفوق في المناقشة .

ويذكر فتحى جروان (٢٠٠٦ ، ٣٤٠) أن جونسون ١٩٧٦ (Johnson) 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 أودل ودانيالز ١٩٩١ (Udall & Daniels) قائمة بمجموعة سلوكيات المعلم التى يساعد على إيجاد مناخ صفى مثير للتفكير وهى :

* يرعى 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 صفية سلبية بجعل 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 التى يحتذى بها وهى : الوضوح (أى التصرف بطرق جلية واضحة)، والاتساق (أى يسلك طرقا متسقة لايغير 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 التى يواجهها)، ثم البلاغة (أى قادر على تفسير أسباب تصرفاته بلغة مفهومة وبشكل واضح) ثم الخصوصية (أى إبداء القدوة الحسنة سلوكا خارجيا محددا يسمح بالمحاكاة) وهى 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 قدرا محدودا من المعرفة فى مجالات معينة .

الدراسات و البحوث السابقة

يوجد عدد متنوع من الدراسات و البحوث السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية في البيئة العربية و الأجنبية ، يمكن عرضها في 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 الأكاديمى وكل من مكونات الدافعية واستراتجيات التعلم ذاتى التنظيم ، لدى عينة قوامها

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

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 استراتيجية 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 إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ، وأن التلميذات تفوقن علي التلاميذ في استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و خاصة : 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 الدراسى وتحمل الفشل الأكاديمى 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 وآخر لقياس تحمل الفشل الأكاديمى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بين البنين والبنات لصالح البنات ، مع عدم وجود علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمى واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وقد أجرى أبلارد و ليبشولتز (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

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 مدي تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم علي التحصيل ، و التعرف علي مدى تأثرهما بكل من الجنس و التخصص و المستوى الدراسي و التفاعلات بينها ، وذلك علي عينة قوامها (٤٣٥) طالبا وطالبة من الأقسام العلمية و الأدبية بالفرقة الأولي و الرابعة بكلية التربية بالزقازيق ، واستخدم الباحث إستبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم تأليف (Pintrich , et al.) بعد 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 بعبرى 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 التربوى 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 التربوى 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 أجري كيتسنتاس (113 – 101 , 2002 ,Kitsantas) دراسة تهدف إلي معرفة العلاقة

بين عمليات التنظيم الذاتي والاستعداد للاختبار والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبا جامعيا (٥٠ إناث ، ١٢ ذكور) واستخدم مقياس لعمليات التنظيم الذاتي مبنى على استبيان (Zimmerman & Martinez – Pons 1986)ومقياس 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 على 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 ، الفاعلية 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 و منخفضي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التسميع ، والبحث عن المساعدة) .

ودرس 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 جامعيا ، 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 الثانوى بمدينة أسيوط وتمثلت المتغيرات المستقلة للدراسة في خمس استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا (إستراتيجية 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 إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متغيرات الدراسة كما وجدت فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين و المنخفضين في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في متوسط الدرجة لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وأوضحت نتائج هذة 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 رأى الطلاب نحو استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، وتوصلت الدراسة إلي أن المجموعة التجريبية التي تم الشرح لها و تدريبها علي البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كانت أكثر فعالية و تحسنا في التحصيل الأكاديمي .

وقد أجرى مورتاج ، وتود (Murtagh & Todd , 2004) دراسة تهدف إلى الكشف عن

علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمجموعة من المهام فى 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 وفى الوقت المحدد ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد التعلم المنظم ذاتيا .

ثانيا : دراسات تناولت خصائص البيئة الصفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

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

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

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

كما أجرى هجيز وآخرون (Hughes , et al , 2007 , 199 – 214) دراسة تهدف إلي 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 أعلي في معدلات إدراكهم للتماسك الطلابي ، والمشاركة ، والتعاون ، بينما طلاب الفصول الافتراضية يحصلون علي معدلات أعلي 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 إلي معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (القيمة الداخلية للمهمة ، الكفاءة الذاتية ، وقلق الاختبار)، والتعلم

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 إحصائيا بين الذكور والإناث فى استخدام الاستراتيجيات المعرفية ، واستراتيجيات ماوراء المعرفة وإستراتيجيات إدارة المصادر .

وأجرى جرينسفن ، وتليما (Grinsven & Tillema , 2006 , 77-91) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين ادركات الطلاب لبيئات التعلم المختلفة وإستراتيجيات الدافعية والتعلم المستخدمة فى التنظيم الذاتى ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٣) طالبا ينتمون إلى خمسة برامج مختلفة من التعليم المهنى . واستخدمت الدراسة استبيان استراتجيات الدافعية والتعلم إعداد بنترش ، كما استخدمت الدراسة استبيان لقياس ادراكات الطلاب لسلوكيات المعلمين . وتوصلت الدراسة إلى أن بعض أنواع بيئات التعلم فى المدارس الثانوية المهنية تقدم خبرات إيجابية للطلاب عن التعلم المنظم ذاتيا ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقات موجبة بين دافعية الطلاب للتعلم والاستراتيجيات المستخدمة فى 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 المدرسى وعلاقة ذلك باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) تلميذا بالصف الخامس ، (٤٢٠) تلميذا بالصف السادس من أطفال المرحلة الابتدائية فى هونج كونج ، وقد استخدمت الدراسة استبيان لتقدير معتقدات الأطفال حول التعلم فى الفصل المدرسى ، كما استخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم ، وتوصلت الدراسة من خلال التحليل العاملى إلى وجود عاملين وراء معتقدات الأطفال فى التعلم ، كما أوضح تحليل الانحدار المتعدد أن معتقدات الأطفال تؤثر على الصف الدراسى 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 الذاتى للتعلم ، وكذلك معرفة العلاقة بين خصائص المعلمين والتعليم المنظم ذاتيا ، وتكونت عينة الدراسة من(١٧٢) معلما للمرحلة الابتدائية الناطقين بالهولندية فى بلجيكا ، واستخدمت الدراسة مقياسا للتعلم المنظم ذاتيا مبنى على مقياس زيمرمان (Zimmarman, 1986, 2000) و مقياس للمتغيرات الديموجرافية للمعلمين (الجنس ،العمر ،عدد الطلاب فى الصف ،عدد سنوات الخبرة ، نوع التعليم " حكومى ، خاص") ، كما استخدمت مقياس معتقدات المعلمين حول التنظيم الذاتى للتعلم فى

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 مايلى :

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

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

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

_ أوضحت دراسة (Kitsantas, 2002) و دراسة (مسعد ربيع ، ٢٠٠٣) وجود فروق دالة بين المتفوقين والمنخفضين دراسيا فى 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 المدرسى و تحصيلهم الدراسى ، بينما توصل (Carison, 2001) إلى عدم وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل والتحصيل الدراسى

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

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 (& Lipschultz , 1998) 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 إحصائيا 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 / المدرسة	ذكور		إناث	
	متفوقون	عاديون	متفوقات	عاديات
دمياط الثانوية بنين	٣٣	٦٥	–	–
اللوزى الثانوية بنات	–	–	٢٧	٥٥
السادات الثانوية بنين	٣٢	٤٠	–	–
أم المؤمنين الثانوية بنات	–	–	٢٣	٣٥
المجموع	٦٥	١٠٥	٥٠	٩٠

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

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

Rentouls and Fraser وقد تكون المقياس الحالى فى صورته الأولية من (٥٠) عبارة ، يجاب عليها باستخدام مقياس خماسى النقاط من (دائما إلى نادرا) .

وتم عرض المقياس فى صورته الأولية على ستة محكمين[1] من الأساتذة والأساتذة المساعدين بعلم النفس للحكم على دقة كل عبارة ومدى قياسها للمناخ السائد فى الفصل المدرسى، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات وتم حذف خمسة عبارات بسبب وجود تشابه مضمونها مع عبارات أخرى بالمقياس ، ليصبح المقياس فى صورته الأولية بعد التحكيم مكونا من (٤٥) عبارة .

وقد تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية (٤٥) عبارة على عينة استطلاعية مكونة من (١١٠) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوى بمدرستى دمياط الثانوية العسكرية للبنين ، واللوزى الثانوية للبنات بإدارة دمياط التعليمية فى العام الدراسى ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م . وتم حساب الثبات والصدق على النحو التالى :

أولا : الصدق العاملى

تم استخدام أسلوبين من التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى لمقياس خصائص البيئة الصفية هما : التحليل العاملى الاستكشافى Exploratory Factor Analysis ، وأسلوب التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتى) للمقياس .

١. **التحليل العاملى الاستكشافى** : تم حساب الصدق العاملى 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 ، وتشبعات المفردات على العوامل أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ١٥١) . وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (٥٠,٣٥ %) من التباين الكلى ، وفيما يلى توضيح لهذه العوامل .

---

[1] يتقدم الباحث بخالص الشكر إلى كل من :
أ.د. فاروق السعيد جبريل ، أ.د. علاء محمود الشعراوى، أ.د. ربيع شعبان عبد العليم
أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، د. مصطفى السعيد جبريل، د. عصام الدسوقى الجبة

العامل الأول : جذره الكامن (٥ , ٠٦٥) وقد فسر هذا العامل (٢٦ , ١١%) من التباين الكلى للمقياس، وقد تشبعت بهذا العامل (١٢) عبارة تقيس صفات وسمات المعلم الايجابية التى تجعل منه نموذجا يحتذى به من طلابه ، ولذا تم تسمية هذا العامل (المعلم كقدوة) ، وجدول (٢) يوضح العبارات التى 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 التى تشبعت بهذا العامل .

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

م	العبـــــــــارة	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 المسئولية .	٠,٦٥١
٢٨	اشعر بأن أفكارى وآرائى تلقى قبول المعلمين .	٠,٦٦٠
٣٢	يستمع 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 واستمتاعهم بالعمل معا ، والمساندة بين زملاء الفصل وتكوين الصداقات وتبادل المشاعر ، ولذا تم تسمية هذا العامل (التعاون) ، وجدول (٤) يوضح العبارات التى تشبعت بهذا العامل .

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

م	العبـــــــــارة	التشبع
٤	أساعد زملائى داخل الصف.	٠,٦٤٠
٩	أشارك زملائى الأعمال داخل الصف .	٠,٦٦٣
١٤	اشعر بالتميز عندما أعمل بمفردى .	٠,٦٦٥
٢٤	اسمح لزملائى استخدام أدواتى .	٠,٦٦٩
٢٩	أحب التعاون مع زملائى .	٠,٧٢٣
٣٣	أتعلم أشياء هامة من خلال التعاون مع الآخرين .	٠,٦١٠
٣٨	استطيع انجاز أعمالى بسرعة من خلال العمل الجماعى .	٠,٧٦٦
٤٣	يأخذ زملائى 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 التى تشبعت بهذا العامل .

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

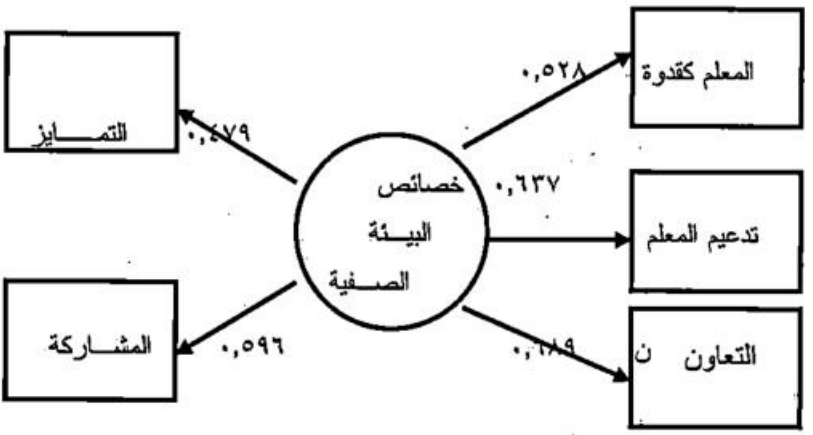
م	العبارة	التشبع
٥	يحاول المعلم معالجة نقاط الضعف لدينا .	٠,٦٧٣
١٠	يدلنا المعلمون على طرق الاستذكار الصحيحة .	٠,٦٩٨
١٥	يراعى المعلمون زملائى المتأخرين دراسيا .	٠,٧٠٧
٢٥	ينوع المعلمون فى طرق تدريسهم من وقت لآخر .	٠,٦٤٨
٣٠	يربط كل معلم مادته باهتمامات الطلاب .	٠,٥٨٨
٣٤	يدلنا المعلمون على مهارات التعلم 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 كافيا للإجابة على الأسئلة .	٠,٦٠٧
٦	أناقش الأجزاء الصعبة من المنهج مع المعلمين .	٠,٦٧٧
١١	استطيع التعبير عن آرائى و إبداء 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 التغاير للمتغيرات الداخلة فى التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتى يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه على ضوئها والتى 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 لابد 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 التغاير 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 ، ويقيس مقدار التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج موضوع الدراسة وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد و تتراوح 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 و يعرف 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 الصفرى Null Model والذى يفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشبع عليه كل المتغيرات المقاسة ومن هذه المؤشرات (عبد الناصر السيد عامر ،٢٠٠٤ ; Nasser & Takahashi , 2003 ; Chang , et al .,2004 ; Hewitt , et al ., 2004 ;Simon & Tovar , 2004)

- مؤشر المطابقة المعياري (N F I) Normed Fit Index ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠ , ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة .
- مؤشر المطابقة المقارن (C F I) Comparative Fit Index ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠ ، ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.
- مؤشر توكر لويس (T L I) Tucker – Lewis Index ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠ , ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلي تطابق أفضل للنموذجمع بيانات العينة .

• مؤشر المطابقة المتزايد (I F I) 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 الذى 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) التالى ، حيث أن قيمة (χ^2) غير دالة إحصائيا ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع ، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر . مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار .

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

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

ويتضح من جدول (٧) أن افتراض عامل عام كامن تتشبع عليه كل أبعاد خصائص البيئة الصفية يطابق تماما البيانات موضوع المعالجة ، حيث كانت قيم (GFI – AGFI – NFI – CFI – TLI – IFI) قريبة جدا من الواحد الصحيح ، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبى RMSEA قريبة جدا من الصفر (أقل من ٠,٠٥) . ويوضح جدول (٨) الوزن الانحدارى المعيارى 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 المعيارى لتقدير التشبع ، والدلالة الإحصائية للتشبع .

م	العوامل المشاهدة	التشبع (الوزن الانحدارى المعيارى)	الخطأ المعيارى 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 الفا 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 المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
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

المعلم كقدوة		تدعيم المعلم		التعاون		التمايز		المشاركة	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١٦	٠,٨٤٢	١٨	٠,٨٣١	٢٤	٠,٧٢٠	٢٥	٠,٨٠٢	٢١	٠,٦٩٠
١٧	٠,٨٤٦	٢٠	٠,٧٩١	٢٩	٠,٧٠٦	٣٠	٠,٨٢١	٢٦	٠,٦٨٨
١٩	٠,٨٥٠	٢٣	٠,٧٨٨	٣٣	٠,٧١١	٣٤	٠,٨٣٠	٣٥	٠,٧٣١
٢٢	٠,٨٦٢	٢٨	٠,٨٢١	٣٨	٠,٦٨٧	٣٩	٠,٨٠٣	٤١	٠,٧٢١
٢٧	٠,٨٣٧	٣٢	٠,٨٥٠	٤٣	٠,٧٠٤	٤٤	٠,٨١١		
٣١	٠,٨٣٤	٣٧	٠,٧٨٠						
٣٦	٠,٧٦١	٤٢	٠,٨١١						
٤٠	٠,٧٥٠								
٤٥	٠,٧٩٣								
معامل ألفا للبعد دون حذف أى مفردة									
٠,٨٧٠		٠,٨٧٣		٠,٧٤٥		٠,٨٤٣		٠,٧٥٠	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- إن معاملات ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للعامل الذى تنتمى إليه العبارة ، أى أن جميع العبارات ثابتة ، حيث أن تدخل العبارة لا يؤدى 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 يلى 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 الذى تنتمى إليه المفردة

المعلم كقدوة		تدعيم المعلم		التعاون		التمايز		المشاركة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦١**	٣	٠,٦٦**	٤	٠,٥٨**	٥	٠,٦٦**	٢	٠,٥٨**
٧	٠,٦٠**	٨	٠,٧٢**	٩	٠,٥٥**	١٠	٠,٧٢**	٦	٠,٥٩**
١٢	٠,٦١**	١٣	٠,٧٣**	١٤	٠,٥٤**	١٥	٠,٥٨**	١١	٠,٥٥**
١٦	٠,٧٥**	١٨	٠,٨١**	٢٤	٠,٤٦**	٢٥	٠,٦١**	٢١	٠,٥٧**
١٧	٠,٧٤**	٢٠	٠,٦٥**	٢٩	٠,٥٢**	٣٠	٠,٧٠**	٢٦	٠,٦١**
١٩	٠,٧٠**	٢٣	٠,٤٧**	٣٣	٠,٦١**	٣٤	٠,٥٥**	٣٥	٠,٥٨**
٢٢	٠,٤٧**	٢٨	٠,٥٦**	٣٨	٠,٥٨**	٣٩	٠,٤٩**	٤١	٠,٥٦**
٢٧	٠,٥٣**	٣٢	٠,٥٢**	٤٣	٠,٤٩**	٤٤	٠,٥٦**		
٣١	٠,٥٨**	٣٧	٠,٥٧**						
٣٦	٠,٣٦**	٤٢	٠,٤٧**						
٤٠	٠,٤٥**								
٤٥	٠,٥٦**								

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الفرعى الذى تنتمى إليه دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى للعوامل الفرعية لمقياس خصائص البيئة الصفية .

• إضافة إلى الاتساق الداخلى لمفردات المقياس تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين هما :

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

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

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

الايجابية للفصل المدرسى ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض الخصائص المشجعة داخل الفصل المدرسى ، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على هذا المقياس (٢٢٥) درجة ، بينما (٤٥) هى 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 فى ضوء البيانات الأولية التى 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 الفاريماكس ، وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن (١٥) عاملا استحوز 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 التقنين 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 التقنين 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 الذى تنتمى إليه وقيم معاملات ثبات أبعاد المقياس دون حذف مفردات وفى 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 التذكر			٤٦	٠,٦٢**	٠,٧٠٨
٦٥	٠,٥٢**	٠,٦٧١	معامل ألفا دون حذف المفردة =٠,٦٦٨			العامل الحادى 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 الثانى : المراجعة 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 الثانى عشر : الضبط البيئى		
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 : الوعى المعرفى		
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

٣٤	٠,٦٢١	٠,٦٨**	٢٢	٠,٦١**	٠,٥٦١	٥١	٠,٥٦**	٠,٥١٨
٣٩	٠,٦٦٥	٠,٦٢**	٢٣	٠,٦٠**	٠,٥١٢	العامل الرابع عشر : التصحيح الذاتى		
٤١	٠,٧٠١	٠,٧١**	العامل التاسع : تسجيل وتنظيم المعلومات			معامل ألفا دون حذف المفردة =٠,٧١٣		
٤٨	٠,٦٧١	٠,٥٩**	معامل ألفا دون حذف المفردة =٠,٦٥٨			م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
٦٣	٠,٧٢٢	٠,٤٧**	م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	٥٤	٠,٧٢**	٠,٦٠٥
العامل الرابع : طلب عون الآخرين			١	٠,٧٦**	٠,٦٢١	٦٤	٠,٧٠**	٠,٦٣٨
معامل ألفا دون حذف المفردة =٠,٧٤٦			٦	٠,٦٢**	٠,٥٣٩	٧٠	٠,٧٣**	٠,٤٩٥
م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة	٥	٠,٦٤**	٠,٦٤٢	العامل الخامس عشر : تكملة الواجبات		
١٢	٠,٥٣٧	٠,٦١**	١٠	٠,٥٧**	٠,٦١٠	معامل ألفا دون حذف المفردة =٠,٦٠١		
١٤	٠,٥٢٢	٠,٦٦**				م	معامل ارتباط	معامل الفا عند حذف المفردة
٢٦	٠,٤٨٣	٠,٧٢**				٢٤	٠,٥٧**	٠,٥٩١
٢٧	٠,٥١٤	٠,٦٧**				٤٤	٠,٦٨**	٠,٥٤١
						٤٩	٠,٧٢**	٠,٥٨١

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (١١) السابق :

- أن معاملات ألفا لكل مفردة أقل من معامل ألفا للعامل الذى تنتمى إليه المفردة ، أى أن جميع المفردات ثابتة ، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للعامل الفرعى الذى تقيسه المفردة .
- أن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للعامل الفرعى الذى تقيسه دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى للعوامل الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- أن معاملات ألفا للعوامل الخمسة عشر للمقياس دون حذف أى مفردة مرتفعة ، مما يدل على ثبات العوامل الفرعية للمقياس .

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

كذلك تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل 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 للسمة المقاسة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضه .

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفروض (الأول والثانى والثالث) وتفسيرهم

لاختبار صحة الفروض الأول والثانى والثالث التى تنص 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:

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

مستوى التفوق	الاستراتيجية	النوع						الدرجة الكلية		
		الذكور			الإناث					
		ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
طلاب متفوقون دراسيا	فعالية الذات	٦٥	٣٨,٥٥	١,٢٧	٥٠	٣٨,٥٦	١,٢٤	١١٥	٣٨,٥٥	١,٢٥
	مراجعة منتظمة		٣٨,٧٨	١,٣٢		٣٨,٤٠	١,١٦		٣٨,٦٢	١,٢٧
	انتقاء الحلول		٣٥,٠٩	٠,٨٩		٣٥,٠٨	٠,٧٥		٣٥,٠٩	٠,٨٣
	طلب العون		٣٨,٣٢	١,٣٤		٣٨,٣٢	١,٣٦		٣٨,٣٢	١,٣٥
	مراقبة الأداء		١٣,٩٥	٠,٩٧		١٤,٣٠	٠,٥١		١٤,١٠	٠,٨٢
	طريقة تذكر		٣٥,١٥	٠,٧٧		٣٥,٠٤	٠,٩٣		٣٥,١٠	٠,٨٤
	الدافعية		١٩,٠٣	١,٠٧		١٨,٧٠	٠,٩٤		١٨,٨٨	١,٠٤
	تحضير مسبق		١٤,١٢	٠,٨٠		١٤,١٠	٠,٨٦		١٤,١١	٠,٨٣
	تسجيل معلومات		١٩,٢٧	٠,٧١		١٩;٢٨	٠,٧٠		١٩,٢٨	٠,٧١
	تخطيط مسبق		١٩,٢٦	٠,٧٢		١٩,٢٩	٠,٧١		١٩,٢٨	٠,٧٢
	بحث المعلومات		١٤,١٥	٠,٨١		١٤,١٦	٠,٨٦		١٤,١٣	٠,٨٣
	ضبط البيئى		١٩,٣٥	٠,٦٩		١٩,١٠	٠,٧١		١٩,٢٤	٠,٨١
	وعى معرفى		١٩,٢٧	٠,٧٢		١٩,٢٢	٠,٧٣		١٩,٢٥	٠,٧١
	نضج ذاتى		١٤,١٤	٠,٧٨		١٤,٠٦	٠,٨٣		١٤,٠٩	٠,٨١
	تكملة الواجبات		١٤,١٥	٠,٧٩		١٤,٣٤	٠,٥٢		١٤,٢٣	٠,٦٩
	الدرجة الكلية		٣٥٢,٥	٤,٠٤		٣٥١,٩	٣,٦٦		٣٥٢,٢٨	٣,٨٧
طلاب عاديون	فعالية الذات	١٠٥	١٩,٩٣	٤,٥١	٩٠	٢١,٥٦	٤,٧٧	١٩٥	٢٠,٦٨	٤,٦٩
	مراجعة منتظمة		٢٠,٢٩	٤,٤٧		١٩,٢٩	٣,٧٠		١٩,٨٣	٤,١٥
	انتقاء الحلول		١٥,١٨	٢,٢٣		١٥,٩٢	٢,١٩		١٥,٥٢	٢,٢٤
	طلب العون		١٨,٨١	٣,٧٨		١٩,٣٨	٣,٦٦		١٩,٠٧	٣,٧٣
	مراقبة الأداء		٤,٦٩	١,٠٥		٤,٨٤	٠,٧٦		٤,٧٦	٠,٩٣
	طريقة تذكر		١٥,٣٦	٢,٢٢		١٥,٤٩	٢,٠٤		١٥,٤٢	٢,١٣
	الدافعية		٧,٣٢	١,٤٤		٧,٠٩	١,٤٩		٧,٢١	١,٤٧
	تحضير مسبق		٤,٤٩	٠,٩٠		٤,٣٩	١,٠٧		٤,٤٤	٠,٩٨
	تسجيل معلومات		٦,٨٨	١,٥٦		٦,٨١	١,٥٦		٦,٨٥	١,٥٦
	تخطيط مسبق		٦,٨٦	١,٥٨		٦,٨٢	١,٥٧		٦,٨٧	١,٥٧
	بحث المعلومات		٤,٣٠	١,١٠		٤,٤٢	١,٠٨		٤,٣٥	١,٠٩
	ضبط البيئى		٦,٨٧	١,١٨		٦,٨٩	١,٥٩		٦,٨٨	١,٥٨
	وعى معرفى		٦,٩٠	١,١٦		٦,٨٣	١,٥٤		٦,٨٧	١,٣٥
	نضج ذاتى		٤,٤٥	٠,٩٨		٤,٤٧	١,٠٤		٤,٤٥	١,٠١
	تكملة الواجبات		٤,٤٧	١,٠٠		٤,٣٤	١,٠٥		٤,٤١	١,٠٢
	الدرجة الكلية		١٤٦,٧	١٠,٩١		١٤٨,٥	٨,٦٢		١٤٧,٥٧	٩,٩٣

كما تم استخدام تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢) ، وكذلك حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع ايتا (η^2 Eta Squared) ، كما هو موضح فى الجدول (١٣) التالى :

جدول (١٣) تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢) وحجم التأثير للطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين الذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع معامل ايتا	حجم التأثير[2]
المقاومة الذاتية	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				
المراجعة المنتظمة	النوع (أ)	٣٤,٠٦	١	٣٤,٠٦	٣,٠٠	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٥٢٥٠,٣٥	١	٢٥٢٥٠,٣٥	٢٢٢٣,٥	٠,٠٠١	٠,٨٧٩	كبير جدا
	التفاعل(أ × ب)	٦,٦٩	١	٦,٦٩	٠,٥٨٩	غير دال		
	الخطأ	٣٤٧٤,٩٠	٣٠٦	١١,٣٥				
انقاء المدخل	النوع (أ)	٩,٧٣	١	٩,٧٣	٢,٩١	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 العون	النوع (أ)	٥,٧٠	١	٥,٧٠	٠,٦٠٥	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٢٦٣٩٨,٧٦	١	٢٦٣٩٨,٧٦	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				
مراقبة الأداء	النوع (أ)	٢,٥٥	١	٢,٥٥	٣,٢٥	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٢٥٨,١١	١	٦٢٥٨,١١	٧٩٨٥,٣	٠,٠٠١	٠,٩٦٣	كبير جدا
	التفاعل(أ × ب)	٠,٦٢٧	١	٠,٦٢٧	٠,٨٠	غير دال		
	الخطأ	٢٣٩,٨١	٣٠٦	٠,٧٨٤				
طريقة التذكر	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	٠,٣٣٠	غير دال		
	الخطأ	٩٦١,١١٨	٣٠٦	٣,١٤١				
الذاكرة الثقافية	النوع (أ)	٥,٩٣٩	١	٥,٩٣٩	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	٠,٠٧٣	غير دال		
	الخطأ	٥٣٣,٨٨	٣٠٦	١,٧٤٥				
تحضير 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 ايتا صغيرا إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطا إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيرا إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدى فام منصور ،١٩٩٧ ، ٦٥)

	الخطأ	٢٦٢,٩٠	٣٠٦	٠,٨٥٩				
تسهيل المعلومات	النوع (أ)	٠,٠٦٨	١	٠,٠٦٨	٠,٠٤٠	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	١١٠٤٠,٧٦	١	١١٠٤٠,٧٦	٦٣٩٥,٢٩	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٥٤
	التفاعل(أ × ب)	٠,٠٨٣	١	٠,٠٨٣	٠,٠٤٨	غيردال		
	الخطأ	٥٢٨,٢٧	٣٠٦	١,٧٢٦				
تخطيط مسبق	النوع (أ)	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠١٧	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	١١٠٣٩,٣٥	١	١١٠٣٩,٣٥	٦٣٢١,٣٧	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٥٤
	التفاعل(أ × ب)	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٢٣	غيردال		
	الخطأ	٥٣٤,٣٨	٣٠٦	١,٧٤٦				
بحث المعلومات خط الفتى	النوع (أ)	٠,١٩٣	١	٠,١٩٣	٠,١٩٢	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٧٩١,٧٢	١	٦٧٩١,٧٢	٦٧٦٢,٥٨	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٥٧
	التفاعل(أ × ب)	٠,٤٠٢	١	٠,٤٠٢	٠,٤٠٠	غيردال		
	الخطأ	٣٠٧,٣٢	٣٠٦	١,٠٠٤				
الضبط الذاتى	النوع (أ)	٠,٩٥٨	١	٠,٩٥٨	٠,٥٤٤	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	١٠٨٨٩,١٥	١	١٠٨٨٩,١٥	٦١٨٩,٠٥	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٥٣
	التفاعل(أ × ب)	١,٣٦	١	١,٣٦	٠,٧٧٣	غيردال		
	الخطأ	٥٣٨,٣٨	٣٠٦	١,٧٥٩				
الوعى المعرفى	النوع (أ)	٠,٢٥٢	١	٠,٢٥٢	٠,١٤٨	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	١٠٩٥١,٠٢	١	١٠٩٥١,٠٢	٦٤٢٠,٢٧	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٥٥
	التفاعل(أ × ب)	٠,٠٠٠٤	١	٠,٠٠٠٤	٠,٠٠٠٢	غيردال		
	الخطأ	٥٢١,٩٤	٣٠٦	١,٧٠٦				
التصحيح الذاتى	النوع (أ)	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	٠,١٥١	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٦٤٨,١٦	١	٦٦٤٨,١٦	٧٥٣٢,٩٦	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٦١
	التفاعل(أ × ب)	٠,٠٨٨٧	١	٠,٠٨٨٧	٠,١٠١	غيردال		
	الخطأ	٢٧٠,٠٥٨	٣٠٦	٠,٨٨٣				
تكملة الواجبات ضبط الفهى	النوع (أ)	٠,٠٧٢٩	١	٠,٠٧٢٩	٠,٠٨٨	غير دال		
	مستوى التفوق(ب)	٦٩١٥,٦٢	١	٦٩١٥,٦٢	٨٣٢٦,٩٣	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٦٥
	التفاعل(أ × ب)	١,٦٩٨	١	١,٦٩٨	٢٠,٠٤٤	غيردال		
	الخطأ	٢٥٤,١٣٧	٣٠٦					
الدرجة الكلية	النوع (أ)	٢٤,٠٧١	١	٢٤,٠٧١	٠,٣٥٦	غير دال		٥
	مستوى التفوق(ب)	٢٩٨٩٢٧٢	١	٢٩٨٩٢٧٢	٤٤١٩٥,٤	٠,٠٠١	كبيرجدا	٠,٩٩٣
	التفاعل(أ × ب)	٩٥,٩٢٧	١	٩٥,٩٢٧	١,٤١٨	غيردال		
	الخطأ	٢٠٦٩٧,٠٧	٣٠٦	٦٧,٦٣٨				

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

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 الدراسى : يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى التفوق الدراسى (متفوقين دراسيا ، عاديين) على درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب عينة الدراسة كما يلى :

- فى استراتيجية 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 معيارى (١,٢٥) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٢٠,٦٨) بانحراف معيارى (٤,٦٩) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٤٠) أى أن (٨٤ %) من التباين فى درجات استراتجية فاعلية الذات الدراسية ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى 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 معيارى (١,٢٦) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٨٢) بانحراف معيارى (٤,١٥) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٨٧٩) أى أن (٨٧,٩ %) من التباين فى درجات استراتجية المراجعة المنتظمة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى 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 معيارى (٠,٨٣) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٥,٥١) بانحراف معيارى (٢,٢٣) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٦٤) أى أن (٩٦,٤ %) من التباين فى درجات استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى 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 معيارى (١,٣٤) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٠٧) بانحراف معيارى (٣,٧٢) ، وقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٩٠١) أى أن (٩٠,١ %) من التباين فى درجات استراتيجية طلب عون الآخرين ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى 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 معيارى (٠,٨٢١) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٤,٧٥) بانحراف معيارى

(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)

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 الواجبات 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 إستراتيجيات 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 سليمون ، 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 استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الذكور ، كما تتعارض مع النتائج التى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى استراتجيات 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

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

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

كما يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض الثالث ، حيث تم قبول الفرض الصفرى فقد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين النوع (ذكور ، إناث) ومستوى التفوق الدراسى (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 فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما أشارت إليه نتيجة الفرض الأول .

نتائج الفروض (الرابع والخامس والسادس) وتفسيرهم

لاختبار صحة الفروض الرابع والخامس والسادس التى 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 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 .

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

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

مستوى التفوق	خصائص البيئة الصفية	النوع						الدرجة الكلية		
		الذكور			الإناث					
		ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
طلاب متفوقون دراسيا	المعلم كقدوة	٦٥	٥٥,٠١	٢,٩٢	٥٠	٥٤,٨٤	٢,٩١	١١٥	٥٤,٩٣	٢,٩١
	تدعيم المعلم		٤٠,٥٥	٥,٢٨		٤١,٤٠	٤,٥٨		٤٠,٩٢	٤,٩٨
	التعاون		٣٦,٥٣	١,٨٦		٣٦,٩٤	٢,٠٢		٣٦,٧١	١,٩٣
	التمايز		٣٣,٩٥	٤,١٠		٣٣,٢٠	٣,٩٠		٣٣,٩٢	٤,٠١
	المشاركة		٣٥,١٠	٠,٨٥٠		٣٥,١٦	٠,٧٩٢		٣٥,١٣	٠,٨٢٢
	الدرجة الكلية		٢٠١,١	٨,٨١		٢٠١,٥	٥,٦٩		٢٠١,٣٣	٧,٥٨٥
طلاب عاديون	المعلم كقدوة	١٠٥	٢٣,٧٢	٣,٨٥	٩٠	٢٢,٣٢	٣,٨٣	١٩٥	٢٣,٠٧	٣,٩٠
	تدعيم المعلم		٢١,٦٣	١,٥٨		٢٢,٢١	٢,٩٦		٢١,٩٠	٢,٣٣
	التعاون		١٨,٨١	٣,٧٨		١٩,٣٧	٣,٦٥		١٩,٠٧	٣,٧٢
	التمايز		١٨,٥٢	٣,٨٩		١٩,٢٢	٤,١٠		١٨,٧٥	٣,٩٨
	المشاركة		١٥,٢٦	٢,١٤		١٥,٥٣	٢,٠٤		١٥,٣٩	٢,٠٩
	الدرجة الكلية		٩٧,٩٦	٧,٧٣		٩٨,٤٦	٦,٨٩		٩٨,١٩	٧,٣٤

كما تم استخدام تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢) ، وكذلك حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع ايتا (η^2 Eta Squared) ، كما هو موضح فى الجدول (١٥) التالى :

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

خصائص	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع معامل إيتا	حجم التأثير[3]
العلم كقدوة	النوع (أ)	٤٤,٣٩	١	٤٤,٣٩	٣,٥٥	غيردال		
	مستوىالتفوق (ب)	٧٢٦٨٢,٣	١	٧٢٦٨٢,٣	٥٨١٨,٦٢	٠,٠٠١	٠,٩٥٠	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	٢٦,٨٤	١	٢٦,٨٤	٢,١٤	غيردال		
	الخطأ	٣٨٢٢,٣٥	٣٠٦	١٢,٤٩				
تدعيم العلم	النوع (أ)	٣٥,٩٥	١	٣٥,٩٥	٢,٨٥	غيردال		
	مستوىالتفوق(ب)	٢٥٩١٨,٨	١	٢٥٩١٨,٨	٢٠٥٥,٠٨	٠,٠٠١	٠,٨٧٠	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	١,٣٣	١	١,٣٣	٠,١٠٦	غيردال		
	الخطأ	٣٨٥٩,٣	٣٠٦	١٢,٦١				
التعاون	النوع (أ)	١٦,٧٨	١	١٦,٧٨	١,٦٥٧	غيردال		
	مستوىالتفوق(ب)	٢٢٢٣٢,٧	١	٢٢٢٣٢,٧	٢١٩٤,٣٦	٠,٠٠١	٠,٨٧٨	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	٠,٤٩٦	١	٠,٤٩٦	٠,٠٤٩	غيردال		
	الخطأ	٣١٠٠,٣٢	٣٠٦	١٠,١٣٢				
التمايز	النوع (أ)	١,١٦٥	١	١,١٦٥	٠,٠٧٣	غيردال		
	مستوىالتفوق(ب)	١٥٦٤٨,٥	١	١٥٦٤٨,٥	٩٧٨,٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٦٢	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	٢٧,٩٩	١	٢٧,٩٩	١,٧٥٠	غيردال		
	الخطأ	٤٨٩٥,٠٠	٣٠٦	١٥,٩٩٧				
المشاركة طلب العون	النوع (أ)	١,٨١	١	١,٨١	٠,٥٩٩	غيردال		
	مستوىالتفوق(ب)	٢٧٨٠٦,٣	١	٢٧٨٠٦,٣	٩١٦٩,٩	٠,٠٠١	٠,٩٦٨	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	٠,٨٢٠	١	٠,٨٢٠	٠,٢٧٠	غيردال		
	الخطأ	٩٢٧,٩	٣٠٦	٣,٠٣٢				
الدرجة الكلية طلب العون	النوع (أ)	١٣,٦٨	١	١٣,٦٨	٠,٢٤٦	غيردال		
	مستوىالتفوق(ب)	٧٥٩٥٨٦	١	٧٥٩٥٨٦	١٣٦٦٦,٢	٠,٠٠١	٠,٩٧٨	كبيرجدا
	التفاعل(أ × ب)	٠,٣٢٠	١	٠,٣٢٠	٠,٠٠٦	غيردال		
	الخطأ	١٧٠٠٧,٨	٣٠٦	٥٥,٥٨١				

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

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

[3] يكون مربع ايتا صغيرا إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطا إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيرا إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدى فام منصور ،١٩٩٧ ، ٦٥)

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

- فى خاصية المعلم كقدوة بلغت قيمة "ف" (٥٨١٨,٦٢) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٥٤,٩٣) بانحراف معيارى (٢,٩١) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٢٣,٠٧) بانحراف معيارى (٣,٩٠) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٥٠) أى أن (٩٥ %) من التباين فى درجات خاصية المعلم كقدوة ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى خاصية تدعيم المعلم بلغت قيمة "ف" (٢٠٥٥,٠٨) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٤٠,٩٢) بانحراف معيارى (٤,٩٨) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (٢١,٩٠) بانحراف معيارى (٢,٣٣) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٠) أى أن (٨٧ %) من التباين فى درجات خاصية تدعيم المعلم ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى خاصية التعاون بلغت قيمة "ف" (٢١٩٤,٣٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٦,٧١) بانحراف معيارى (١,٩٣) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٩,٠٧) بانحراف معيارى (٣,٧٢) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٨) أى أن (٨٧,٨ %) من التباين فى درجات خاصية التعاون ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى خاصية التمايز بلغت قيمة "ف" (٩٧٨,٢٣) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٣,٦٢) بانحراف معيارى (٤,٠١) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٨,٧٥) بانحراف معيارى (٣,٩٨) ، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٧٦٢) أى أن (٧٦,٢ %) من التباين فى درجات خاصية التمايز ترجع إلى كون العينة من المتفوقين دراسيا والعاديين .

- فى خاصية المشاركة بلغت قيمة "ف" (٩١٦٩,٩٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتفوقين دراسيا حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥,١٣) بانحراف معيارى (٠,٨٢٢) ، فى حين كان متوسط درجات العاديين (١٥,٣٩) بانحراف معيارى (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)

(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 ، والتى 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 وبالتالى ستنعكس هذه الثقة فى جميع سلوكيات الفرد ، بالإضافة إلى نظرة المتفوق دراسيا للأمور بمنظور أكثر تفاؤل فيدرك أن بيئة الصف أكثر ايجابية وأن المعايير والقواعد المستخدمة تتمشى مع اتجاهاته ومع متطلبات الزملاء داخل الصف . بالإضافة لذلك فإن المدارس تختار معلمين ذوى كفاءة للعمل فى فصول المتفوقين ، كما يتميزون ببعض الخصائص الشخصية والمهنية التى قد لا تتوافر فى معلمين الفصول العادية .

كما يتضح أنه قد تحققت صحة الفرض السادس ، حيث تم قبول الفرض الصفرى فقد أشارت نتائج الفرض السادس إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا 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 إحصائيا 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 إحصائيا 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 إحصائيا 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)

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

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

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 البيئى، 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 .

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 البيئى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، 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 البيئى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، 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 البيئى ، والتصحيح الذاتى ، 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 ، والوعى المعرفى 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 البيئى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، 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 البيئـــى ، والوعى المعرفى ، والتصحيح الذاتى ، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـــدى عينة المتفوقين دراسيا

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

وفيما يلى جدول (١٧) يوضح معاملات الارتباط بين خصائص البيئة الصفية واســـتراتيجيات 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**
انتقاء 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 معلومة	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 البيئى	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 ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) مايلى:

١. توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين خاصية المعلم كقدوة وكـــل مـــن فعاليـــة

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 إحصائيا بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم على إدراك خصائص البيئة الصفية " ، وبالتالى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Eshel, Kahavi , 2003) (Grinsvan , Tillema ,2006) (Law, et al. , 2008) (Lambaerts ,et al., 2009) والتى كشفت نتائجها عن علاقة موجبة دالة إحصائيا 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 الدراسى والتى يمكن بدورها أن تستثير لدى الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فالمعلم هو النموذج الذى يمكن الاقتداء به فى أفعاله وتصرفاته ولذلك فإن التزام المعلم فى التدريس ، وفى السلوك بصفة عامة يدفع طلابه إلى الامتثال به وتقليده، فسماح المعلم لطلابه بإبداء الرأى فى الموضوعات التى تتطلب منهم أن يشعروا بالثقة فى آرائهم ، والتفاعل الجيد مع الطلاب ، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم فى ضوء ما يتوفر من إمكانات ، 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 ، وفى حالة انتباه ويقظة دائمة مع المعلم مما يستدعى من الطالب المذاكرة الدائمة للموضوعات الدراسية بما ينعكس ذلك على التحصيل الدراسى ، مما يجعلهم يتجهون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا برغبة ودافع داخلى .

كما أن التدعيم الزائد والمستمر للمعلم لدى طلابه على الاستذكار مما يجعلهم يشعرون بالثقة فى أنفسهم وفى 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 تؤدى دورا هاما فى 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 واسعا 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 فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا . لذا تقترح الدراسة الحالية بتدعيم التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب لأنه يجعلهم مختلفين فى طرق فهمهم وتفكيرهم واندماجهم فى التعلم اختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات فى الدراسة أو فى تطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة فى التعلم . فالطلاب المتفوقين دراسيا والمتسمون بالتعلم ذاتيا لديهم القدرة على البدء فى التدريبات الذاتية والتحكم فى الطرق والوسائل المؤدية إلى تحقيق أهدافهم ، وكل ذلك يقع على عاتق المعلم الواعى 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 فى 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 فى صالحهم ، وبأن يتعاطف المعلمون مع طلابهم ويقدرون مشاعرهم ويحثونهم على المذاكرة وتنظيم الوقت ، ، كما يجب حث الطلاب قراءة الموضوعات الدراسية ، ومحاولة حل التدريبات قبل الحصة ، ومناقشة المعلم فى تفاصيل الدرس ، 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 المسئولية .

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 الثلاثى فى نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى لبندورا ، والذى يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية السلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية ، أى أن التعلم المنظم ذاتيا لايتحدد تبعا للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالمؤثرات 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 المسئولية وتجنب النقد والإحباط . كما يجب على المعلمين أن يعطوا طلابهم الوقت الكافى للإجابة على الأسئلة والتعبير عن آرائهم واستعراض وجهات نظرهم ، وتشجيع الطلاب على الاندماج والمشاركة فى أنشطة التعلم ، وتوفير مواقف

تتيح للطلاب تحمل المسئولية ، 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 متتالية .
- 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.

المراجـــع

١. جمال فرغل الهوارى ، منال علي الخولي (٢٠٠٦) : التعلم المـنظم ذاتيـا لـدى مرتفعـي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين . **المجلـة المـصرية للدراسات النفسية** , القاهرة : المجلد السادس عـشر , العـدد (٥٢) , ١١١ – ١٦٠ .

٢. رأفت عطية باخوم (١٩٩٦) : إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة الـتعلم وأثـره علـى التحصيل الدراسى . **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطـر ، ٥ ، ١٠ ، ١٥٧ – ١٩٧ .

٣. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦) : **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهـات أهـداف الإنجـاز ، نمـاذج ودراسات معاصرة** . القاهرة : عالم الكتب .

٤. رشدى فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " . **المجلـة المصرية للدراسات النفسية** ، القاهرة : المجلد السابع ، العدد السادس عـشر ، ٥٧ – ٧٥ .

٥. ريم ميهوب سليمون (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 الخـامس 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 الإحـصائية فـي العلـوم النفـسية و التربويـة 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 : العـدد ٤٥ ، المجلـد 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 تدريبى مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم فى التحصيل الأكاديمى والأداء التدريبى 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 بأسيوط** ، 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 نمرة (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 confiramatory 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 . **Contemperary 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. Maeher & 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 Abdulnabi

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 .