العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة لدى الطلبة المراهقين

معاوية محمود أبو غزال *
آمال محمد علي النوال

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً, والبيئة الصفيّة لدى الطلبة المراهقين، وفيما إذا كانت هناك فروق دالة في التعلّم المنظّم ذاتياً, والبيئة الصفيّة تعزى لمتغيري (الجنس والصف)، تكّونت عينة الدراسة من (631) طالباً وطالبةً (319 ذكور، 312 إناث) في الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، في محافظة إربد، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً الكلي، ومستوى البيئة الصفيّة الكلي, تعزى لمتغير الصف بين الصف السابع, والصف الحادي عشر، ولصالح الصف السابع، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً (بعد وضع الأهداف والتخطيط)، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وفروق دالة في أبعاد (التوسعة، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد)، لصالح الصف السابع, مقارنة مع الصف الحادي عشر. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد (النظام ومشاركة الطلبة، ومشاركة المعلم، ودعم المعلم) لصالح الصف السابع، مقارنة مع الصف الأول الثانوي، كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعلّم المنظّم ذاتياً، والبيئة الصفيّة ككل وأبعادها الفرعية، وكان دعم المعلم أقوى أبعاد البيئة الصفية ارتباطًا بالتعلّم المنظّم ذاتياً. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عددًا من التوصيات منها: ضرورة اهتمام المعلم بجميع أبعاد البيئة الصفية، وتشجيع الطلبة الذكور على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

الكلمات الدالة: التعلّم المنظّم ذاتياً، البيئة الصفيّة، الطلبة المراهقون.

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 20 /12 /2017 م. تاريخ قبول البحث: 16 /2018/10 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Classroom Environment among Adolescent Students

Moawiah Mahmoud Abu Ghazal

Amal Mohammed Ali Alnawal

Abstract

The purpose of this study was identifying the relationship between self-regulated learning and classroom environment among adolescent students and whether there are significant differences in self-regulated learning and classroom environment attributed to subjects sex and grade level. The study sample consisted of (631) students (312 females, 319 males) in the seventh, ninth and eleventh grade Levels at Iirbid Governorate.

Results have showed statistically significant differences in total classroom environment, and self-regulated learning as a whole, by grade variable, between seventh and eleventh grades, in favor of seventh grade. Also results have shown statistically significant differences in (goal setting) dimeinsion by sex variable in favor of female students. Further, result has shown statistically significant differences in self-regulated learning dimensions (elaboration, goal setting and planning, self-evaluation monitoring, help seeking, adjust the environment, and effort regulation) by grade variable between seventh and eleventh grades in favor of seventh grade .

Also, results have showen significant differences in (order, student's involvement, teacher involevement, and teacher support) dimensions in favor of seventh grade compared with first secondary grade.

Finally results have showen positive and statistically significant relationship between (self- regulated learning) and (classroom environment dimensions and total score), where teacher support as classroom environment dimension was highly correlated with self-regulated learning. The results were discussed and a number of recommendations were suggested such as teacher should pay attention to all dimensions of the classroom environment, and encourage male students to use self-regulated learning strategies .

Keywords: Self-regulated Learning, Classroom Environment, Adolescent Students.

مقدمة:

يجمع أنصار النظرية الاجتماعية المعرفية وعلماء النفس المعرفي على أنه إذا أردت أن تكون متعلماً متفوقاً وذا فعالية مرتفعة يجب عليك الانهماك في بعض من النشاطات المنظّمة ذاتياً والتي لا تقتصر على تنظيم السلوك فحسب، بل تتعداها لتشمل التنظيم الذاتي للعمليات المعرفية، وأن تمتلك وعياً بما تود تعلمه وكيفية تعلمه وحاجتك إلى معارف ومهارات؛ والتي سيترتب عليها ازدياد احتمالات نجاحك الأكاديمي، واكتساب المهارات المطلوبة لتكون متعلماً مدى الحياة، وبمعنى آخر متعلم منظم ذاتياً، وبلا شك أن تحقيق هذه الغاية التربوية سيكون صعب المنال؛ إذا لم تتوافر للطالب بيئة صفية فعّالة تضمن له شعوراً بالتقبل والاحترام والانتماء والسيطرة، وتخطيط نشاطاته التعلمية بما يكفل له الانهماك المستمر في هذه النشاطات.

يعرّف التعلّم المنظّم ذاتياً بأنه العملية التي يقوم الطالب من خلالها بتفعيل السلوكات والمعارف والانفعالات الموجهة بشكل منتظم نحو تحقيق أهداف التعلم والمحافظة عليها (Schunk, 2012). ويعرّفه بنترش (Pintrich, 2000) بأنه عملية نشطة وبناءة يحدد من خلالها الفرد أهدافه التعليمية، وينظم معرفته ودافعيته وسلوكه، ويكون فيها موجهاً من قبل أهدافه والمظاهر السياقية المحيطة به.

ويعتقد علماء النفس التربوي بأهمية التأكيد على التعلّم المنظّم ذاتياً داخل الغرفة الصفيّة، بغية تحسين تعلم الطلبة وتزويدهم بأدوات لتعليم أنفسهم خلال مواقف حياتهم المختلفة. وقد دعمت نتائج الأبحاث هذه الفكرة، إذ أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع أكثر احتمالاً لأن يكونوا متعلمين منظمين ذاتياً، مقارنة بنظرائهم ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض (Ergen & Kanadli, 2017). وبشكل أكثر تحديداً فإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بإمكانهم تأسيس أهداف تعلم محددة بشكل جيد، وأكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم الفعّالة، وهم أفضل في مراقبة تعلمهم وتقييم تقدمهم بشكل منتظم نحو أهداف التعلم أكثر من نظرائهم ذوي التحصيل المتدني (Boekaerts, 2006; Schunk) (Zimmerman, 2006).

ثمة نماذج مختلفة لمكونات التعلّم المنظّم ذاتياً منها نموذج بنترش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990) والذي يعتقد بوجود أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً هي: الاستراتيجيات المعرفية والتي ترتبط بالسلوكات والعمليات المعرفية التي يحددها الطالب خلال مهمة التعلم لإكمال المهمة أو إنجاز هدف يتعلق بموضوع أكاديمي معين، وتشتمل على التسميع والتوسعة

والاستراتيجيات التنظيمية. أما الاستراتيجيات الماوراء معرفية فتتضمن التنبؤ والتخطيط والمراقبة والتقييم والتي تساعد الفرد على ضبط عملياته المعرفية وتنظيمها. أما استراتيجيات إدارة المصادر فتتضمن ضبط وتنظيم كل من الوقت وبيئة التعلم والجهد والتعاون مع الأقران وطلب المساعدة (Pintrich, 2000)، أما الاستراتيجيات الدافعية فتتضمن القيم الداخلية والفاعلية الذاتية وقلق الاختبار (Pintrich & De Groot, 1990).

وطور زيمرمان (Zimmerman, 2002) نموذجاً لتوضيح مراحل وفئات دورة التنظيم الذاتي اشتمل على: مرحلة التفكير أو التخطيط المسبق Forethought phase ويتضمن تحليل المهمة، والمعتقدات الذاتية. ويشير تحليل المهمة إلى وضع الأهداف والخطة الاستراتيجية لإنجاز هذه الأهداف، أما المعتقدات الذاتية فيقصد بها اعتقاد الطالب بقدرته على إنجاز أو تنفيذ هذه الخطة وهو ما يسمى بالفاعلية الذاتية (Moreno, 2010).

وتشتمل المرحلة الثانية وهي مرحلة الأداء Performance Phase على ضبط الذات، ومراقبة الذات، إذ يركز المتعلم في هذه المرحلة على المهمة، ويطبق مجموعة من الاستراتيجيات التي تم تحديدها أو التخطيط لها في مرحلة التفكير المسبق، ويراقب تقدمه Self- monitoring باستخدام التدوين الذاتي (الاحتفاظ بسجلات).

وأخيراً مرحلة الشروط المفروضة ذاتياً Self imposed contingency، فبعد أن يقيم الطلبة ذاتياً أدائهم، يستنتجون ما إذا أنهم قاموا بعمل جيد لإنجاز الأهداف التي أسست في المرحلة الأولى، في مثل هذه الحالة بإمكانهم فرض شروط إيجابية على الذات (مكافئة)، أو أن النتيجة غير مثالية وتحتاج إلى تحسين، وفي مثل هذه الحالة يبدو من الضروري تعديل الخطة الاستراتيجية الأصلية، وقد يفرض على نفسه شرطاً سلبياً (العقاب)، وقد يحتاج إلى جدولة لزيادة وقت الدراسة بعد إدراكه أن المادة المراد تعلمها أكثر تعقيداً مما هو متوقع، وقد يقرر إلغاء الخطة للتعويض عن الوقت الضائع (Zimmerman, 2002).

وتجدر الإشارة إلى تناقص نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً، إذ تفوقت الإناث على الذكور في بعض أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً مثل تحديد الأهداف والتخطيط (Zimmerman & Pons, 1990) والاستراتجيات المعرفية (Wolters & Pintrich, 1998) والتعلّم المنظّم ذاتياً عموماً (Ibrahim,1996)، بينما كشفت

نتائج دراسة أخرى عن تفوق الذكور على الإناث في جميع أبعاد المتعلم المنظم ذاتياً (Babkhani, 2014)، كما يبدو أن الطلبة المراهقين في الصفوف الأدنى، أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً مقارنة بالمراهقين في الصفوف الأعلى (Lee, Yin & Zhang, 2009) (Zimmerman & Pons, 1990).

وعندما يكون الطلبة متعلمين ذاتياً فإنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً عالية المستوى، ويتعلمون بفعالية أكبر ويحققون مستوى تحصيل مرتفع (Bronson, 2000)، لكن لسوء الحظ يكتسب قلة من الطلبة مستوى مرتفع من التعلّم المنظّم ذاتياً؛ ويعزى ذلك جزئياً إلى الممارسات التدريسية التقليدية والبيئة الصفيّة التي لا تعمل على تعزيز هذا النوع من التعلم (Zimmerman & Bandura, 1994). ولتعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً ينبغي توافر بيئة صفية آمنة تشجع شعور الطالب بالاستقلالية والمشاركة والتعاون (Young, 2005).

تعرف البيئة الصفيّة بأنها الجو السائد داخل الغرفة الصفيّة المتمثل في العلاقات الاجتماعية السوية والمناخ النفسي الاجتماعي الذي يشترك في قيادته كل من المعلم والطلبة، ويتسم بالمودة والتقبل والاطمئنان (Adas,1996).

وتشير رايان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001) إلى خمسة أبعاد للبيئة الصفيّة الاجتماعية هي: بعد دعم المعلم: ويشير إلى مدى اعتقاد الطلبة بأن معلميهم مهتمون بهم وبتشكيل العلاقات الشخصية معهم ومدى ما يوفرونه لهم من دعم أكاديمي وانفعالي، وبُعد دعم الأقران ويقصد به تقدير الطلبة لبعضهم ولمساهماتهم في الصف ودعمهم لبعضهم أكاديمياً. أما بعد تعزيز التفاعل المركز على المهمة فيقصد به السماح للطلبة وتشجيعهم على التفاعل مع الطلبة بعضهم البعض خلال الأنشطة الأكاديمية، ويتضمن التفاعل مشاركة الطلبة أفكارهم أثناء المهام الأكاديمية، أو العمل معاً في أنشطة المجموعات الصغيرة، وطلب العون والمساعدة أثناء المهام الفردية. أما بُعد الاحترام المتبادل: فيشير إلى عدم سماح المعلم للطلبة بأن يسخروا من بعضهم البعض. وأخيراً بعد تشجيع المعلم لأهداف الأداء: ويعني تركيز المعلم على إثارة المنافسة بين الطلبة من خلال المقارنة في الأداء بناءاً على القدرة.

ويرى لي وفرانسس، وهين واه (Lee, Frances, & Hin Wah, 2003)، أن للبيئة الصفيّة الاجتماعية الإيجابية أربعة أبعاد هي: بُعد التعاون، وبعد مشاركة المعلم، وبعد النظام والمشاركة، وبعد دعم المعلم.

ولإيجاد بيئة صفية فعّالة يتوجب على المعلمين القيام ببعض الإجراءات منها: إظهار التقبل والاحترام للطلبة مما يرتقي بدافعية القراءة لديهم (Khodair &Abu Gazal, 2016) ويزيد من فعاليتهم الذاتية واحتمالية طلبهم للمساعدة عندما يحتاجونها (Osterman, 2000) (Ryan & Patrick, 2001; Ormrod, 2003).

ومن الإجراءات الأخرى منح الطلبة الإحساس بالسيطرة والتحكم بمنحهم الفرصة لإكمال وظائفهم بنجاح وبالحد الأدنى من التوجيه، وتزويدهم بفرض لصنع خيارات حول كيفية إكمالهم لواجباتهم، وكيفية قضاء بعض من الوقت داخل الغرفة الصفيّة؛ وهذا الأمر بالطبع من شأنه أن يرتقي بالتعلّم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة (Ormrod, 2003).

أما الإحساس بالتشارك فله دور حاسم، إذ أن البيئة الصفيّة التنافسية عموماً آثار عكسية، إذا يزداد احتمالات تبني الطلبة للأهداف الأدائية على حساب الأهداف الاتقانية (Ryan & Patrik, 2001).

ومن الجدير بالذكر أنه كلما تعاون الطلبة مع بعضهم البعض؛ ازدادت فرص إتقانهم للمهمات الأكاديمية، والانهماك بها، وتقوية علاقاتهم بأقرانهم؛ والتي بدورها تلعب دوراً حاسماً في نموهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم والإنجاز، ويشعرون بتقبل واحترام أقرانهم، وتقل مخاوفهم حول سخرية أقرانهم في حال ارتكبوا الأخطاء أو التمسوا المساعدة (Osterman, 2000) (Ryan & Patrik, 2001)).

ومن الإجراءات الأخرى المهمة وضع الحدود، فالغرفة الصفيّة التي تحتاج للتوجيهات الإرشادية المتعلقة بالسلوك الملائم هي عرضه للفوضى ولا تكون منتجة (Ormrod, 2003).

وأخيراً لابد من تخطيط أنشطة تضمن انهماك الطلبة في المهمات الأكاديمية من خلال التأكد من اندماج الطلبة بشكل مستمر في المهمات الأكاديمية، واختيار مهمات ملائمة لمستواهم الأكاديمي (Ormrod, 2008).

ويبدو أن هنالك فروقاً في إدراك الطلبة للبيئة الصفيّة وفقاً لمتغيري الجنس والصف، إذ تدرك الإناث دعم المعلم بشكل أعلى مما هو لدى الذكور، بينما يدرك الذكور دعم الأقران أعلى مما هو لدى الإناث (Gherasiam, Butnaru, & Mairean, 2012)، كما أن بعدي التوجه نحو المهمة والعلاقة بين الأقران كانا أعلى لدى الذكور (Momany & Nawafleh, 2014)، وتناقضت نتائج الدراسات فيما يخص المناخ الصفي الكلي إذ كانت الفروق لصالح الإناث (EL-Muhtasseb, 2005)، بينما كانت لصالح الذكور (Momany & Nawafleh, 2014). كما أن المراهقين في الصفوف الدراسية الأدنى أكثر إدراكاً لأبعاد البيئة الصفيّة كالتعاون مع الزملاء ومشاركة المعلم ودعمه، مقارنة بالطلبة المراهقين في الصفوف الأعلى (Lee et al., 2009).

ونظراً للدور المركزي، الذي تؤديه البيئة الصفيّة الفعّالة في تعلم الطلبة أجري العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة، منها دراسة يونج (Young, 2005)التي هدفت إلى الكشف عن الآثار المباشرة وغير المباشرة للبيئة الصفيّة في سلوكات التعلّم المنظّم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من (257) من الطلبة الجامعيين في أمريكا، (131) ذكور، و(126) إناث. أظهرت النتائج أن البيئة الصفيّة تؤثر بطريقة غير مباشرة في استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً من خلال المكونات الدافعية (توجهات الأهداف والدافعية الداخلية، والكفاءة المدركة).

وأجرى لي، ورفاقه (Lee et al., 2009) دراسة في هونغ كونغ هدفت الى معرفة أثر المناخ الصفي على دافعية الطلبة والتعلّم المنظّم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من (1955) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف من السابع وحتى التاسع تم اختيارهم عشوائياً في عدد من المدارس. وكشفت النتائج عن علاقة موجبة متوسطة القوة بين بعدي دعم المعلم ومشاركته وبين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، بينما ارتبط بُعد النظام ومشاركة الطلبة بعلاقة موجبة وضعيفة مع استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ولم يرتبط بُعد التعاون بعلاقة دالة باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

وأجرى ليوتوايلر وميركي (Leutwyler & Merki, 2009) دراسة في سويسرا، هدفت الى معرفة العلاقة بين تصورات الطلبة حول المناخ المدرسي وبين أبعاد المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية الذاتية للتعلم المُنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (434) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر تم اختيارهم عشوائياً. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة

احصائياً بين تصورات الطلبة حول المناخ المدرسي وبين مجالات الدافعية الذاتية واستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

وأجرى سنغر وغونغورين (Sungur & Güngören, 2009) دراسة في تركيا هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات البيئة الصفيّة (المهام المحفزة ودعم الاستقلالية والتقويم المستند على الإتقان وليس على الدرجات) والتعلّم المنظّم ذاتياً، والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (900) طالباً وطالبة، (464) ذكور، و(436) والإناث، من طلبة الصفوف من السادس، وحتى الثامن، تم اختيارهم عشوائياً من (5) مدارس في تركيا. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تصورات البيئة الصفيّة وكل من المعتقدات الدافعية، وتوجهات الأهداف، واستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأن معتقدات الدافعية، وتوجهات الأهداف تتوسط العلاقة بين البيئة الصفيّة والإنجاز الأكاديمي.

قام خارازيا وكاريشكي (Kharrazia & Kareshki, 2010) بدراسة في إيران، هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول المناخ الصفي (إثارة التحدي والاستمتاع بالتعلم) وعلاقته بمعتقدات الدافعية والتعلّم المنظّم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (685) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً في عدد من المدارس في طهران. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مدركات البيئة الصفيّة والتعلّم المنظّم ذاتياً تتوسطها معتقدات الدافعية لدى الطلبة.

إن المتأمل في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة، يلحظ أن معظمها لم يبحث في العلاقة المباشرة بينهما، وإنما ركزت على دور المعتقدات الدافعية وتوجهات الأهداف كمتغيرات وسيطة في هذه العلاقة (Young, 2005), (Khreshi, 2010) (Leutwyler & Merki, 2009,). كما يُلحظ ندرة الدراسات التي بحثت في هذه العلاقة على الصعيدين المحلي والعربي، وعليه تظهر الحاجة لإجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والبيئة الصفيّة بأبعادها المختلفة لدى الطلبة المراهقين، والتحقق من أثر متغيري الجنس والصف الدراسي، لا سيما أن الدراسات السابقة أظهرت بوضوح تناقض نتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

للتعلم المنظم ذاتياً دور حاسم في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين ودافعيتهم ومدى انهماكهم في مهماتهم الأكاديمية. وقد لا ينجح الطلبة المراهقون من تعلم مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً، وممارستها ليس لأنهم لايبذلون الجهد لتعلمها ولكن؛ لحاجتهم إلى بيئة تعليمية تمتاز بالأمان وتشجيع الاستقلالية في التعلم والتنظيم والوضوح في الأهداف، والتي تسمح لهم بالمشاركة وتشجعهم على التعاون مع بعضهم البعض لممارسة إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في الغرفة الصفيّة (Young, 2005).

لذا لابد من التعرف على دور البيئة الصفيّة بأبعادها المختلفة في اكتساب الطلبة لمهارات التعلّم المنظّم ذاتياً، بغية منحها الاهتمام الكافي؛ مما قد يرتقي بالتعلّم المنظّم ذاتياً، سيما أن الدراسات السابقة لم تمنح أبعاد البيئة الصفيّة اهتماماً كافياً من حيث صلتها بالتعلّم المنظّم ذاتياً، وندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، إذ تناولت كل متغير على حدة مع متغيرات أخرى، علاوة على ذلك تناقضت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت دور متغيري الجنس والصف في التعلّم المنظّم ذاتياً ومدركات الطلبة للجوانب المختلفة للبيئة الصفيّة، ولذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل يختلف مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً باختلاف متغيري الجنس والصف؟
2. هل يختلف مستوى البيئة الصفيّة باختلاف متغيري الجنس والصف؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن المسار النمائي للتعلم المنظم ذاتياً ومدركات البيئة الصفية، وفقاً لمتغيري الجنس والصف.
2. الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والبيئة الصفية.
3- الكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد البيئة الصفية بالتعلّم المنظّم ذاتياً.

أهميـة الدراسـة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغيرين هامين لهما صلة وثيقة بدافعية الطلبة وإنجازهم الأكاديمي وتوافقهم الأكاديمي بشكل عام وهما: التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة. كما أن الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما سيسهم في التوصل إلى فهم متعمق لمفهوم التعلم والعوامل المؤثرة به والتنبؤ بأحد المتغيرين من خلال معرفتنا بالمتغير الآخر.

أما الأهمية العملية فتتمثل في أن الكشف عن العلاقة سيوجه البرامج التعليمية أو الإرشادية التي تستهدف الارتقاء بالتعلّم المنظّم ذاتياً إلى أكثر أبعاد البيئة الصفيّة صلة بالتعلّم المنظّم ذاتياً ليأخذوها باعتبارهم عند تصميم هذه البرامج. علاوةً على ذلك فإن الكشف عن العلاقة بين البيئة الصفية والتعلم المنظم ذاتياً سيفيد المعلم في إدارة الموقف الصفي وإيجاد بيئة صفية محفزة للتعلم المنظم ذاتياً واستخدام أساليب تدريسية مناسبة. ومن جهة أخرى فإن معرفة دور متغيري الجنس والصف في التعلّم المنظّم ذاتياً ومدركاتهم لبيئتهم الصفيّة سيوجه البرامج الإرشادية والتدريبية للفئة الجنسية والعمرية الأحوج للتعلم المنظم ذاتياً وتحسين مدركاتهم للبيئة الصفيّة.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر المسجلين بالفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (2017/2016) من طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة إربد.

التعريفات الإجرائية:

التعلّم المنظّم ذاتياً: الإستراتيجيات المعرفية المتمثلة بالتكرار والتوسعة، والاستراتيجيات الماوراء معرفية المتمثلة بالتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، وإستراتيجيات إدارة المصادر المتمثلة بتنظيم بيئة التعلم وطلب المساعدة وتنظيم الجهد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً (Odat, 2015). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (49– 245). وفيما يلي تعريف إجرائي لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

التكرار: حفظ المادة المطلوب تعلمها أو الامتحان بها عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة ويتكون هذا البعد من (6) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (6– 30).

التوسعة (التفصيل): ربط المعلومات المراد تعلمها بالبنية المعرفية، واستخدام الرموز والرسومات لتوضيح المفاهيم. ويتكون من (8) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (8– 40).

وضع الأهداف والتخطيط: وضع جدول زمني تفصيلي وأهداف للأنشطة التعليمية اليومية، وتصفح المادة الدراسية قبل دراستها، وتطوير خطة للتغلب على ما يواجه الطالب من مشكلات في الدراسة. ويتكون هذا البعد من (8) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (8– 40).

المراقبة والتقييم الذاتي: مراقبة الطالب لمدى تحسنه في إنجاز المهمة الأكاديمية وتقييم هذا التحسن والاستراتيجية المستخدمة للتحضير للامتحان، وطرح أسئلة على نفسه للتأكد من فهمه للمادة الدراسية. ويتكون هذا البعد من (11) فقرة وتتراوح الدرجة عليه بين (11– 55).

تنظيم الجهد: توزيع الجهود المبذولة على المهمات بشكل صحيح، وإعطاء الأولية للأعمال المدرسية أكثر من النشاطات الأخرى، والاهتمام بالمواعيد التي حددها المعلم لإنجاز المهمات الأكاديمية. ويتكون هذا البعد من (5) فقرات، وتتراوح الدرجة عليه بين (5– 25).

ضبط البيئة: ترتيب مكان الدراسة والتأكد من نظافته والابتعاد عن المشتتات والأماكن المزعجة أثناء الدراسة. ويتكون هذا البُعد من (7) فقرات، وتتراوح الدرجة عليه بين (7– 49).

طلب المساعدة: طلب المساعدة من أحد الزملاء حول الواجب الذي فشل في إنجازه أو لفهم المادة التعليمية، وتبادل الملاحظات أثناء الدراسة. ويتكون هذا البعد من (4) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (4– 20).

البيئة الصفيّة (Classroom Environmente): مدى تعاون الطلبة مع بعضهم البعض ومشاركة المعلم ودعمه لهم، والنظام السائد داخل الغرفة الصفيّة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس لي ورفاقه (Lee et al., 2003). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (26–130) وتشتمل البيئة الصفية على الأبعاد الفرعية التالية:

التعاون: مساعدة الطلبة بعضهم بعض في مهام التعلم ولقائهم بعد الحصة الصفية لمناقشة الوظائف البيتية. ويتكون هذا البعد من (4) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (4– 20).

النظام والمشاركة: هدوء الطلبة وانضباطهم داخل الغرفة الصفية. ويتكون هذا البعد من (8) فقرات وتتراوح الدرجة عليه بين (8– 40).

مشاركة المعلم: استعداد المعلم للإجابة عن أسئلة الطلبة وصبره وجديته في تعليمهم ومراجعة المادة الدراسية قبل الامتحان وشرح محتويات الكتاب بالتفصيل. ويتكون من (7) فقرات، وتتراوح الدرجة على هذا البعد بين (7– 35).

دعم المعلم: مكافأة المعلم للطلبة على إنجازهم الجيد وتشجيعهم على تبني طرق وتعلم مفيدة وتقديم النصيحة بغية تحسين التعلم. ويتكون من (7) فقرات وتتراوح الدرجة على هذا البعد بين (7– 35).

الطلبة المراهقون: هم طلبة صفوف السابع والتاسع والحادي عشر المسجلين في مدارس لواء القصبة في محافظة إربد.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين للصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، من طلبة لواء القصبة في محافظة إربد، والمسجلين بالفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (2017/2016). أما عينة الدراسة فقد تكّونت من (631) طالباً وطالبةً في الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، من طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة إربد، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (319) طالباً، بنسبة (50.6%) وعدد الطلبة الإناث (312) طالبةً، نبسبة (49.4%) تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، إذ تم تطبيق أداتي الدراسة في المدارس التي أبدت إدارتها تعاوناً مع الباحثين، والجدول (1) يوضح توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، والصف الدراسي.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة

الصف / الجنس	السابع	التاسع	حادي عشر	المجموع
ذكر	102	103	114	319
أنثى	98	101	113	312
المجموع	200	204	227	631

أداتا الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام الأداتين التاليتين:

أولا: مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً:

تم استخدام مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً (Odat, 2015)، إذ يتكون المقياس من (51) فقرة ذات تدريج خماسي موزعة على (7) أبعاد هي: التكرار (التسميع)، والتوسعة (التفصيل)، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وأخيراً بعد تنظيم الجهد.

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وقد بينت نتائج التحليل أن المقياس تكون بصورته النهائية من (51) فقرة موزعة على الأبعاد السبعة المشار إليها سابقاً زاد الجدر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (44.99) من التباين الكلي لدرجات المقياس.

كما تم التحقق من معامل الثبات (الإتساق الداخلي) بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد العينة، وقد بلغ معامل الثبات (كرونباخ ألفا) (0.73)، وتم حساب معاملات الارتباط المصحح لكل فقرة، وقد تراوحت بين (0.71− 0.76) (Odat, 2015).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التعلم المنظم ذاتياً بعرضه على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية بجامعة اليرموك، وبعد الأخذ بآرائهم، تم حذف فقرتين من المقياس بسبب تداخل محتواهما مع فقرات أخرى ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (49) فقرة.

وبغرض استخراج مؤشرات الصدق لجميع فقرات مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب من طلبة صفوف السابع والتاسع والحادي عشر، بواقع (16) طالب تقريباً من كل صف ومن خارج أفراد عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد والمقياس ككل. والجدول (2) يوضح ذلك

جدول(2) معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد ومقياس التعلم المنظم ذاتياً ككل

الرقم	ارتباط الفقرة مع بُعد (التكرار (التسميع))	ارتباط الفقرة مع المقياس ككل
1	**0.590	**0.420
2	**0.662	**0.406
3	**0.513	**0.423
4	**0.636	**0.442
5	**0.587	**0.426
6	**0.603	**0.490
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (وضع الأهداف والتخطيط)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.750	**0.510
2	**0.804	**0.572
3	**0.761	**0.486
4	**0.738	**0.553
5	**0.663	**0.595
6	**0.712	**0.540
7	**0.653	**0.590
8	**0.661	**0.535
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (التوسعة (التفصيل))**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.436	**0.463
2	**0.596	**0.365
3	**0.603	**0.448
4	**0.580	**0.462
5	**0.583	**0.451
6	**0.571	**0.480
7	**0.613	**0.432
8	**0.648	**0.406
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (طلب المساعدة)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.719	**0.456
2	**0.744	**0.391
3	**0.796	**0.470

4	**0.775	**0.503
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (المراقبة والتقييم الذاتي)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.663	**0.569
2	**0.623	**0.546
3	**0.592	**0.448
4	**0.609	**0.436
5	**0.598	**0.500
6	**0.549	**0.509
7	**0.561	**0.507
8	**0.566	**0.576
9	**0.580	**0.529
10	**0.602	**0.451
11	**0.597	**0.501
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (ضبط البيئة)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.630	**0.492
2	**0.675	**0.446
3	**0.613	**0.497
4	**0.644	**0.458
5	**0.673	**0.491
6	**0.638	**0.491
7	**0.728	**0.535
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (تنظيم الجهد)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	**0.630	**0.486
2	**0.749	**0.563
3	**0.731	**0.461
4	**0.805	**0.605
5	**0.762	**0.540

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.436 −0.805)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات والمقياس ككل بين (0.36 −0.605) وبناءً على ذلك تم قبول جميع فقرات المقياس لكون المعيار الذي تم اعتماده هو أن لا يقل معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.30).

كما تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) كمؤشر على الإتساق الداخلي على جميع أبعاد مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً، والمقياس ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) معاملات الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً

رقم المجال	المجال	قيمة كرونباخ الفا
1	التكرار (التسميع)	0.841
2	التوسعة (التفصيل)	0.836
3	وضع الأهداف والتخطيط	0.859
4	المراقبة والتقييم الذاتي	0.816
5	طلب المساعدة	0.851
6	ضبط البيئة	0.882
7	تنظيم الجهد	0.887
	المقياس ككل	0.937

يظهر من الجدول (3) أن معامات ثبات الإتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.816 – 0.887) كان ابرزها لبعد تنظيم الجهد، وأدناها لبعد المراقبة والتقييم الذاتي، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.937) وهي قيم مرتفعة وتدل على درجة ثبات مقبولة لأغراض تطبيق المقياس.

ثانياً: مقياس البيئة الصفيّة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام مقياس لي وفرانسس وهن واه (Lee, Francs, & Hin Wah, 2003)، الذي تم إعداده وتطويره في (هونغ كونغ). إذ تكون المقياس بصورته النهائية

من (26) فقرة ذات تدريج خماسي موزعة على (4) أبعاد هي: بعد التعاون وتكون من (4) فقرات، وبعد مشاركة المعلم وتكون من (7) فقرات، وبعد النظام والمشاركة وتكون من (8) فقرات، وبعد دعم المعلم وتكون من (7) فقرات.

وقد تحقق لي ورفاقه (Lee et al., 2003) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بعد تطبيقه على عينة مكونة من (990) طالباً وطالبةً، شملت (452) ذكور، و(538) إناث، من طلبة الصف الرابع والسادس والسابع والتاسع، وقد أظهرت نتائج التحليل عن وجود (4) أبعاد هي: بعد التعاون، وبعد مشاركة المعلم، وبعد النظام والمشاركة، وبعد دعم المعلم.

كما تم حساب الإتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للأبعاد الفرعية التي تتكون منها أبعاد المقياس (4) وهي: (بُعد التعاون، وبُعد النظام والمشاركة، وبُعد مشاركة المعلم، وبُعد دعم المعلم)، وذلك بعد تطبيقها على العينة السابقة الذكر؛ المكونة من (990) طالباً وطالبة، وكانت معاملات ثباتها (0.69، 0.82، 0.86، 0.79) على التوالي.

وللتأكد من الصدق الظاهري لمقياس البيئة الصفيّة في الدراسة الحالية تم عرضه على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم النفسية والتربوية، بجامعة اليرموك، وقد اقتصرت ملاحظاتهم على تعديلات لغوية بسيطة.

كما تم التحقق من صدق بناء المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب من طلبة صفوف السابع والتاسع والحادي عشر بواقع 16 طالب تقريباً من كل صف ومن خارج أفراد عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد ومقياس البيئة الصفيه ككل

الرقم	ارتباط الفقرة مع بُعد (لتعاون)	ارتباط الفقرة مع المقياس ككل
1	0.765**	0.481**
2	0.700**	0.436**
3	0.779**	0.484**
4	0.795**	0.478**
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (النظام ومشاركه الطلبة)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	0.698**	0.454**
2	0.634**	0.559**
3	0.582**	0.552**
4	0.629**	0.514**
5	0.529**	0.307**
6	0.608**	0.298**
7	0.613**	0.364**
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (مشاركة المعلم)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	0.691**	0.518**
2	0.757**	0.612**
3	0.654**	0.525**
4	0.793*	0.623**
5	0.767**	0.643**
6	0.719**	0.617**
7	0.720**	0.611**
8	0.790**	0.695**
الرقم	**ارتباط الفقرة مع بُعد (دعم المعلم)**	**ارتباط الفقرة مع المقياس ككل**
1	0.726**	0.575**
2	0.786**	0.689**
3	0.769**	0.691**
4	0.730**	0.644**
5	0.774**	0.584**
6	0.718 **	0.662**
7	0.784**	0.662**

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يظهر من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.529–0.795)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.307–0.695). وعليه تم قبول جميع فقرات المقياس لكون المعيار الذي تم اعتماده هو أن لا يقل معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.30).

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على جميع أبعاد الدراسة والمقياس ككل، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) معاملات الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس البيئة الصفيّة

رقم الفقرة	المجال	قيمة كرونباخ الفا
1	بعد التعاون	0.845
2	بعد النظام ومشاركة الطلبة	0.821
3	بعد مشاركة المعلم	0.889
4	بعد دعم المعلم	0.873
	البيئة الصفيّة ككل	0.928

يظهر من الجدول (5) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا تراوحت بين (0.821 – 0.889) كان ابرزها لبعد مشاركة المعلم ، وأدناها لبعد النظام والمشاركة، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.928) وهي قيم مرتفعة وتدل على درجة ثبات مقبولة لأغراض تطبيق المقياس.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة والحصول على كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم، تم تطبيق أداتي الدراسة على الفئة المستهدفة للدراسة وهم طلبة الصف السابع والتاسع والحادي عشر في لواء القصبة، محافظة إربد، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني لعام (2017/2016)، وقد بلغ عدد النسخ التي تم توزيعها (719) استبانة، وعند فحص النسخ المسترجعة تبين أن (88) استبانة غير صالحة للتحليل بسبب وضع أكثر من استجابة على كل

فقرة، والاستجابة النمطية على بعض الفقرات ليصبح العدد النهائي للنسخ (631) استبانة. واستغرق التطبيق حوالي (40) دقيقة، أي كامل وقت الحصة تقريباً. إذ تم إعطاء الطلبة فكرة مختصرة عن هدف الدراسة، وتوضيح الإرشادات الضرورية اللازمة لتعبئة أداتي الدراسة، وتوضيح طريقة الإجابة على أداتي الدراسة، وتم التأكيد على أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وسيتم التعامل معها بسرية تامة، وتم متابعة استفساراتهم والإجابة عليها.

متغيرات الدراسة:

تم تصنيف متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: المتغيرات الرئيسة: التعلّم المنظّم ذاتياً، والبيئة الصفيّة.

ثانياً: المتغيرات التصنيفية:

1 – الجنس: وله فئتان هما: فئة الذكور، وفئة الإناث.

2– الصف الدراسي: وله ثلاث مستويات هي: السابع، التاسع، والحادي عشر.

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، كما استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (ANOVA) وتحليل التباين المتعدد الثنائي عديم التفاعل (MANOVA) وتطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Correlation coefficient) وتحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل يختلف مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً باختلاف متغيري الجنس والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً وفق متغيري الجنس والصف، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثنائي عديم التفاعل (MANOVA) للأبعاد، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (ANOVA)

عديم التفاعل للمقياس ككل؛ للكشف عن الفروق في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً تعزى لمتغيري الجنس، والصف.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لأبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف

أبعاد الدراسة		الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعد التكرار (التسميع)	الجنس	ذكر	319	3.71	0.75
		أنثى	312	3.81	0.62
	الصف	حادي عشر	227	3.58	0.73
		تاسع	204	3.87	0.67
		سابع	200	3.85	0.63
بعد التوسعه (التفصيل)	الجنس	ذكر	319	3.06	0.65
		أنثى	312	3.15	0.61
	الصف	حادي عشر	227	3.01	0.65
		تاسع	204	3.15	0.65
		سابع	200	3.17	0.58
بعد وضع الأهداف والتخطيط	الجنس	ذكر	319	3.17	0.92
		أنثى	312	3.33	0.85
	الصف	حادي عشر	227	3.05	0.87
		تاسع	204	3.31	0.86
		سابع	200	3.41	0.90
بعد المراقبة والتقييم الذاتي	الجنس	ذكر	319	3.66	0.72
		أنثى	312	3.78	0.66
	الصف	حادي عشر	227	3.53	0.67
		تاسع	204	3.75	0.69
		سابع	200	3.90	0.66
بعد طلب	الجنس	ذكر	319	3.81	0.88

أبعاد الدراسة		الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المساعدة		أنثى	312	3.86	0.88
	الصف	حادي عشر	227	3.67	0.93
		تاسع	204	3.89	0.84
		سابع	200	3.97	0.84
بعد ضبط البيئة	الجنس	ذكر	319	3.83	0.83
		أنثى	312	3.93	0.77
	الصف	حادي عشر	227	3.65	0.78
		تاسع	204	3.90	0.83
		سابع	200	4.12	0.73
بعد تنظيم الجهد	الجنس	ذكر	319	3.86	0.88
		أنثى	312	3.88	0.85
	الصف	حادي عشر	227	3.60	0.87
		تاسع	204	3.82	0.92
		سابع	200	4.22	0.67

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) على جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) للكشف عن الفروق على جميع أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	بعد التكرار (التسميع)	1.082	1	1.082	2.341	0.126
قيمة هوت	بعد التوسعة (التفصيل)	1.162	1	1.162	2.965	0.086

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
لينج (0.013) F = 1.171 Sig. 0.317	بعد وضع الأهداف والتخطيط	3.048	1	3.048	3.978	0.047
	بعد المراقبة والتقييم الذاتي	1.731	1	1.731	3.808	0.051
	بعد طلب المساعدة	0.190	1	0.190	0.249	0.618
	بعد ضبط البيئة	0.858	1	0.858	1.407	0.236
	بعد تنظيم الجهد	0.001	1	0.001	0.002	0.967
الصف قيمة وليكس (0.130) F = 5.748 Sig. 0.00	بعد التكرار (التسميع)	10.620	2	5.310	11.495	0.000
	بعد التوسعة (التفصيل)	3.120	2	1.560	3.981	0.019
	بعد وضع الأهداف والتخطيط	14.099	2	7.049	9.201	0.000
	بعد المراقبة والتقييم الذاتي	14.327	2	7.164	15.757	0.000
	بعد طلب المساعدة	10.328	2	5.164	6.768	0.001
	بعد ضبط البيئة	22.611	2	11.306	18.541	0.000
	بعد تنظيم الجهد	41.018	2	20.509	30.043	0.000
الخطأ	بعد التكرار (التسميع)	289.632	627	0.462		
	بعد التوسعة (التفصيل)	245.647	627	0.392		
	بعد وضع الأهداف والتخطيط	480.386	627	0.766		
	بعد المراقبة والتقييم الذاتي	285.053	627	0.455		

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
	بعد طلب المساعدة	478.422	627	0.763		
	بعد ضبط البيئة	382.330	627	0.610		
	بعد تنظيم الجهد	428.021	627	0.683		
الكلي	بعد التكرار (التسميع)	301.788	630			
	بعد التوسعة (التفصيل)	250.178	630			
	بعد وضع الأهداف والتخطيط	498.385	630			
	بعد المراقبة والتقييم الذاتي	301.738	630			
	بعد طلب المساعدة	489.148	630			
	بعد ضبط البيئة	406.369	630			
	بعد تنظيم الجهد	469.122	630			

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

ويظهر من جدول (7) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على بُعد (وضع الأهداف والتخطيط)، وفقاً لمتغير الجنس، ولصالح (الإناث) بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.17).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على جميع أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً.

وللتعرف على اتجاه الفروق؛ تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق في أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً (التكرار (التسميع)، والتوسعة (التفصيل)، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد) وفقاً لمتغير الصف

البعد	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
التكرار (التسميع)	حادي عشر	3.58	–	*−0.29	−0.27
	تاسع	3.87		–	0.02
	سابع	3.85			–
بعد التوسعة (التفصيل)	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	3.01	–	−0.14	*−0.16
	تاسع	3.15		–	−0.02
	سابع	3.17			–
بعد وضع الأهداف والتخطيط	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	3.05	-	−0.26	*−0.36
	تاسع	3.31		–	−0.10
	سابع	3.41			–
بعد المراقبة والتقييم الذاتي	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	3.53	-	−0.22	*−0.37
	تاسع	3.75		–	−0.15
	سابع	3.90			–
بعد طلب المساعدة	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	3.67	-	−0.22	*−0.30
	تاسع	3.89		–	−0.08
	سابع	3.97			–
بعد ضبط	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع

البعد	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
البيئة	حادي عشر	3.65	-	−0.25	*−0.47
	تاسع	3.90		–	−0.22
	سابع	4.12			–
	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
بعد تنظيم الجهد	حادي عشر	3.60	-	−0.22	*−0.62
	تاسع	3.82		–	−0.40
	سابع	4.22			–

يظهر من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق في بُعد التكرار (التسميع) وفقاً لمتغير الصف، حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصف (التاسع)، ولصالح الصف (التاسع).
- وجود فروق في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (التوسعة أو التفصيل، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد) وفقاً لمتغير الصف، حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصف (السابع)، ولصالح الصف (السابع).

ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية لمستوى التعلّم المنظّم ذاتياً ككل، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (ANOVA) على المقياس ككل، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً الكلي وفقاً لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.129	1	1.129	3.594	0.058
الصف	14.074	2	7.037	22.402	0.000
الخطأ	196.952	627	0.31		
المجموع المصحح	212.676	630			

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياُ الكلي وفقاً لمتغير الصف، حيث بلغت قيمة (F) (22.402) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00). وللكشف عن اتجاه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار شيفيه (scheffe)

للكشف عن الفروق في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً الكلي وفقاً لمتغير الصف

الفئة	المتوسط الحسابي	أول ثانوي	تاسع	سابع
الحادي عشر	3.48	–	−0.23	*−0.37
تاسع	3.71		–	−0.14
سابع	3.85			–

ويظهر من الجدول (10) وجود فروق في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً وفقاً لمتغير الصف، حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصف (السابع)، ولصالح الصف (السابع) بمتوسط حسابي (3.85)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للصف الحادي عشر (3.48).

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى البيئة الصفيّة باختلاف متغيري الجنس والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى البيئة الصفيّة وفقاً لمتغيري الجنس والصف، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثنائي عديم التفاعل (MANOVA) للأبعاد، كما تم تطبيق تحليل التباين عديم التفاعل (ANOVA) للمقياس ككل للكشف عن الفروق في مستوى البيئة الصفيّة تعزى لمتغيري الجنس، والصف.

جدول (11) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لأبعاد البيئة الصفيّة وفقاً لمتغيري الجنس والصف

أبعاد الدراسة	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعد التعاون	الجنس	ذكر	319	3.66	0.90
		أنثى	312	3.59	0.86
	الصف	حادي عشر	227	3.44	0.92
		تاسع	204	3.73	0.92
		سابع	200	3.73	0.75
بعد النظام ومشاركة الطلبة	الجنس	ذكر	319	3.07	0.73
		أنثى	312	3.13	0.73
	الصف	حادي عشر	227	2.92	0.71
		تاسع	204	3.13	0.73
		سابع	200	3.29	0.69
بعد مشاركة المعلم	الجنس	ذكر	319	4.15	0.79
		أنثى	312	4.23	0.70
	الصف	حادي عشر	227	4.03	0.79
		تاسع	204	4.23	0.73
		سابع	200	4.31	0.68
بعد دعم المعلم	الجنس	ذكر	319	3.49	0.95
		أنثى	312	3.50	0.95
	الصف	حادي عشر	227	3.29	0.91
		تاسع	204	3.55	0.94
		سابع	200	3.67	0.96
البيئة الصفيّة ككل	الجنس	ذكر	319	3.61	0.64
		أنثى	312	3.64	0.60
	الصف	حادي عشر	227	3.44	0.59
		تاسع	204	3.68	0.65
		سابع	200	3.78	0.57

إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد البيئة الصفية وفقاً لمتغيري الجنس، والصف، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) على جميع أبعاد البيئة الصفية، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) نتائج تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) للكشف عن الفروق على جميع أبعاد البيئة الصفيّة وفقاً لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوت لينج (0.009) F = 1.404 Sig. 0.231	بعد التعاون	1.279	1	1.279	1.680	0.195
	بعد النظام ومشاركة الطلبة	0.282	1	0.282	0.556	0.456
	بعد مشاركة المعلم	0.600	1	0.600	1.109	0.293
	بعد دعم المعلم	0.001	1	0.001	0.001	0.970
الصف قيمة وليكس (0.066) F = 5.116 Sig. 0.00	بعد التعاون	12.163	2	6.082	7.988	0.000
	بعد النظام ومشاركة الطلبة	14.640	2	7.320	14.416	0.000
	بعد مشاركة المعلم	8.673	2	4.336	8.014	0.000
	بعد دعم المعلم	16.557	2	8.279	9.406	0.000
الخطأ	بعد التعاون	477.348	627	0.761		
	بعد النظام ومشاركة الطلبة	318.366	627	0.508		
	بعد مشاركة المعلم	339.259	627	0.541		
	بعد دعم المعلم	551.876	627	0.880		
المجموع المصحح	بعد التعاون	490.357	630			
	بعد النظام ومشاركة الطلبة	333.570	630			
	بعد مشاركة المعلم	348.840	630			
	بعد دعم المعلم	568.476	630			

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

يظهر من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الصف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد البيئة الصفيّة (التعاون، والنظام ومشاركة الطلبة، ومشاركة المعلم، ودعم المعلم)، حيث بلغت قيمة (F) (7.988)(14.416) (8.014) (9.406) على التوالي، وبدلالة إحصائية (0.00). ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

وللتعرف على اتجاه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه (scheffe)

للكشف عن الفروق في أبعاد البيئة الصفيّة وفقاً لمتغير الصف

بعد	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
بعد التعاون	حادي عشر	3.44	–	-0.29*	-0.29*
	تاسع	3.73		–	0.00
	سابع	3.73			–
بعد النظام ومشاركة الطلبة	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	2.92	–	-0.21	-0.37*
	تاسع	3.13		–	-0.16
	سابع	3.29			–
بعد مشاركة المعلم	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	4.03	-	-0.20	-0.28*
	تاسع	4.23		–	-0.08
	سابع	4.31			–
بعد دعم المعلم	الفئة	المتوسط الحسابي	حادي عشر	تاسع	سابع
	حادي عشر	3.29	-	-0.26	-0.38*
	تاسع	3.55		–	-0.12
	سابع	3.67			–

يظهر من الجدول (13) ما يلي:

- وجود فروق في بُعد التعاون وفقاً لمتغير الصف حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصفين (التاسع، والسابع)، ولصالح الصفيين (السابع، والتاسع).
- وجود فروق في أبعاد البيئة الصفية (النظام، ومشاركة الطلبة، ومشاركة المعلم، ودعم المعلم) وفقاً لمتغير الصف، حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصف (السابع)، ولصالح الصف (السابع).

ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية لمستوى البيئة الصفيّة ككل تم تطبيق تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (ANOVA) على المقياس ككل، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل(ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى البيئة الصفيّة وفقاً لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.039	1	0.039	0.107	0.743
الصف	12.467	2	6.234	17.113	0.000
الخطأ	228.392	627	0.36		
المجموع المصحح	241.027	630			

ويظهر من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى البيئة الصفيّة تعزى لمتغير الصف، حيث بلغت قيمة (F) (17.113) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00). كما يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

وللكشف عن اتجاه الفروق تم تطبيق إختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (15) نتائج اختبار شيفية (scheffe)

للكشف عن الفروق في مستوى البيئة الصفيّة وفقاً لمتغير الصف

الفئة	المتوسط الحسابي	أول ثانوي	تاسع	سابع
حادي عشر	3.44	-	−0.24	*−0.34
تاسع	3.68		-	−0.10
سابع	3.78			-

ويظهر من الجدول (15) وجود فروق في مستوى البيئة الصفيّة وفقاً لمتغير الصف حيث كانت الفروق بين الصف (الحادي عشر) والصف (السابع)، ولصالح الصف (السابع).

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Correlation coefficient) بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً، وأبعاد البيئة الصفيّة. وتطبيق تحليل الانحدار المتعددRegression (Multiple) للكشف عن قوة التنبؤ التفسيرية لأبعاد البيئة الصفيّة مع الدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً، وفيما يلي عرض النتائج.

الجدول (16) معاملات الارتباط (Correlation coefficient)

بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاد البيئة الصفيّة والمقياسين ككل

أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً	معامل الارتباط/ الدلالة الإحصائية	أبعاد البيئة الصفيّة				
		بعد التعاون	بعد النظام ومشاركة الطلبة	بعد مشاركة المعلم	بعد دعم المعلم	البيئة الصفيّة ككل
التكرار (التسميع)	معامل الارتباط	**0.319	**0.225	**0.366	**0.390	**0.438
بعد التوسعة (التفصيل)	معامل الارتباط	**0.294	**0.194	**0.270	**0.321	0.359
بعد الأهداف والتخطيط	معامل الارتباط	**0.265	**0.278	0.231	**0.377	**0.387

أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً	معامل الارتباط/ الدلالة الإحصائية	أبعاد البيئة الصفيّة				
		بعد التعاون	بعد النظام ومشاركة الطلبة	بعد مشاركة المعلم	بعد دعم المعلم	البيئة الصفيّة ككل
بعد المراقبة والتقييم الذاتي	معامل الارتباط	0.327**	0.305**	0.371**	0.416**	0.477**
بعد طلب المساعدة	معامل الارتباط	0.325**	0.194**	0.286**	0.256**	0.350**
بعد ضبط البيئة	معامل الارتباط	0.245**	0.307**	0.357**	0.336**	0.422**
بعد تنظيم الجهد	معامل الارتباط	0.235**	0.270**	0.354**	0.320**	0.400**
التعلّم المنظّم ذاتياً ككل	معامل الارتباط	0.387**	0.351**	0.425**	0.472**	0.549**

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يظهر من الجدول (16) أن معاملات الارتباط بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً، وأبعاد البيئة الصفيّة تراوحت بين (0.194– 0.416)، وكان أعلى معامل ارتباط بين بُعد (المراقبة والتقييم الذاتي) وبُعد (دعم المعلم)، حيث بلغ معامل الارتباط (0.416)، وجاء بعده معامل الارتباط بين بُعد (التكرار (التسميع) وبُعد (دعم المعلم) حيث بلغ (0.390)، بينما بلغ معامل الارتباط بين التعلّم المنظّم ذاتياً ككل، والبيئة الصفيّة ككل (0.549)، وهي علاقة موجبة؛ مما يدل على وجود ارتباط بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة.

الجدول (17) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) للكشف عن قوة التنبؤ التفسيرية لأبعاد البيئة الصفيّة بالدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً

المجال	قيمة t	الدلالة الاحصائية	قيمة بيتا (β)	R	R^2	قيمة F	الدلالة الاحصائية
بعد التعاون	5.099	0.00	0.191	0.555	0.30	69.621	0.00
بعد النظام ومشاركة الطلبة	3.587	0.00	0.135				
بعد مشاركة المعلم	3.054	0.002	0.135				
بعد دعم المعلم	6.261	0.00	0.274				

يظهر من الجدول (17) أن جميع قيم (t) دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يشير الى وجود أثر لجميع أبعاد مقياس البيئة الصفيّة على التعلّم المنظّم ذاتياً، وبلغت قيمة (F) (69.621) وبدلالة احصائية (0.00). أما قيمة (R) والتي تمثل معامل الارتباط الكلي بلغت (0.555) وهي قيمة مرتفعة وتدل على وجود علاقة مرتفعة لأبعاد مقياس البيئة الصفيّة على الدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً، وبلغت قيمة (R^2) (0.30) وهي تمثل القوة التفسيرية أو التنبؤية للتغير في الدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً تبعاً لأختلاف أبعاد مقياس البيئة الصفيّة، وبلغت قيمة (F) (69.621) وبدلالة احصائية (0.00) وهذا يدل على تأثير أبعاد مقياس البيئة الصفيّة مجتمعة على الدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً. وبالتالي يمكن القول بأن أبعاد مقياس البيئة الصفيّة لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتغير في الدرجة الكلية لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية على بعد وضع الأهداف والتخطيط، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. إن هذه النتيجة تعكس حقيقة أن الذكور والإناث يظهرون ميولاً مختلفة في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، إذ يبدو أن الإناث أكثر تأملاً ووعياً بخبراتهن التعلمية، وعليه سيكنّ أكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم. كما يمكن القول أن هذه الفروق هي نتاج للمعتقدات النمطية الجندرية والتي تتوقع من الإناث أن يكنّ أكثر وعياً وتنظيماً وإدارة بيئتهن بمهارة، كما يؤكد صحة هذه الفرضية استنتاج الباحثون بأن الفروق الجندرية في المتغيرات الأكاديمية كالفاعلية الذاتية مثلاً هي وظيفة للمعتقدات الجندرية التي يتبناها الطلبة أكثر من الجندر نفسه (Pajaras & Valiante, 2002) فعند ضبط المعتقدات الجندرية تتضائل، بل تختفي هذه الفروق الجندرية، وبمعنى آخر يبدو أن المعتقدات الجندرية تتوسط العلاقة بين الجندر والتعلّم المنظّم ذاتياً.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Ibrahim,1996)، التي أشارت نتائجها عن فروق بين الطلبة الذكور والإناث في أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ودراسة ولترز وبنتريش (Wolters & Pintrich, 1998) التي أشارت نتائجها إلى فروق في الإستراتيجيات المعرفية بين الذكور والإناث تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، واختلفت مع نتائج دراسة باباكني (Babakhani, 2014)، التي أشارت نتائجها إلى تفوق الطلبة الذكور على الإناث في جميع أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً.

وكشفت النتائج عن فروق في مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً الكلي وأبعاده الفرعية: التوسعة، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد، تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف السابع، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تراجع إحساس الطلبة لكفاءتهم الذاتية والتي تعد شرطاً أساسياً لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كلما تقدموا في العمر، وخصوصاً في المدرسة الثانوية نتيجة للدرجات التنافسية ونمو احساسهم بأن القدرة هي سمة ثابتة (Zimmerman & Pons, 1990).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لي ورفاقه (Lee et al., 2003) التي كشفت عن فروق دالة في استراتيجيات التعلّم المنظّمة ذاتياً لصالح طلبة الصف السابع مقارنة بطلبة

الصفين الثامن والتاسع، واتفقت أيضاً مع دراسة زيمرمان وبونس (Zimmerman & Pons, 1990) والتي كشفت عن تفوق طلبة الصف الثامن على طلبة الصف الحادي عشر في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة على بعد التعاون في البيئة الصفيّة تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف السابع، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المراهق الصغير أكثر ميلاً واهتماماً لتبادل علاقات التعاون لمناقشتهم وحل واجباتهم المنزلية مع أصدقائه وأقرانه في البيئة الصفيّة، ومحاولة مساعدة بعضهم بعضاً لتوضيح أي غموض فيما يتعلمونه، والاستفادة من خبرات أقرانهم لتحسين وتطوير تعلمهم الأكاديمي.

كما كشفت النتائج عن فروق على أبعاد البيئة الصفيّة (بعد النظام ومشاركة الطلبة، وبعد مشاركة المعلم، وبعد دعم المعلم) لصالح الصف السابع، ويمكن عزو هذه النتيجة لطبيعة مرحلة المراهقة، حيث يقابل الصف السابع بداية مرحلة المراهقة فقد تتداخل في خصائصها مع مرحلة الطفولة المتأخرة، التي قد يكون فيها المراهق الصغير غالباً ما يفضل الالتزام بالنظام في الغرفة الصفيّة، وأكثر تقبل لنصائح وإرشادات معلمه، فقد يحتاج لتشجيع الآخرين، وخاصة المعلم الذي قد يرى فيه المثل والقدوة لتحقيق ذاته، أما في نهاية مرحلة المراهقة فغالباً ما يهتم المراهقون الأكبر سنا، وبتحقيق استقلاليتهم بالاعتماد على أنفسهم أكثر من اعتمادهم على الآخرين المحيطين بهم.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Lee et al., 2009) (EL-Muhtasseb, 2005)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى البيئة الصفيّة تعزى لمتغير الصف ولصالح الصفوف الأدنى. واتفقت جزئياً مع دراسة (Momany & Nawafleh, 2014) التي أظهرت نتائجها عن فروق في بعد العلاقة مع المعلم تعزى للمرحلة الدراسة ولصالح طلبة المرحلة الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع، عاشر) مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية.

أما العلاقة الموجبة الدالة إحصائياً بين البيئة الصفيّة, وأبعادها الفرعية وبين التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده الفرعية فيمكن تفسيرها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين المتغيرين، إذ أن البيئة الصفيّة تؤثر بطريقة غير مباشرة في التعلّم المنظّم ذاتياً، من خلال المكونات الدافعية والتي تُعد شرطاً أساسياً لاستخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، كالفاعلية الذاتية وتوجهات الأهداف والدافعية الداخلية (Moreno, 2010).

ومما يبرهن على منطقية العلاقة بين المتغيرين المسار النمائي المتطابق تماماً لدى هذين المتغيرين والذي كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية، إذ تناقص مستوى استراتيجيات التعلّم المنظّم لدى الطلبة ومدى إدراكهم الإيجابي لبيئتهم الصفيّة بجميع أبعادها، كلما تقدموا في الصفوف الدراسية.

وفيما يخص العلاقة الموجبة بين أبعاد البيئة الصفيّة والتعلّم المنظّم ذاتياً، يمكن القول بأن البيئة الصفيّة التي تمتاز (بالنظام) المتمثل بالانضباط الصفي والهدوء وعدم ازعاج الطلبة لبعضهم البعض على؛ الأرجح أن يرتقي بالتعلّم المنظّم ذاتياً، وما يصدق على بُعد النظام بصدق بالضرورة على بُعد (مشاركة المعلم) المتمثل بجدية المعلم وصبره وترتيب المعلم للوقت بشكل مناسب وتشجيع الطلبة على المراجعة قبل الاختبارات وبعدها يقدم نفسه نموذجاً للشخص المنظم ذاتياً ويساعد الطلبة على مراقبة تعلمهم ومدى تحقيقهم للأهداف، وهذا بالطبع ينسجم مع وجهة نظر فايجوتسكي (Vygotsky) حول العوامل المؤثرة في التعلّم المنظّم ذاتياً؛ إذ يعتقد أن تعرض الطلبة لنماذج منظمة ذاتياً يساعدهم على اكتساب مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً.

أما عن العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً وكل من بعدي التعاون مع الأقران ودعم المعلم، فيمكن تفسيرها استناداً على نظرية (فايجوتسكي) في التطور المعرفي وخصوصاً مفهوم المساندة إذ أن الدعم المقدم من قبل المعلمين والأقران الأكثر خبرة، يمكّن الأطفال من الوصول إلى مستويات متقدمة من المعرفة (Driscoll, 1996). والتعلّم المنظّم ذاتياً مثالاً واقعياً لأفضل الطرق في الوصول إلى هذه المعرفة، علاوة على ذلك فقد أكد (فايجوتسكي) في نظريته على أن أي وظيفة نفسيه تظهر مرتين، مرة على المستوى الاجتماعي ومرة على المستوى الشخصي؛ وعليه يمكن القول أن الدعم المقدم من قبل المعلمين والأقران يمثلان الشرط الأساسي لحدوث التعلّم المنظّم ذاتياً؛ كما أن دعم المعلمين والأقران قد يرتقي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة والتي بدورها تشجع الطلبة على اكتساب استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

وكشفت نتائج الدراسة الحالية، أن دعم المعلم أقوى أبعاد البيئة الصفية ارتباطا بالتعلّم المنظّم ذاتياً ، وهذا أمر متوقع ومنطقي، إذا تأملنا في هذا البعد الذي يتمثل بمساعدة المعلم للطلبة على وضع الأهداف وتشجيعهم على مراقبة ما إذا كانت طريقتهم في الدراسة مفيدة، ويقدم لهم استراتيجيات لتحسين تعلمهم، ولذلك فإن كل ما تقدم يمثل مساعدة حقيقة وتشجيعاً واضح للطبة على ممارسة استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، فضلاً عن الدور الأكثر فعالية الذي يؤديه المعلم في

الارتقاء بدافعية الطلبة مقارنة بأبعاد البيئة الصفيّة الأخرى (Khodair & Abu Gazal, 2016). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Young, 2005) (Lee et al., 2009) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائياً إلى المناخ الصفي الإيجابي على دافعية الطلبة للتعلم ومستوى التعلّم المنظّم ذاتياً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية، يوصى بالآتي:

1. التأكيد على أهمية استخدام إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والإرتقاء بالبيئة الصفيّة بشكل خاص لدى طلبة الصف التاسع، والصف الحادي عشر سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن فروق دالة لصالح طلبة الصف السابع.
2. تشجيع الطلبة الذكور على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، سيما أن نتائج الدراسة كشف عن فروق دالة لصالح الإناث.
3. اهتمام المعلم بالبيئة الصفيّة بجميع أبعادها وفي كل الصفوف الدراسية، سيما أن نتائج الدراسة كشف عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بينها وبين التعلّم المنظّم ذاتياً.
4. إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والبيئة الصفيّة لدى عينات أخرى كالطلبة الجامعيين.

Reference:

Adas, M. (1996). Competant teacher and effective teaching. Amman Daralfker.

Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. Journal of Procedia-social and Behavioral Sciences, 116, 1477-1482.

Boekaerts, M. (2006). Self- regulated and effort investment In W. Damon & R. lerner (Eds.) Handbook of child psychology (6th ed). New york: Wiley.

Bronson, M. (2000). Self- regulation in early Childrenhood: Nature and nurture. New york: Guilford Press.

Driscoll, M. (1996). Psychology of learning for instruction. Allyn & Bacon. London.

El- Muhtasseb, S. (2005). Student`s perception of classroom environment in physic lesson & it`s relation to class level of study, sex and teacher`s dgree of knowledge about coustractivism theory. Jordan Journal Of Education Scienes. 1 (4) 253-264.

Ergen, B., & Kanadli. S. (2017) The effect of self- regulated learning strategies on academic achievement: A meta- analysis study. Eurasian journal of Education Research, 69, 55-74.

Gherasiam, L., Butnaru, S., & Mairean, C. (2012). Classroom environment achievement goals and maths performance: Gender differnces. Journal educational studies, 39 (1),1-12.

Ibrahim, L.(1996). Self- regulated learninr and its Relationship to self-Esteem, Scholar Achievement and the Academic Failure Tolerance. Journal of the Research Center at Qatar University. 5, (10), 199-238.

Kharrazi, A., & Kareshki, H. (2010). Environmental perceptions and motivational beliefs and Self-regulated learning by Iranian high school students. Journal of Procedia Social Behavioral Scince, 5(2), 2160-2164.

Khodair, R., & Abu Gazal, M.(2016). Reading motivation and it`s relationship to social classroom environment among intermediate basic stage student in Irbid governorate. Jordan Journal of Educational Sciences, 12 (3), 375-396

Lee, J., Frances, L., & Hin wah, W. (2003). Development of a Classroom Environment Scale in Hong Kong. Educational Research and Evaluation, 9 (4), 317-344.

Lee, J., Yin, H., & Zhang, Z. (2009). Exploring the influence of the classroom environment on students' motivation and the self-regulated learninig in Hong Kong. Journal of Pacific Education Researcher, 18 (2), 219-232.

Leutwyler, B., & Merki, K. (2009). School effects on students self-regulated learning. Journal for Educational Online, 1 (1), 179-223.

Momani, F., & Nawafleh, B. (2014). The relationship between the classroom climate and academic self-efficacy in the English language course among the students of king Abdullah II Scgool excellence at Irbid governorate. Jordan Journal of Educational Sciences. 10 (2), 233-248.

Moreno, R. (2010). Educational Psychology. John wiley & sons Inc.

Odat, A. (2015). Self-regulates learning according to Big five factors of personality and academic motivation among yarmouk university students. Unpublished master thesis.

Ormrod, J. (2008). Human Learning. (5th ed). Upper Saddle River, New jersy.

Ormrod, J. (2003). Educational psychology: Developing learners (4th ed), New jersy.

Osterman, K. (2000). Students need for belonging in the school communiting. Reriew of Educational Research, 70.323-367.

Pajares, F., & Valiant, G. (2002). Studenr's Self-efficacy in their Self – regulated Learning Strategies. Adevelopmental Perspective. 45 (4), 211-221

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, (1) 33-40.

Pintrich, R. (2000). The role of goal orientation in self- regulated learning. In. M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) Handbook of self regudetion (pp. 451- 502) San Diego: Academic Press.

Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The Classroom Social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38 (2) 437- 460.

Schunk D. (2012). Learning theories: An educational perspective. New York: Allyn & Bacon.

Schunk, D. & Zimmerman, B. j (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and end In P.A. Alexander, & P.H. winne (Eds,), Handbook of educational psychology (2 nd ed.). Mahwah, Nj: Erlbaum.

Sungur, S., & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. Journal of Elementary Education Online, 8 (3), 883-900.

Wolters, A., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. Journal of Instructional, 26 (1), 27-47.

Young, M. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. Journal of Marketing Education, 27 (1), 25-40.

Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of self- regulatory influences on writing course attainment American Educational Research Journal, 31 (4) 845- 862.

Zimmerman, B. (2002). Achieving self- tegulation: The erial and triumph of adolescence. In. F. Pajares & T urdan (Eds), Academic motivation of adolescents (pp.1-27). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Zimmerman, B., & 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 (1) 51-59.

Zimmerman, B. (2002) Attaining self- regulation: A social cognitive perspective. In. M. Boekae, R. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self regulation (pp. 13-39). San Diego: Acade