



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في
فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات

تسليم عبد الرحمن عبد الفتاح العواودة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

2022م / 1443هـ

واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في
فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات

اعداد:

تسنيم عبد الرحمن عبد الفتاح العواودة

بكالوريوس معلم مرحلة أساسية عليا - تعليم العلوم من جامعة الخليل/
فلسطين

المشرف: د. غسان عبد العزيز سرحان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة
القدس

2022م / 1443هـ



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب تدريس

إجازة الرسالة

واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات
التعلم ومهارات إدارة الذات

اسم الطالبة: تسنيم عبد الرحمن عبد الفتاح العواودة

الرقم الجامعي: 21820226

المشرف: د. غسان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2022/5/28 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوقيعهم

- 1- رئيس لجنة المناقشة: د. غسان عبد العزيز سرحانالتوقيع: 
- 2- ممتحنًا داخليًا: د محسن محمود عدسالتوقيع: 
- 3- ممتحنًا خارجيًا: د ابتسام عبد الله عرجانالتوقيع: 

القدس _ فلسطين

2022م / 1443 هـ

الإهداء

الى العظماء ممن رأيت الحياة بعيونهم وبمبادئهم واخلاقهم وصبرهم ... الى من كانا لي في الحياة ركنا شديدا.... الى من أحباني حبا سرمديا دون شروط .. الى سند الحياة ومعلميني الأوائل في الحياة ...الى قرّة عيني وطريقي للجنة.... والديّ العزيزين (أمي وأبي) أمد الله في عمريهما.

الى من أحسنوا الظن بي ورأوا الخير فيّ بأعينهم وقلوبهم الى الايادي التي تمد لي العون عند تعثري وتدفع بي لأقاوم كل ما يستدعي السقوط إخوتي أخواتي وأزواجهم وأبنائهم كلا باسمه ولقبه أدام الله محبتنا.

الى رفاق الروح.... الى ضوء الحياة بين عتمتهاالى الملاذ الدافئ في الوجود ... صديقات القلب، وأخصهم بالذكر رفيقة الحياة أمونة النجار

الى الفكرة الدائمة بين السطور ... الى كفة الميزان الراجحة بالعلم... الى رفاق دربي في مسيرة النجاح والدراسة .

الى كل شهيد وأسير لطالما أراد الوصول والنجاح ... لكل طالب علم جاهد لأجل الوصول.

الى نفسي التي قاومت الحياة والصعوبات لأجل النجاح.

اليهم أهدي هذا العمل المتواضع

تسليم عبد الرحمن العواودة

اقرار

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت الى جامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنها قدمت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الاشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.



التوقيع:

الاسم: تسنيم عبد الرحمن عبد الفتاح العواودة

التاريخ: 28/5/2022

شكر وعرّفان

قال تعالى " ولئن شكرتم لأزيدنكم "

بداية الحمد لله حمد الشاكرين، الحمد لله في كل وقت وحين، الحمد لله على كل النعم، الحمد لله حتى ترضى، ولك الحمد اذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضا.

وكما علمنا نبينا وحبينا محمد عليه الصلاة وافصل التسليم بوجوب الشكر: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " فاني اتوجه بعظيم الشكر والامتنان لمن أحسن الي وساعدني في هذا العمل المتواضع.

أخصهم بالذكر الدكتور غسان سرحان المشرف على هذا العمل المتواضع وان أفضل شكر اقدمه لمشرفي الفاضل ذكره وذلك امتثالا لحديث رسولنا الحبيب: " من أتى اليه معروف فليكافئ به، فان لم يستطع فليذكره، فمن ذكره شكره" ..لك مني فائق الاحترام والتقدير لما قدمته لي علم خلال مسيرتي التعليمية وخلال هذا الجهد.

كما اتقدم بجزيل شكري الى جامعة القدس لما سمحت لي فرصة اخراج هذا العمل للحياة ولما وفرت لي من سبل للتقدم بالعلم، كما اتوجه بالشكر لجميع الطاقم الاكاديمي ممن كانوا من ضمن برنامج الدراسات العليا في الجامعة، الاستاذ الدكتور عفيف زيدان، الدكتور ابراهيم عرمان، الدكتورة ايناس ناصر، الدكتور محسن عدس.

وشكري موصول الى كل من ذكرني بسؤال وافادني بنصيحة او استفسار وأخص بالذكر الدكتور محمد شاهين من جامعة القدس المفتوحة.

وكل الامتنان لطاقم مديرية تربية جنوب الخليل من مشرفين ومدراء ومعلمين وطلبة ممن ضحوا من وقتهم لأجل الحصول على البيانات، وكل من ساعدوني في اجراء تطبيق الاداة على الطلبة والحصول على البيانات المطلوبة.

ولا أنسى شكر لجنة التحكيم ممن قاموا ببذل جهودهم في تحكيم الاداة لتخرج للطلبة بأفضل حال.

نهاية أود شكر من تشرفوا بقبول مناقشة الرسالة.

تسليم عبد الرحمن عبد الفتاح العواودة

المخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (الأسلوب الارتباطي)، وطبقت الدراسة على عينة عنقودية بلغ عددها 885 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الاول 2022/2021، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات: مقياس البيئة الصفية، استبانة مهارة ادارة الذات، استبانة استراتيجيات التعلم، ثم تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها.

أشارت نتائج الدراسة الى أن واقع البيئة الصفية جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة. وأن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم جاء بدرجة كبيرة وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع والصف ووجودها لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وأن مستوى امتلاك الطلبة لمهارة ادارة الذات جاء بدرجة كبيرة وعدم وجود لفروق دالة احصائيا لمستوى امتلاك الطلبة لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغيري الفرع والصف ووجودها لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين واقع البيئة الصفية وكلا من استراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات.

وبناء على هذه النتائج اوصت الباحثة بضرورة تحسين البيئة الصفية بكافة عناصرها المادية والبشرية، وضرورة التركيز على تعلم الطلبة لمهارات ادارة الذات واهمها مهارة ادارة الوقت لدى الطلبة، وكذلك القيام باجراء دراسات حول البيئة الصفية مع متغيرات اخرى كمكان السكن وعدد الطلبة في الغرفة الصفية ومساحتها.

The Reality of The Classroom Environment and its Relationship to The Level of Palestinian High School Students 'Ownership of Learning Strategies and Self-Management Skills

Prepared by: Tasneem Abed-alrahman A. Alawawdeh

Supervised by: Dr. Ghassan A. A. Sirhan

Abstract

The study aimed to identify the reality of the classroom environment and its relationship with the level of Palestinian secondary school students' possessing of learning strategies and self-management skills. To achieve the study goal, the researcher adopted the descriptive associative approach, and applied the study to a clustered stratified sample of (885) high school students, both males and females, in the first semester (2021/2022). The researcher used three tools: the classroom environment scale, the self-management skill questionnaire, and the learning strategies questionnaire. The validity and stability of the tools were verified.

The results indicated that the reality of the class environment came with an average degree, and the results showed that there are no differences in the reality of the class environment for high school students due to the changes. And the level of students' ownership of learning strategies came to a large extent, and the results showed that there are no statistically significant differences in the level of students' ownership of learning strategies due to the changes branch and class and their existence for the variable of sex and in favor of females. also indicated the level of students' ownership of the skill of self-management came to a large extent and the absence of statistical differences in the level of students' ownership of the skill of self-management due to the changes of the branch and the class and its presence of the gender variable and for the benefit of females

One of the most prominent results of the study is the absence of a relationship between the reality of the classroom environment and both learning strategies and self-management skills.

Based on these results, the researcher recommended that it is necessary to enhance the classroom environment with all its physical and human elements, and to enhance the value of time for students and how to manage it, as well as conducting studies on the classroom environment with other variables such as the place of residence.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1 المقدمة

ظهر الاهتمام بالبيئة التي يعمل فيها الأفراد سواء في مجال الصناعة أو التجارة أو التعليم أو غيرها من المجالات، نتيجة لشعور العاملين في هذه المجالات بأهمية توفر الجو الملائم لهم لدفعهم نحو التكيف، والذي غالباً ما يتكون نتيجة للتفاعل السليم المتبادل بين الفرد وعناصر البيئة المتواجد فيها، إلا أنه يمكن تفسير هذه العلاقة على أنها ذات اتجاه واحد بين الفرد والبيئة؛ حيث وجد في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا أن أغلب المؤثرات البيئية على السلوك تتوسط عدة عوامل شخصية داخلية. ومن ضمن هذه المؤثرات البيئية المدرسة؛ حيث يقضي فيها الطالب وقتاً طويلاً، وفيها يكمل الطالب تربيته وتنشئته وثقافته، ولعل من المهم إيجاد بيئة آمنة وجذابة، بيئة اجتماعية إيجابية يعامل التلاميذ فيها باحترام وكرامة، وتنمي لديهم الاستقلال الذاتي والسلامة والكمال (غانم، 2002).

ولكن كثيراً ما وجد ضمن هذه البيئة خلط بين مفهومين هما: بيئة التعلم وبيئة الصف. حيث أن مفهوم بيئة التعلم يجعل بيئة الصف جزءاً منها تمتد لتشمل كافة مصادر التعلم داخل المدرسة وخارجها بما تتضمنه من البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد (فهيم، 2007).

ويمكن القول بأن بيئة الصف هي ظروف نفسية وفيزيائية يوفرها المعلم في المواقف التعليمية داخل الصف، وتقاس جودة هذه البيئة في توفير خبرات غنية تساهم في عملية التعليم بقدر جودة الظروف، وغالباً ما يشارك كلا من التلميذ والمنهج والمعلم لتحقيق عملية التربية بحيث يحدث تفاعل نفسي اجتماعي داخل الصف الدراسي، وتعد تلك العناصر متحركة وفعّالة تؤثر في بعضها البعض ايجاباً او سلباً، فيؤثر على معرفة الطالب ويتفاعل مع خصائص الطالب النفسية كالدافعية والاتجاهات نحو

المادة، وبما أن الخصائص لهذه البيئة تؤثر على شخصية الطالب وتفكيره فانها ستؤثر على العلاقات بين الطلبة داخل الصف فهي تعكس سلوك الطلبة، لهذا فان الاهتمام بالبيئة الصفية النفسية المريحة تساعد على تكوين شخصية الطالب وبلورتها.

فيما يتبين اهتمام الباحثين بدراسة العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، كان من أهمها أنماط التعلم وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم ومهاراته، حيث أن هذه المتغيرات تلعب دورا مهما في نجاح الطالب في المواقف التعليمية المختلفة، حيث انها تعد من الطرائق والاساليب المختلفة التي يستخدمها الطالب خلال تفاعله مع المادة التعليمية، وتساعده على الانتقال من مراحل التقليل وطرق التعليم التقليدية الى مرحلة استخدام تلك الاستراتيجيات والمهارات كأحد أهم العوامل المهمة في عملية التعلم (الخليفي، 2000).

ولأهمية الاستراتيجيات والمهارات في تحسين تحصيل الطلبة تحاول مؤسسات التعليم وخاصة التعليم العالي ممن تريد من طلبتها ان يكونوا مستقلين وناجحين في دراستهم تنميتها من خلال عقد دورات تدريبية حول تلك الاستراتيجيات، حيث يمكن تطويرها لدى الفرد على الرغم من الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة والجامعة في تنميتها لدى الطالب.

وبالنظر الى تلك العادات التي يفضل أن يمتلكها الطالب في العصر الحالي امتلاكه لمهارة تساعده على تنظيم معارفه وخبراته كمهارة ادارة الذات، فهي تعد مهارة رئيسة من مهارات الدراسة ومهارات التفكير ومهارة ادارة الوقت والمهام ومهارات الاتصال، بالتالي لها تأثير قوي على تشكيل شخصية الطالب. فيما ويرى مينزر Minzer (2008) أن ادارة الذات من المفاهيم الحديثة التي تؤدي دورا حيويا في تنظيم شؤون حياة الفرد بشكل ايجابي، يساعده على التعامل والتفاعل بايجابية مع الآخرين في البيئة المحيطة به، ويمكن هذا الفرد من تنمية وتعزيز قدراته الذاتية، بحيث تكون عاملا مساعدا على النجاح في مختلف شؤون حياته.

وبحسب ما يرى كلا من السيد (2015) وعاشور (2019) فان مهارات إدارة الذات تتولد من تجارب الحياة ومن الاشخاص المحيطين، وتعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعيته، وصحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي والاكاديمي، كما أنها تؤثر على نوعية الأنشطة والمهام التي يختار الفرد تأديتها، بل وتؤثر أيضا على مدة مقاومة الفرد للعقبات التي تعترض طريقه.

2.1 مشكلة الدراسة:

حظيت البيئة الصفية على اهتمام التربويين بشكل كبير على مدى السنوات والعقود الماضية لما لها الأثر الكبير في العملية التعليمية ولما لها دور في تفوق الطلبة وتميزهم، حيث تعد البيئة النفسية والاجتماعية والظروف الاجتماعية السائدة في الصف الدراسي من مسببات نجاح التعلم الفعال الذي يرمي اليه البرنامج التعليمي، فيما تعد البيئة الصفية من أهم محاور العملية التعليمية؛ لذا وجب الاهتمام بها بشكل خاص. وبالنظر الى الاهتمام الواضح من قبل التربويين كاطعاني (2011) وقطامي (2002) خلال السنوات الاخيرة وتوجيه الرؤية نحو تحسين البيئة الصفية بشكل مستمر رأته الباحثة أن هناك ضرورة للتعرف الى طبيعة البيئة الصفية بعد الزخم الموجه اليها والتعرف الى سبب عزوف الطلبة بشكل عام عن المدرسة وتذمرهم المتواصل، ولا شك بأن المعارف الكثيرة التي يتعرض لها الطالب خلال رحلته المعرفية قد تصعب عليه عملية التعلم؛ لذا فان الاطلاع على قدرات الطلبة في تخزين المعرفة والعلوم بشكل سليم كان ضروريا للتأكد من أن هناك توازنا حقيقيا ما بين المعرفة والقدرات التي تتيح للطالب فرصة التعلم بشكل أسرع وأفضل وخاصة تلك المتعلقة بمهارات ادارة الذات.

وانطلاقا من أهمية كل من البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة للكشف عن أفق جديد في مجال العملية التعليمية وتوضيح العلاقة ما بينهما لدى الطلبة، وهنا تبرز مشكلة الدراسة في التعرف إلى واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات.

3.1 أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف إلى واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.
- 2- التعرف إلى مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم.
- 3- التعرف إلى مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات إدارة الذات.
- 4- التعرف الى طبيعة العلاقة بين واقع البيئة الصفية ومستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات.

4.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات الدراسة؟
3. ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة؟
5. ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات إدارة الذات؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات إدارة الذات تعزى لمتغيرات الدراسة؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ولمهارات إدارة الذات؟

5.1 فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارات إدارة الذات تعزى لمتغير الجنس.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارات إدارة الذات تعزى لمتغير الفرع.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارات إدارة الذات تعزى لمتغير الصف.

10. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات.

6.1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه الى المجال المعرفي في موضوع استراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات، من خلال التعرف الى مستوى امتلاك الطالب لهذه الاستراتيجيات والمهارات وما للمتغيرات من تأثير واضح عليها كالجنس والفرع والصف. من منظور آخر فان هذه الدراسة ستزود الباحثين بمعلومات كافية عن نوع العلاقة ما بين البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات، وتنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية امتلاك الطلبة لاستراتيجيات تعلم تسهل عملية تعلمهم في ضوء الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية حيث يقع على عاتق الطلبة امتلاك خلفية معرفية ومهارات معرفية.

الأهمية التطبيقية: قد يستفيد من هذا البحث المعلمين والتربويين حيث يساعدهم في توفير بيئة صفية مناسبة فعالة من خلال الاطلاع على النتائج التي ظهرت بالدراسة، وذلك بالعمل على تطوير تلك البيئة والتركيز على استراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات لتنميتها لدى الطلبة من خلال تصميم مناهج تتناسب وتلك الاستراتيجيات والمهارات التي يمتلكها الطلبة، وملائمة الخطط المدرسية مع ما يتناسب الطلبة واسلوب تعلمهم ومهارات إدارة ذواتهم. من جهة أخرى فإن معرفة المعلمين بالاستراتيجيات التي يملكها الطلبة تساعدهم على مواءمة الظروف البيئية الصفية واساليب تدريسهم وطرق تدريسهم مع تلك المهارات التي يمتلكها الطلبة.

الأهمية البحثية: قد يساعد هذا البحث العديد من الجهات المختصة بالمجال التعليمي كالباحثين في إجراء المزيد من الدراسات حول البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة وكيفية تعليمها للطلبة ومهارات إدارة الذات وتمييزها والتعمق في موضوع الدراسة.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: جرت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2022.

8.1 مصطلحات الدراسة:

البيئة الصفية: مجموعة من العلاقات الاجتماعية والأنظمة والمعايير التي تحكم هذه العلاقات كما يدركها التلاميذ ويتألف منها الموقف داخل الصف وتؤثر في سلوكهم (كحلة، 2016، 20).

إجرائياً: تعرفه الباحثة بأنه الوسط الذي تتم فيه عملية التعلم والتعليم ويشمل الجانب النفسي والانساني وكل ما يؤثر في تعلم الطلبة وسير العملية التعليمية ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة المعدة لذلك.

استراتيجيات التعلم: يعرفها الزغول (2006، 115) بأنها مجموعة السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

إجرائياً: تعرف الباحثة استراتيجيات التعلم بأنها مجموعة نشاطات وفعاليات ومهارات مكتسبة متعلمة، يكتسبها الفرد او المتعلم من خلال تجاربه الشخصية مع مواقف سابقة ويفضلها في حل مشكلاته تسهل عليه أداء مهامه الشخصية بسلاسة وتتضمن استراتيجيات ادراة المصادر ودافعية التعلم والاستراتيجيات العقلية ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة المعدة لذلك.

مهارات إدارة الذات: هي الآليات التي يستخدمها الفرد في المواقف المختلفة ولتحسين سلوكه أو تحديد احتياجاته ليتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة وهذه الآليات تشمل: التنظيم الذاتي وإدارة الوقت والتفاوض

وإدارة العلاقات الاجتماعية وإدارة الضغوط والثقة بالنفس والدافعية الذاتية واتخاذ القرار والضببب الذاتي (منصور وعبب المنعم وريان، 2015، 1236).

إجرائيا: مهارات وسلوكيات وتنظيمات يستخدمها الفرد في حياته لتحقيق أهدافه من خلال تنظيم نفسه وتوجيه قدراته وامكانياته ومشاعره وأفكاره نحو الهدف وتشمل مهارة ادارة الوقت، الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات، تنظيم الذات، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة المعدة لذلك.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضا للاطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث تناول الاطار النظري المحاور الآتية: البيئة الصفية، استراتيجيات التعلم، ومهارة ادارة الذات، ومن ثم تم عرض الدراسات العربية والانجليزية السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2.2 الاطار النظري

1.2.2 أولا: البيئة الصفية

انتشرت دراسة بيئة الصف في أوائل الخمسينات حيث بدأ البحث في البيئة النفسية والاجتماعية أمبيريقيا (الخبرة) وتجربيا وقد أشار ويلبرغ Walberg كما ورد في حسنين (2002) الى أنه نتيجة الاهتمام بدراسة بيئة التعلم أصبح هناك تحول من قياس خصائص الافراد الى قياس خصائص بيئة التعلم؛ لهذا فان المتخصصين قاموا ببناء أدوات خاصة لقياس بيئة التعلم تكون ملائمة للمراحل التعليمية المختلفة عن طريق ما يقارب جميع فروع تخصصات علم النفس التربوي.

ويرى عدس (1996) إن المناخ الصفّي الذي يشجع على التعلم هو مناخ يشعر فيه الطالب بالأمن ويعزز قدراته على التعلم من خلال التجريب والصواب والخطأ دون أن يتهدد الأمن النفسي للطالب، مما يزيد من دافعيته، ثم من قدرته على الإنجاز. لذا فهي تعتبر الأساس الجاذب للطلبة بكل ما تحتويه من مقومات هادفة ومهمة لتنمية مهارات الطلبة خلال العملية التعليمية حيث أنها تسعى الى توفير وتهيئة كافة الاجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة.

1.1.2.2 مفهوم وتعريف البيئة الصفية

من خلال الاطلاع على الأدب النظري توجد استخدامات لمصطلحات عديدة للدلالة على البيئة الصفية منها (المناخ الصفّي، الفصول الدراسية، البيئة، مناخ الفصول الدراسية، المناخ الاجتماعي الصفّي والبيئة النفسية الاجتماعية) (Ghanatabadi, 1991). ويرى "تاجيور" بأن المناخ والجو هما مجموعة من المفاهيم التي نتعامل معها في البيئة الطبيعية ويمكن استخدامها مع البيئة الاجتماعية والنفسية، ويشير مفهوم البيئة الصفية الى الظروف البيئية المادية والنفسية والاجتماعية والعاطفية التي تولد داخل غرفة الصف نتيجة تفاعل المعلمين والطلاب مع المادة التعليمية والمادية وتسيطر على جو الصف وتساعد على تعلم أفضل عند الطلبة.

وقد اعتبر الطعاني(2011) بيئة الصف أنها نظام اجتماعي دينامي لا يشمل سلوك المعلم وحده أو سلوك التلاميذ فقط أو التفاعل بين المعلم وتلاميذه فحسب وإنما يشمل أيضا وبدرجة مساوية التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض. وفي نفس السياق يشير قطامي وقطامي (2002) أن مصطلح البيئة النفسية يعني الجو والحالة العامة والتي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة، ويعتبر المعلم في البيئة الصفية والنفسية مقوما أساسيا لاحداث التغييرات المرغوبة لدى الطلبة.

يلاحظ من التعريفات السابقة للبيئة الصفية انها تتناول عدة محاور منها العنصر المادي والنفسي والاجتماعي لما له تأثير كبير على العملية التعليمية التعلمية، ويرون أن البيئة تمتد الى البيئة النفسية والاجتماعية والمادية مشيرا الى أن توافر البيئات متكاملة تؤدي الى تعلم ايجابي كما أورد قطامي وقطامي بأهمية العنصر المادي في البيئة ولكن بصورة أقل من البيئات الاخرى، ويرى الكيلاني والعملة (1997) وبعض التربويين أن البيئة تتمثل في تكون بيئة نفسية اجتماعية داخل غرفة الصف، ويذكر أن Pine & Boy قد يشاطروه الرأي فيما يتعلق ان البيئة النفسية والمناخ العام هو المؤثر القوي في الصف، وفي هذه الدراسة ركزت الباحثة على الجانب النفسي الاجتماعي لتأثيره الكبير على العملية التعليمية التعلمية.

تعرف الباحثة البيئة الصفية بأنها: الوسط الذي تتم فيه عملية التعلم والتعليم ويشمل الجانب النفسي والانساني وكل ما يؤثر في تعلم الطلبة وسير العملية التعليمية ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاداة المعدة لذلك، وتشمل الأبعاد التالية:

1. الرضا: ويعني مدى استمتاع الطلبة بدراساتهم وحبهم للصف والدروس التي يتعلمونها.
2. الاحتكاك: ويعني مدى شعور الطلبة بالعداوة من زملائهم.
3. التنافس: ويعني مدى رغبة الطالب في التفوق على بقية زملائه في الدراسة.
4. الصعوبة: وتعني مدى الصعوبة التي يواجهها الطلبة أثناء أدائهم لأعمالهم المدرسية.
5. التجانس: ويعني مدى شعور الطلبة بحبهم لبعضهم.

2.1.2.2 مقياس البيئة الصفية

استهدفت كثير من الدراسات لقاء الضوء على المداخل والأساليب التي يمكن انتاجها في دراسة البيئة الصفية داخل قاعة الدراسة ومن أبرز هذه المداخل المدخل المعروف بتحليل التفاعل الصفي، حيث يعتمد على الملاحظة المباشرة ومدخل التاريخ الطبيعي الذي انتشر على نطاق واسع بدءاً من ستينات القرن الماضي الذي يعتمد على تقنيات عدة مثل السؤال او الاستجواب الطبيعي، دراسة الحالة والملاحظة المشتركة هذا بالاضافة الى المدخل القياسي الذي يعتمد على تقدير الطلبة أنفسهم وادراكاتهم للبيئة الصفية، الا ان مدخل تحليل التفاعل الصفي ومدخل التاريخ الطبيعي واجها بعض الصعوبات والعراقيل التي حدثت من فاعليتهما، وضعفت مكانته بمرور الوقت مما مهد للمدخل القياسي وعزز نشأته حيث ان مقاييس البيئة الصفية تعتمد على خبرات الطلبة المشتركة على مدى فترة طويلة نسبياً ولا تعتمد على مجهودات عدد الملاحظين الخارجيين الذين يكونوا غالباً مدربين ليتمكنوا من أداء دورهم (ميخائيل، 2004).

ويذكر النابلسي (2013) عدة مقاييس لقياس البيئة الصفية منها: قائمة بيئة التعلم: وهذه القائمة للمرحلة المتوسطة والثانوية وتتكون من الأبعاد التالية: التماسك، التنوع، الرسميات، السرعة البيئة المادية، الاحتكاك اتجاه الهدف، المحابة، الصعوبة، اللامبالاة، المساواة الاجتماعية، الرضا، سوء التنظيم، التنافس وقد تم اختصار هذه القائمة لتلائم مراحل عدة تحت مسمى بيئة صفي وهي نسخة مبسطة تتكون من الأبعاد التالية: الترابط، الاحتكاك، الرضا، الصعوبة، التنافس.

3.1.2.2 خصائص البيئة الصفية

اقترح ولتر دويل (1986) ستة ملامح أو أبعاد تجعل من الموقف التعليمي موقف معقد الدراسة وهي كالتالي:

1. عدد الأبعاد: وهي تشير إلى الكمية الكبيرة من الأحداث والفعاليات التي تحدث داخل غرفة الصف، فهذه الأخيرة تضم العديد من المتعلمين الذين تختلف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم والذين يتوجب عليهم استخدام مصادر وأدوات ووسائل محددة لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية والاجتماعية، لذلك فعلى المعلم تنظيم وتنسيق العديد من الأنشطة، وتتميز أيضا بأنها متعددة الأبعاد فهي مكتظة بالتلاميذ والواجبات وضغط الوقت، وهناك عدد كبير من الأفراد ذوي الأهداف والتفصيلات والقدرات المختلفة والذين يجب عليهم أن يشتركوا في المصادر التعليمية وينجزوا عددا من المهمات، ويستخدمون المواد ويعيدوها إلى حيث كانت.
2. اثرء التزامن: تشير هذه الخاصية إلى حقيقة أن الكثير من الأشياء تحدث في نفس اللحظة داخل غرفة الصف وعلى المعلم أن يستجيب لأكثر من حدث في نفس الوقت فبينما يقوم المعلم بتوجيه فردي لأحد التلاميذ عليه أن يراقب بقية التلاميذ الصف وأثناء المناقشات الصفية على المعلم أن يستمع الى اجابة تلميذ وفي نفس الوقت يلاحظ انطباعات التلاميذ الآخرين.
3. الفورية: تشير هذه الخاصية إلى سرعة تتابع الأحداث داخل غرفة الصف فقد تبين من بعض الدراسات أن المعلم يتفاعل مع كل التلاميذ على حدة وبعدهد كبير من المرات في اليوم الواحد، كما أكدت الدراسات على أن الادارة الصفية الفاعلة تعتمد على قدرة المعلم على الحفاظ على استمرارية الأحداث وتتابعها .
4. عدم التوقع: تشير هذه الخاصية إلى حقيقة أن الأحداث الصفية قد تخرج عما خطط له المعلم فكثيرا ما يحدث ما يشئت الانتباه المتعلمين أو ما يقطع تتابع الأنشطة الصفية غالبا ما تعتمد على بعضها البعض فعدم تحقق نشاط ما قد يؤثر على بقية الأنشطة التي تليها.
5. العمومية: وتشير هذه الخاصية أيضا إلى أن الطريقة التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذه التدخلات غير المتوقعة، تتم ملاحظتها واصدار الأحكام عليها من قبل تلاميذ الصف، لأن الغرفة الصفية تتسم بالعمومية ويستطيع التلاميذ أن يلاحظوا باستمرار ما إذا كان المعلم عادة أم لا، وهل هناك محاباة لبعض التلاميذ دون الآخرين، وما الذي يقوم به المعلم عندما تخترق الأنظمة والقوانين (جادو، 2011).
6. التاريخ المشترك: تشير هذه الخاصية إلى حقيقة أن الطالب ومعلمهم يلتقون كل 6 أيام الأسبوع لعدة أشهر، وخلال هذه اللقاءات يجمعون خبرات متراكمة ويكتسبون العديد من الروتينيات اليومية

ويتعارفون على عدد من الأعراف والعادات السلوكية التي تشكل الأساس لسلوك التلاميذ في بقية أيام العام الدراسي لذلك على المعلم أن يكون واعي بهذا التاريخ (عسيري، 1429هـ).

4.1.2.2 عناصر البيئة الصفية

أولاً: العنصر المادي

يعتبر العنصر المادي من العناصر الرئيسية والضرورية لعملية التعليم والتعلم التي يجب توافرها في بيئة الصف من غرفة صفية ووسائل تعليمية وأثاث مستخدم ويشمل ترتيبها داخل حجرة الصف لتساعد الطلبة على تحقيق بيئة آمنة لهم، وتشمل الاضاءة الطبيعية المناسبة، وتوفير التهوية الجيدة وضمان حصولهم على هواء نقي خالي من الغبار ومناسبة عدد الطلبة لحجرة الدراسة وترتيب مقاعدهم بما يتناسب مع حجم الغرفة وأطوالهم، ومراعاة الطلبة ذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، وبحسب ما يرى شكر وآخرون (1999) فإنها تتمثل في اضاءة وتهوية جيدة وتدفئة ويفضل أن تكون من مصدر طبيعي، وهنا يجب التركيز على الاثاث الذي يشمل المقاعد والادراج وتنظيمها بشكل متناسب مع جلوس الطلبة بدون اكتظاظ وتحشير ومناسبتهم لعمر الطلبة وحجم الغرفة الصفية وملائمتها للأنشطة التي سيتم تنفيذها كما يرى قطامي وقطامي (2002) ومراعاة طريقة جلوسهم بطريقة مريحة، وطلاء الجدران بألوان تتناسب أعمار الطلبة وزيادة الاضاءة وتسمح بعرض الوسائل بدون تشتيت ومن العناصر المادية السبورة وخصائصها كتوافرها باللون الاسود أو الاخضر الداكن واستخدام طباشير جيدة وبالنظر الى العصر الحالي فان التكنولوجيا قدمت العديد من المستحدثات والاضافات على البيئة الصفية التي تلعب دورا فعالا في عملية التعلم وتحفز تعليم الطلبة واندماجهم في الموقف التعليمي كالسبورة الذكية او التفاعلية وهي نوع خاص من السبورات البيضاء وهي شاشة عرض كبيرة حساسة للمس تسهل المشاركة التفاعلية متصلة بجهاز الكمبيوتر وجهاز العرض، يتم التحكم بها من خلال لمس الشاشة بشكل مباشر او قلم خاص.

دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية

يرى مصلح وعدس (1981) أن على المعلم أن يقوم بتكليف الطلاب أنفسهم بإصلاح المقاعد، وطلاء الجدران والمناضد ورفوف الكتب والكراسي، وترتيب الأثاث الجديد منه أو بعد إصلاحه بحيث يكون سهل الحركة، و متمشياً مع المواقف التعليمية المتعددة بالاضافة الى أن عليه الاهتمام بتوفير بعض الحاجيات التي يحتاجها الطلاب من أجل إبقاء غرفة الصف منتظمة ومرتبّة، ويؤكد دانهيل (1973) بأن على المعلم لاحتفاظ بمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والمساطر والأقلام والكراسات في نظام وترتيب، وفي هذا المجال يمكن استغلال حب التلاميذ لمدرستهم وفخرهم بها وإرشادهم إلى كيفية

الاعتناء بهذه المستلزمات، والمحافظة عليها ووضعها في مكان بما يسهل الوصول إليها، فيما ويرى قطامي وقطامي (2002) أن المعلم الجيد يحرص على ترتيب جلوس الطلبة فيها بحيث يتمكنون أن يروا من أماكنهم ما يعلمه أو ما يعرضه، ويسمعوا ما يقوله، وبحيث يسمح هذا الترتيب بحرية الحركة للمعلم وللطلبة، ليصل كل منهم إلى السبورة بسهولة. وتمتد المهام التي تقع على كاهل المعلم الى المحافظة التامة على النظافة وأثاث الصف من خلال بث روح المسؤولية المشتركة والتعاون

5.1.2.2 وظائف البيئة الصفية المادية

يتم تصميم البيئة الصفية لخدمة الوظيفة الأساسية للطلبة، وهي التعلم، ويقترح "فرد ستيسل" كما ورد في هارون(2003) أنّ للبيئة الصفية ست وظائف رئيسة، هي:

1. تحقيق الأمن النفسي والجسدي: يعتبر الأمن من الامور التي يحدّث تواجدتها اينما كان سواء على المستوى العلمي او العملي أو البيئي، ويتم من خلال عدة أمور كالتهوية والحماية من البرد والحر، الجو الهاديء، شعور الطالب بالحماية من الأذى الجسدي سواء من المعلم أو التلاميذ او البيئة

2. تعزيز التواصل الاجتماعي: للتواصل الاجتماعي اهمية في حياة الفرد فهو ينمي القدرات ويعطيهم الدافعية والقدرة على العطاء ولكن هناك عدة امور تقف امام امكانية تحقيقه لذا يجب مراعاتها لتحقيق تواصل بين التلاميذ انفسهم وما بين التلاميذ ومعلميهم وذلك من خلال ترتيبهم في الغرفة الصفية وجلسهم بالقرب من المعلم واهتمام المعلم بالطلبة بنفس الدرجة.

3. تيسير تأدية المهمات: لتحقيق النتيجة المرجوة من العملية التعليمية على المعلم أن يوجه المتعلمين لضرورة تأدية متطلبات التعليم بشكل مسير وبدون أي اعاقات أو مبركات داخل الفصل، فلا بد أن يقوم بتنظيم الطلبة بشكل يسهل عليهم فهم المواد العلمية بشكل جيد بحيث لا يؤثر على مستوى تحصيلهم لاحقاً، وكما يجب مراعاة جميع الطلبة دون استثناء واشراكهم جميعاً بالاسئلة والاجابات.

4. تحقيق السعادة والمتعة في البيئة الصفية: لتحقيق السعادة في البيئة الصفية على المعلم الانتباه والتركيز على وجود العناصر المشوقة والمتعة كالوسائل التعليمية والطلاء لزيادة حُبهم للتعليم.

5. تحديد الهوية: ان تحديد هوية التلاميذ للصف الواحد يخدم العملية التعليمية حيث أنه يبرر العلاقات والصلات بين التلاميذ وصفهم وأنه ليس مكانا لتلقي الدروس فقط بل له خصوصية وعلاقة وثيقة بالطالب، لذا على المعلم ادراك احتياجات طلبته ويؤمن لهم وسائل الراحة التي ترتبط بالطلبة كوسائل التعزيز المعلقة على الجدران.

6. التركيز على النمو: يرى الكثير من المعلمين البيئة الصفية على أنها ملتقى أكاديمي فقط ويقيدون الطلبة بنطاق محدد وهذا يجعل العملية التعليمية لا تسير وفق الاسس الصحيحة، لذا لا بد من تنمية المهارات الفردية كالتفكير والقدرات الذهنية وخاصة تلك المكتسبة من التجارب العلمية والعملية من طريقة تعاملهم مع الاخرين، وبهذا فان توظيف الادوات والمواد التدريسية الجيدة ينمي مواهبهم ويبرز قدراتهم.

ثانياً: العنصر النفسي الاجتماعي

يرى عدس(1996) أن العنصر النفسي الاجتماعي أمر يشكله عنصر الطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة، وأي ارتباط بين المعلمين والطلبة ينشأ عنه عنصر اجتماعي يختلف عن غيره، حيث يتفاعل كل معلم مع مجموعات متنوعة ومتفاوتة كماً وكيفاً. ويمكن عن طريق التعاون بين المعلم والطلبة، وتنظيم الصف فيزيقياً واجتماعياً أن نصل إلى الهدف التربوي العام، وهو إنجاز تعلم فعال رفيع المستوى عند الطلاب، وأشارت الدراسات والابحاث أن هناك علاقة وثيقة بين انواع البيئات السائدة أثناء التدريس، حيث أن المناخ الذي يشعر فيه الطالب بالراحة والدفء والصداقة والعلاقات يساعدهم على بلوغ الاهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها، والمقصود بهذه البيئة توفير مناخ نفسي وجو صفي مناسب يتسم بالراحة والهدوء والثقة والطمأنينة والوثام والتراحم والمودة بين الطلبة ومعلميهم.

ويعد توفير بيئة نفسية واجتماعية من الوظائف الأساسية للمدرسة، فكما أنها تهتم بتوفير بيئة فيزيقية مناسبة تتمثل في البناء المدرسي وجماله وموقعه ومختبراته ومرافقه وغرفه الصفية التي يتوفر فيها الاضاءة ودرجة الحرارة والوسائل السمعية والبصرية، فان من واجب المدرسة توفير البيئة النفسية والاجتماعية الجيدة التي توفر المناخ النفسي والاجتماعي المناسب، كي تتم عملية التعليم والتعلم في جو من الأمان والطمأنينة، وذلك من خلال جو تسوده علاقات انسانية سوية، ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوثام، ومع أن المناخ العاطفي يصعب وصفه ولكن من الممكن الاحساس به بمجرد دخول الصف، وكلما تقدم الطلاب في السن والمرحلة المدرسية كلما زاد امكانية تكوين علاقات وصداقات في المدرسة بين المعلمين والتلاميذ، ومن المؤشرات الجيدة على نجاح المدرسة في أداء مهمتها هو معرفة مقدار ما توفره المدرسة من ظروف تهيء جو مناسباً لتكوين علاقات ايجابية داخل المدرسة بين المعلم وتلاميذه.

ومن باب أهمية البيئة النفسية الاجتماعية يقترح التعليم المفتوح (2008) عدة امور لضمان الوصول الى البيئة النفسية المريحة من ضمنها اشباع حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية كحاجته الى الحب والتقدير والانتماء الى المدرسة وتقدير اهتماماته واحترام مشاعره، وتشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية

والقيام بأدوار القيادة، وتشجيع الطلبة على القيام بالنشاطات الجماعية من خلال خلق جو من المحبة والألفة والتعاون والتعاطف بين الطلبة.

6.1.2.2 البيئة الصفية النفسية

يرى قطامي وقطامي (2002) أن البيئة الصفية النفسية تتشكل بفعل تأثيرات السلوكيات والإجراءات المخططة التي خططها المعلم لدمج الطلبة مع المواد والخبرات التعليمية والإجراءات التعليمية التي يجريها في الصف ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات وأن تشبع أو تحبط أو تعوق حاجات لدى الطلبة. أو تظهر توقعات أو استجابات (إيجابية أو سلبية) من المعلم والطالب نتيجة للتفاعل مع المتغيرات، وأن البيئة النفسية تسهم في تطور سلوكيات مرهونة بوجود المعلم في موقف صفي ووجود طلبة ملتقين لتلك، وقد تكون هذه السلوكيات إيجابية بناءة تساعد الطلبة على النمو والتفاعل والتقدم تجاه تحقيق الهدف، أو تكون سلوكيات سلبية يترتب عليها ظهور مشكلات سلوكية مرهونة بالموقف والبيئة الصفية.

دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية النفسية

إن البيئة الصفية لها تأثير كبير في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى . وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في إدارته لصفه بما يتيح لطلابه تعليماً أفضل وتعلماً أكثر فاعلية وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم (أبو نمره، 2001). وهنا يتوقع من المعلم أن يعد الطلبة اعداداً اجتماعياً من تعاون وتكافل ويعرفهم بحقوقهم وحقوق الآخرين واحترام مشاعرهم وتقبل افكارهم واعطائهم فرص متكافئة في ضوء قدراتهم وحاجاتهم، بالإضافة الى تلبية حاجات الطالب النفسية والنظرية كالأمن والحب والتقدير والحرية وقبول مشاعرهم، ايضاً توفير جو ديمقراطي اجتماعي قائم على العدالة والمساواة والموضوعية يساعد على تشكيل قاعدة اساسية في البيئة الصفية النفسية المريحة للطالب.

أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي

تؤثر البيئة التي يتم بها عملية التعلم والتعليم على أداء وسلوك الطالب، وتشير الدراسات التربوية إلى نتائج متعددة حول أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي، ومن هذه الدراسات دراسة جونسون Johnson (1980) حيث أشارت إلى أن طبيعة مجموعات الطلبة المتعاونة والمتنافسة أو المنفردة لها تأثير هام على تحصيل الطلاب ذوي القدرات العالية والمتوسطة والمنخفضة في الصفوف الدنيا

على أساس التصنيف والاسترجاع والتفكير المكاني ومهمات حل المشكلات. هذا وقد كشفت دراسة سميث وجلاس Smith & Glass (1980) تحليلية عميقة أجريت على حجم الصف عن وجود علاقة قوية بين حجم الصف ومواقف كل من المعلم والطالب. وأن تأثير المعلم المرغوب فيه (الروح المعنوية، والاتجاه نحو الطلاب) مرتبط بصفوف صغيرة الحجم والتي لها تأثيرات إيجابية على الطلاب مثل (مفهوم الذات وحب المدرسة والمشاركة). وأن الصفوف الصغيرة مرتبطة بمحاولات أكثر من أجل إفرادية التعليم ومن أجل مناخ صفي أفضل. ومن أبرز ما يمكن تحقيقه من خلال البيئة الصفية النفسية والاجتماعية الصحية مساعدة الطالب على تحقيق مفهوم حقيقي لذاته، ومن ثم يصبح قادراً على تقييم أهدافه وطموحاته التي يجب أن لا يملها عليه أحد يعمل معه، فالمعلم الناجح هو الذي يرشد الطالب ويوجهه لا أن يسوقه ويرغمه (مرعي وآخرون، 1986).

ثالثاً: العنصر التربوي

وهو عنصر ينبثق من محتوى المنهاج المدرسي، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون على بلوغها، ومما يحتاجه الطلبة من معارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس، ولمختلف الفئات العمرية، ومن خلال ما يزاولونه من أنشطة خلال اليوم المدرسي مع تنظيمها، وعرض ما يتم داخلها، وهذه جميعاً هي ملامح العنصر التربوي (عدس، 1996).

رابعاً: العنصر الصحي

من العناصر المهمة في البيئة الصفية، فالواجب توفير بيئة صحية مناسبة للطلبة والاستمرار في تحسين تلك البيئة التي تؤثر على صحة الطلبة؛ فالطالب يتعرض للعديد من الضغوط النفسية والاجتماعية حيث أن الطلبة يتجمعون من بيئات مختلفة وتعدد العادات من تلك البيئات مما قد يؤثر سلباً أو إيجاباً فعلى المعلم اكساب الطلبة السلوك الصحي السليم ليتقدموا في تحصيلهم الدراسي.

المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في البيئة الصفية

نادي التربويون أمثال ريفيرز وسبرنج (Riferz & Sbring, 2000) منذ بداية القرن العشرين بالاهتمام بالبيئة الصفية المرنة المتنوعة والمشجعة والممتعة من خلال إدخال عنصر التشويق والإثارة، وذلك باستخدام التكنولوجيا، والوسائل التعليمية المتعددة المتاحة، وفي منتصف القرن الماضي، زاد اهتمام المربين بالبيئة الصفية الداعمة للمتعلم، والداعية للتفاعل الصفّي مع المعلم وجميع المتعلمين، وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، ركزت البيئة الصفية على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، لأن نجاح التعليم يعتمد على محورية المتعلم، لأن عملية التعليم ترتبط بما يقوم به

المتعلم لا المعلم، لذا يجب على البيئة الصفية توفير الفرص والخيارات والنشاطات للمشاركة الصفية الفاعلة من خلال تدريب المعلمين على ادارة البيئة الصفية المشجعة للتعليم الفعال، وتطوير المهارات العليا لدى الطلبة كالنقد والتحليل والتقويم وتشجيعهم على المنافسة واتاحة الفرصة لهم للمبادرة باختيار الانشطة بأنفسهم.

وبالنظر الى البيئات الصفية قديماً وحديثاً فان البيئة الصفية التقليدية على اللفظية والتلقين، والتي يكون فيها المعلم ملقناً والمتعلم متلقياً سلبياً لا تفي باحتياجات المجتمع والمتعلم المستقبلية، إن البيئة الصفية المطلوبة للقرن الواحد والعشرين، يجب أن تركز على عملية التعلم القائمة على الجهد الذاتي للمتعلم، والتركيز على المتعلم نفسه كهدف رئيس من خلال أهداف العملية التعليمية، بدل التركيز على التعلم بتوجيه وإشراف المعلم. وقد ركزت البيئة الصفية الجديدة على دور المعلم المستقبلي حيث تعتبره من ناقل للمعرفة إلى مخطط ومنظم ومسير وميسر ووسيط وقائد فهو أحد العناصر البيئية الصفية المهمة ، من خلال دعمه ومساعدته على التعلم بتوفير فرصه امامه للتفكير وبناء المعرفة بنفسه ليتم تقويمه من خلال السياق وليس بالاختبارات بحيث يكون التقويم مستمرا للمعلم والطالب ، ومواكبة المستجدات ونقل الطالب الى العصر الذي يعيش فيه وتحويل الادارة الصفية الى المجموعات المتعاونة، وتعتمد البيئة الصفية الحديثة على التخطيط المستمر والتصميم والمتابعة والتقويم المستمر للعملية التعليمية، ومن هنا نرى المتعلم في هذه البيئة يكون مسؤولاً عن: النمو المعرفي، والتفاعل مع مصادر المعرفة، والبحث عن المعلومات وتحليلها وتجميعها، وحل المشكلات واتخاذ القرار، واستخدام التكنولوجيا والتعامل معها (عقل، 2002).

ويتضح مما سبق أن البيئة الصفية هي عملية يتطلب منها نمو المتعلم وزيادة خبراته وقدراته وذلك من خلال ما يأتي: التنظيم والمشاركة التفاعل، والحوار والمناقشة مع الآخرين، واستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة ضرورية للتفكير. ويلاحظ أن البيئة الصفية المستقبلية تعمل على إعداد المتعلم من اعتماده على المعلم إلى اعتماده على نفسه، وتحويل البيئة الصفية إلى بيئة شراكة حيث يصبح المتعلم شريكاً في العملية التعليمية، وتحول البيئة الصفية من بيئة مغلقة إلى بيئة مفتوحة متنوعة من حيث طرق التدريس والأنشطة والخيارات المتاحة، والتحول من بيئة ثابتة إلى بيئة متحركة فيها أنماط كثيرة من الحلول التي تخدم المتعلم (Sbring, 2002).

7.1.2.2 الاتصال والتفاعل في البيئة الصفية:

يعد مفهوم الاتصال والتفاعل مفهوميين جديدين نسبياً في الإطار التربوي التعليمي فقد بدأ الاهتمام بهما يظهر بين عام (1960 - 1970) ويمكن تعريف الاتصال "أنه نقل معلومات من مرسل إلى

مستقبل تتضمن أكثر من طريق واحد لانتقال المعلومات، وهي معقدة قد يحدث فيها تغيير للرسائل ومعانيها" (Wilkinson, 1982). أما التفاعل فإنه يتضمن بالإضافة إلى الاتصال الفكري، الاتصال الانفعالي والذي غالباً ما يهمل، هذا وتتضمن عملية الاتصال والتفاعل في البيئة الصفية معاني مختلفة هي:

أ - **المعنى الاجتماعي**: يشير إلى العملية التي يتم بمقتضاها تكوين علاقات بين المعلم وتلاميذه وتتم بها عمليات تبادل الخبرات والأفكار والآراء وفيما بينهم، حيث تتم عملية التبادل في جو يسوده علاقات ايجابية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال في البيئة الصفية (مرعي، 1985)

ب - **المعنى السيكولوجي**: قد تكون عملية الاتصال ذاتية داخلية يتم الاتصال بين الفرد وذاته في نطاق أحاسيسه ومشاعره وتجاربه وسمات شخصيته، حيث يقوم الفرد بمراجعة أفكاره وآرائه الخاصة ويضعها موضع التحليل والنقد وقد يجري بناء على ذلك تغييرات عليها.

ج - **المعنى التربوي**: حيث يشير الاتصال بمفهومه التربوي والتعليمي إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف (التعليمي/التعلمي) بين عناصره التي تشكل الأداة الأساسية في التعلم، حيث إن عمليات الاتصال والتفاعل الصفي تجري عبر قنوات متعددة ومتنوعة سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم كتابية، تتراوح بين اللغة المسموعة أم المقروءة وما يراد بها من حركات وإيماءات وبين الاستماع أو استخدام للأجهزة والأدوات والبرامج والمواد التعليمية، والاتصال على هذا النحو تفاعل بين المتعلم والوسط الذي يحيط به وهي عملية تستهدف إحداث تغييرات في الأبنية المعرفية للمتعلم يمكن ملاحظتها من التغييرات السلوكية التي تحدث لجميع الأطراف المشاركة في التفاعل (Gorman, 1974).

د - **المعنى السلوكي**: يفترض المدخل السلوكي في دراسة التفاعل الإنساني في أن الناس يتفاعلون بطرق كلية، وهذا يعني أن سلوك التفاعل لا يمكن فصله عن محددات السلوك الاخرى للفرد والجماعة كالإدراك والتعلم والدوافع والحاجات والانفعالات والاتجاهات والقيم، والاتصال والتفاعل الإنساني ليس عملية أحادية، ولكنه مركب من عمليات تتفاعل فيما بينها بشكل دينامي (مرعي وبلقيس، 1985).

أخيراً يمكن القول بأن عملية التعلم الصفي تفاعلية مستمرة بين المعلم والطلبة ولذا لا بد من أن تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل؛ فالتفاعل يؤثر في فاعلية التعلم، فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب وسيطرة فإن التلميذ يصل إلى مرحلة كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك مثل تدهور الصحة النفسية ولذلك يتم التعلم في جو مريح، يشعر الطالب فيه ببيئة ديمقراطية تمتاز بالصدقة والثقة والإخلاص والتفكير المستمر، مما يؤدي بالطالب إلى التجاوب مع معلمه ويزيد من تفاعله مما يسهل عملية التعلم وبالتالي حصول تكامل في شخصية

المتعلم وتحسن في صحته النفسية. ويمكن توفير ذلك الجو المريح في صف ذي بيئة مادية تسهل التعلم وتوفر مناخاً نفسياً اجتماعياً آمناً (قطامي وقطامي، 2002).

2.2.2 ثانياً: استراتيجيات التعلم

تؤكد المدرسة المعرفية أن التعلم ليس اكتساب للمعلومات، بل هي عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي والدراسي، وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة منذ فترات طويلة وخاصة لدى الطلاب، لما لهذا الموضوع من أثر كبير على التحصيل الدراسي، وكما أن فلسفة التعليم الثانوي والجامعي تقوم على افتراض أن الطلبة مسلحون بالمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم اللازمة لهم خاصة وأنهم يلتحقون في الجامعة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة في حياتهم الجامعية والعادية، وتؤهلهم لإكمال دراستهم العليا؛ فمفهوم التعليم الجامعي يتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطلاب، و التفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في الاستقصاء الموضوعي، لذا فإن امتلاك طلبة هذه المرحلة لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تؤهلهم للقيام بما هو مطلوب منهم أمر في غاية الأهمية بالنسبة لهم (القضاة والترتوري، 2007).

وقد بينت العجمي (2003) أن أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال التي تحقق الابتكارية أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه، كما وقد وضع روجرز (Roger,1997) أن طبيعة المادة التعليمية، وطريقة عرضها، واستراتيجيات التعلم ومهاراته تؤثر في عملية التعلم، كما أشار الضامن وسليمان (2003) أن التعلم الجيد يتطلب من الطلبة امتلاكهم لعدة مهارات كجمع المعلومات والأفكار الجديدة في القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وربطها بالتعلم السابق، واسترجاع المعلومات السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة .

يرى بعض الباحثين (الجراح، 2010؛ جديد ومنصور، 2010؛ عليمان، 2011؛ المصري، 2009؛ العجمي، 2003) أن الطلبة الذين يمتلكون استراتيجيات تعلم عالية لا بد أن يكون تحصيلهم عالياً، كما أن مفاهيم أخرى متداخلة مع استراتيجيات التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمهارات الدراسية وأساليب التعلم لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي.

1.2.2.2 تعريف استراتيجيات التعلم

تشير الضامن (2006) لاستراتيجيات التعلم بأنها الاعمال التي يقوم بها الطالب وطريقة تفكيره وفعله عندما يخطط وينفذ ويقيم أداءه على العمل ونواتج ذلك العمل. ويرى الزغول (2006) أنها

مجموعة السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدائها عند الحاجة.

فيما تعرفها الباحثة بأنها مجموعة نشاطات وفعاليات ومهارات مكتسبة متعلمة، يكتسبها الفرد أو المتعلم من خلال تجاربه الشخصية مع مواقف سابقة ويفضلها في حل مشكلاته وتسهل عليه أداء مهامه الشخصية بسلاسة ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاداة المعدة لذلك.

تشير استراتيجيات التعلم إلى سلوكيات وأفكار يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم، ويقترح دن (Dunn, 1995) نوعين من استراتيجيات التعلم هما : الإستراتيجية المتمثلة بالعمق، والأخرى المتمثلة بالسطحية؛ فالطالب الذي يستخدم الإستراتيجية الأولى يتميز بدراسته لساعات أطول، ويأخذ التفاصيل من خلال الاستفادة من الملاحظات داخل الفصل، ويحل الواجبات والتمارين، ويشارك في الأنشطة الصفية، وتكون دراسته منظمة وليس فقط يوم الاختبار، والتنظيم الجيد، والقدرة على استدعاء المعلومات، أما أصحاب الإستراتيجية السطحية فإنهم يميلون نحو حفظ الحقائق، وجمع بعض الأجزاء من المعلومات، وتتركز اهتماماتهم في الحصول على درجات عالية دون أن يتقن المادة التي يدرسها. وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى أن الأسلوب السطحي والمعمق ليست سمات شخصية، ولكنها انعكاس لبيئة التعلم، فالتعلم الجيد يدعم الأسلوب المعمق والعكس صحيح، ويرى لو (Loo, 2004) أن التعلم هو ظاهرة تتأثر ببيئة التعلم أكثر منها من شخصية المتعلم، فيمكن أن يستخدم الطالب نفسه الأسلوب المعمق في دراسته في العلوم الإنسانية لأنها تتطلب ذلك، وقد يستخدم الأسلوب السطحي في الرياضيات لحفظ الحقائق والمعادلات، ويعتقد أن الذي يدفع الطلبة نحو هذا الأسلوب هو كبر حجم المقرر في المنهاج، وقلة الفرص لممارسة الأسلوب العميق، وأشار أن كلا الأسلوبين السطحي أو العميق لا يمثل الذكاء أو الشخصية، وإنما يمثل العلاقة بين الطالب وبين ما يريد تعلمه، وتوصى الدراسات بتبني العمل الجماعي وحل المشكلات والتعلم الفعال، والتعلم التعاوني إذا تم استخدام الأسلوب العميق .

من جهة أخرى يربط بعض الباحثين بين التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم وأكثر المتعلمين فعالية هم الذين يعتمدون على القراءة الذاتية، أو ما يطلق عليه التعلم المنظم ذاتياً، والمقصود به هو تسخير الأفكار والمشاعر والسلوك لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وهذا النوع من التعلم يتم ضمن استراتيجيات معرفية يتوفر فيها التخطيط والتقويم بالإضافة إلى الدافعية التي تعد هي المحرك للكوامن الداخلية عند الطلبة. (الضامن، 2006).

وهنا يري باريس(1983) Paris أن للتمييز بين معرفة الطلبة لاستراتيجيات التعلم واستخدامها ، فلا بد من امتلاك الطلبة لمعلومات عن هذه الاستراتيجيات وكيفية تنظيم عمليات العقل في وقت

واحد، وعليه فقد أجرى دانسيريو (Dansereau, 1995) دراسة لتطوير برنامج لتزويد المتعلمين طرق محددة لزيادة وتحسين استيعابهم للمواد التعليمية وبطرق لاختبار الأفكار الرئيسية وكيفية ربط هذه الأفكار. وقد تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة ولاسيما في المراحل التعليمية العليا لأسباب عدة منها: أن الطالب في هذه المراحل يتحمل مسؤوليته عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم في تلك المراحل الثانوية تفرض أعباء متعددة على الطالب (المصري، 2009).

2.2.2.2 الاستراتيجية والاسلوب

يرى الضامن (2006) أن الأسلوب موجود لدى الطالب بينما الاستراتيجية يتعلمها الطالب خلال مسيرة التعلم و تتكيف مع واقعه الذي لا يحققه أسلوب التعلم المستخدم، فاستراتيجيات التعلم هي إجراءات تسهل التعلم، وتختلف باختلاف طبيعة العمل المراد القيام به، فالاستراتيجيات المختلفة تتطور حسب تطور الأعمال المختلفة.

ويؤكد موراي (Murray, 1994) بأن الاستراتيجية مجموعة فعاليات ونشاطات يفضلها الناس في حل مشكلاتهم، بينما الأسلوب يشير إلى معلومات روتينية يمكن اعتبارها سمات شخصية، وفي نفس السياق يشير هوكسيما (Hoeksema, 1995) أن أسلوب التعلم أوسع من استراتيجيات التعلم لأنه من وجهة نظره أن أسلوب التعلم يتضمن استراتيجيات متنوعة، بالإضافة إلى العوامل الشخصية والمتعلقة بالدافعية أيضا، ويرى سادلر سميث وتاسنج (Sadler, Smith and 1998) Tsang, أنه من الصعوبة بمكان أن يغير الأفراد أسلوبهم في التعلم، ولكن هم قادرون على أن يطوروا في استراتيجياتهم كي يصبحوا أكثر فاعلية في المواقف التعليمية، وإن الأداء في التعلم مرتبط باستراتيجيات التعلم وفي العملية التعليمية والفروق الفردية، وإن نواتج التعلم هي انعكاس للنجاح أو الفشل في تشكيل تلك الاستراتيجيات، بالإضافة إلى أن مستوى التحصيل والفهم واكتساب المعرفة وتطوير المهارات هي أيضا انعكاس لاستراتيجيات التعلم .

3.2.2.2 استراتيجيات التعلم وتصنيفها

نظراً لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم، وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. والغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم هو الاعتماد على النفس في التعلم . ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم كما يأتي:

أولاً: استراتيجيات فوق معرفية

يمكن تعريف "فوق المعرفية" ببساطة بأنها "التفكير في التفكير" فالطلبة الذين يكونون على وعي بما وراء المعرفة يعرفون بما يقومون به؛ وعندما لا يعرفون ما يفعلون فانهم سيستخدمون استراتيجيات لاكتشاف ما يجب عليهم فعله، واستخدام هذا النوع من الاستراتيجيات فوق المعرفية ينشط تفكير الفرد ومهاراته وقدراته العقلية ويمكن أن يؤدي هذا النمط من التعلم باستخدام تلك الاستراتيجيات الى تعلم أكثر عملاً وأداء أكثر تطوراً (Blakey, Elaine & Sheila, 1990).

ويمكن القول: أن مصطلح "فوق المعرفية" يعبر عن الوظيفة التنفيذية، ويتطلب هذا النوع من الاستراتيجيات تخطيطاً للتعلم، والتفكير في عملية التعلم وقت حدوثها، ومراقبة انتاج الفرد أو فهمه، وتقويم التعلم بعد اكتمال أي نشاط، ويمكن أن تتضمن هذه الاستراتيجيات المنظمة المتقدمة، والانتباه الموجه، والانتباه الانتقائي، وإدارة الذات، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.

وحصرت أكسفورد (1996) الاستراتيجيات فوق المعرفية في محاور رئيسة وهي:

1 - تركيز عملية التعلم: هذه الاستراتيجية تتضمن استراتيجيات فرعية تعين الطلبة على تركيز انتباههم نحو مهام أو مهارات أو مواد لغوية معينة؛ كاستراتيجية النظرة الشاملة للموضوع التعليمي، وربط الخبرات الحالية بالسابقة، وتركيز الانتباه نحو التعلم من خلال التركيز على الانصات.

أما الاستراتيجية الأولى وهي النظرة الشاملة وربط الخبرات الحالية بالسابقة، حيث يستخدم الفرد المعلومات التي يعرفها بالفعل عن الموضوع، والعالم، واللغة في إنجاز مهمة معينة، وهذه الخبرة تجعل تعلم المعلومات الجديدة أمراً يسيراً، من خلال خلق رابط بين الخبرة الحالية والسابقة، ليصبح ما تعلمه الفرد ذو معنى، وأكثر استحضاراً في الذاكرة. (Barenhardt, Sarah, 1997)

أما الاستراتيجية الثانية وهي تركيز الانتباه فتعتمد على التركيز العقلي، والانصات بعناية لتسجيل المعلومات والافكار، فالمعلومة التي ينتبه لها الطالب يزداد احتمالية تخزينها في الذاكرة بشكل أفضل من غيرها ويسهل استدعائها وهنا يتطلب من المتعلم أن يقاوم المشتتات كاختيار المكان المناسب والتركيز على المعلم وطلب مساعدته ان تطلب الامر، واستثارة الطالب لدافعيته بنفسه وقدرته على استدعاء الخبرة السابقة خلال الموقف التعليمي، ايضاً تتطلب هذه الاستراتيجية من الطالب أن يشارك في الانشطة الصفية مثل النقاش والحوار والنشاط الجماعي (Landsberger, 2001)

وأما الاستراتيجية الثالثة وهي تأجيل التحدث والتركيز على الانصات خلال العملية التعليمية، فهي تساعد الطالب على اتاحة الفرصة له لتخزين المعلومات بشكل افضل فالحديث أثناء تلقي المعلومات يضعف التركيز. (Duzer, 1997)

2 - **التنظيم والتخطيط للتعلم** : ويتضمن استراتيجيات التنظيم والتي تعني بحسب ما يرى بلاكي وسبنس (Blakey & Spence, 1990) أنها تهيئة بيئة فوق معرفية يخطط لها الطالب لانجاز مهامه مثل اعداد خطة وجدول زمني لانجاز الهدف والاحتفاظ بدفتر يوميات لتدوين الاستراتيجية التي ساعدت الطالب على حل مشاكله ، واستراتيجية تحديد الأهداف العامة والخاصة ويؤكد واندرسون (Anderson , 2002) بأن الطالب في هذه الاستراتيجية يحدد ما يحتاجه من معارف ومهارات وما يريد انجازه وما يلزمه أثناء تحقيق الهدف فالهدف المصاغ بشكل واضح يسهل تحقيقه وتقويمه. واستراتيجية التخطيط المهام اللغوية فهذا يعني التهيؤ لانجاز المهمة وفق الهدف من خلال القراءة حول الموضوع واستحضار الخبرات السابقة وتجهز الكتب التي تخص الموضوع واختيار مكان بعيد عن الضوضاء للتعلم (UT Austin Learning Center, 2002). واستراتيجية البحث عن فرص للممارسة اللغوية وهنا على الطالب توظيف الخبرات السابقة لتطوير ادائه.

3 - **تقويم التعلم**: يحتاج الطلبة لتقويم تعلمهم بشكل مستمر لتحديد نواحي القصور والقوة ومدى تقدمهم في التعلم ويستخدم الطالب استراتيجية المراقبة الذاتية التي تركز على القدرة على التصحيح الذاتي والوعي بالخطاء من خلال وعي المتعلم بالفهم واكتشافه لخطاهه، واستراتيجية التقويم الذاتي وتعني مقدرة الطالب على اصدار حكم على نفسه وفق معايير وأهداف ذاتية أو للمناهج محددة مسبقا (Barenhardt, 1997)

ثانيا: الاستراتيجيات المعرفية هي خطوات وعمليات مستخدمة في التعلم أو حل المشكلات وتعتبر أساسية لاكتساب المعرفة مثل التصنيف والانتاج، وتتطلب من المتعلم تحليلاً مباشراً أو تحويلاً أو تركيباً لمواد التعلم (Hismanoglu, 2000).

ويعد محور الاختلاف بين الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية أن الاستراتيجيات المعرفية تقتصر على معالجة المعلومة لمساعدة الطالب على تحقيق الهدف مثل فهم قاعدة ما وتوظيفها في موقف آخر، بينما فوق المعرفية تشمل مراقبة للفهم والتقويم الذاتي والتخطيط لتحقيق الهدف.

أنواع الاستراتيجيات المعرفية:

تتعدد الاستراتيجيات المعرفية فمنها ما يتعلق بالممارسة مثل التكرار وإعادة الربط ومنها ما يتعلق باستقبال وإرسال المعلومات مثل المعرفة الخاطفة الفكرة، ومنها ما يتعلق بالتحليل والاستدلال مثل

الاستنباطية، وتحليل المصطلحات التعبيرية، ومنها ما يتعلق بتنسيق المدخلات والمخرجات مثل تدوين الملاحظات والتلخيص والتركيز على الأجزاء المهمة (أكسفورد، 1996). وفيما يلي عرضا لاستراتيجيات تنسيق المدخلات والمخرجات: تدوين الملاحظات، والتركيز على النقاط المهمة، والتلخيص:

الاستراتيجية الأولى: تدوين الملاحظات

تشمل معالجة المعلومات المسموعة والمقروءة وإعادة صياغتها بأسلوب واضح وعرضها بصورة منظمة لتسهيل تخزينها واسترجاعها. وتؤكد هذه الاستراتيجية على أن أهم شروطها هو الدقة (صحة الهجاء) والوضوح (وضوح الخط) والإيجاز (التعبير الموجز) والتنظيم (عمل هوامش عند الكتابة) والشمول استيفاء جوانب الحصة كافة مثل الامثلة والمصطلحات والتعليقات والتفسيرات)، والتمييز بين العناصر الرئيسية والفرعية، وفصل الافكار المطروحة أثناء الحصة. كما يعد التركيز وإعمال العقل عاملان أساسيان في الاستراتيجية خاصة أثناء الاستماع، وهذا يتطلب تركيزا شديدا، لموائمة سرعة المعالجة مع رسالة المتحدث، ويتطلب أيضاً فهم ما بين السطور، وترجمة العواطف، ولغة الجسم جنباً إلى جنب مع ما يسمع، والتنبؤ بما سيقال، وهذه من مهارات المستمع الفعال النشط. (Armstrong & Lamp, 1990). كما ويرى بويل (Boyle, 2001) أن المعالجة المعرفية تبدأ أثناء التحضير للحصة واستدعاء الخبرة السابقة قبل وأثناء الحصة والتركيز على الفكرة الأساسية وإعادة صياغتها بلغته المبسطة ودعم الفكرة وتوسيعها. وتساعد استراتيجية تدوين الملاحظات على اثارة الانتباه والتركيز على الفكرة المهمة ومن خلالها يسهل على المتعلم التنبؤ بطبيعة السؤال الذي سيرحبه المعلم وطبيعة تفكيره، وتساعد على تنظيم المادة وحصرها في أفكار رئيسية. وأشارت نتائج الدراسات والبحوث إلى أن تدوين الملاحظات يسهم بفاعلية في تحسين الأداء في الامتحانات، ويسهل عملية التعلم، وأن ارتباطه بالتفكير الناقد ويسهل عملية التذكر وتطبيق المعلومات (Beecher, 1988).

فيما يدون الطلبة ملاحظاتهم وفقاً لأهميتها وحجم المعلومات المتوفرة في الكتب ووقت كتابتها وطريقة تدوينها وهذه الملاحظات تتنوع ما بين ملاحظات تامة بحيث تعتبر أن هذه الملاحظات غير متوافرة بشكل دائم ويصعب الحصول عليها دائماً وتعتبر مهمة للطالب، وملاحظات حول النقاط المهمة كأن تكون نصوص الحصة متوافرة للطالب ويفضل الاستماع إليها وتدوين النقاط المهمة فيها والجزء الصعب، والملاحظات القليلة كأن يزود المعلم الطالب بمعلومات ليست موضع اختبار وإنما للمعرفة فقط فيدون الطالب المعلومة التي تخدم الغرض. (Student Learning Center, 2002). ويمكن تقسم الملاحظات بناء على وقت تدوينها إلى ملاحظات أولية (وهي ملاحظات يدونها الطالب أثناء الحصة قبل مراجعة محتواها وتوسيعها) وملاحظات موسعة (وهي ملاحظات يدونها الطلاب بعد

الحصة لإضافة تفصيلات، وإثراء المادة اعتماداً على المراجع الخارجية). وقد ظهر نوعان من الملاحظات بناء على أسلوب الكتابة الأولى الملاحظات الحرفية (اقتباسات تدون باللفظ والعنى دون تغيير)، والثانية ملاحظات ذاتية معاد صياغتها كالفكرة والفقرة المعاد صياغتها وملاحظات ذاتية ولكنها تعليق شخصي كالآراء الشخصية حول ما يقوله المعلم. ويستطيع المعلم تحسين جودة ملاحظات طلابه من خلال العرض المنظم للحصة؛ فالحصة تتكون من مقدمة وموضوع وختام أما المقدمة فهي تعطي انطباع بشكل عام عن المادة التعليمية واسلوب تدريسها أما الموضوع فهي جملة يستطيع الطالب معرفة مضمون المحاضرة، والمتمن فهو نقاط رئيسية في المحاضرة تتكون منها المحاضرة وهي تحتاج توضيح وشرح من قبل المعلمي خلال الحصة، أما الملخص فهو عرض موجز لما تعرض له الطالب خلال الحصة (Shimota, 2001). وقد كشفت بعض الدراسات أن تنظيم المحاضرة يساعد الطلبة على تسجيل ملاحظات أكثر تنظيم مما يؤدي الى تحصيل أفضل (Boyle, 2001).

ويمكن للمعلم أن يزيد من تحسين ملاحظات طلبته عن طريق تزويد الطلاب بمذكرات هيكلية جزئية قبل بدء الحصة وهي مذكرات يقدم فيها المعلم للطلاب الأفكار الأساسية للحصة وتتضمن العلاقات الهرمية فيما بينها وهذه الأفكار تكون على شكل ملخص أو مخطط يترك للطلاب فيها مجال لوضع معلومات متعلقة بالمادة كالتفسيرات والتفصيلات أثناء الشرح وهناك المذكرات التفصيلية التي يفضل تزويد الطالب بها بعد الحصة لضمان حضور الطالب (Potts , 1993). ولا ننسى أهمية إبراز النقاط المهمة في المحاضرة كالتلميحات اللفظية للطلاب كأن يؤكد المعلم على المعلومة المهمة، وتوقف المعلم لبرهة أثناء الشرح ليستطيع الطالب كتابة ملاحظاته، تكرار وتغيير نبرة الصوت واستخدام السبورة عند ذكر النقطة المهمة. كما ويمكن للمعلم أن يقوم بإبطاء معدل التحدث؛ فالتحدث بسرعة أثناء شرح النقاط المهمة قد يضيع على الطالب فرصة كتابتها. وهنا يرى بويل Boyle (2001) أن على المعلم إجراء وقفات مناسبة أثناء الحصة ليقوم الطلبة بمراجعة ملاحظاتهم ومساعدتهم على فهم الحصة ويركز دزر Duzer (1997) على أهمية جذب انتباه الطلاب من خلال الدعم البصري كاستخدام الأجهزة التعليمية والوسائل وتعبيرات الوجه.

الاستراتيجية الثانية: التركيز على النقاط المهمة (Highlighting)

يحتاج الطلبة إلى تدوين بعض النقاط المهمة بطريقة موجزة للاستفادة من الوقت، وتتطلب عملية التركيز استخدام مجموعة من الأيقونات التي تكون بمثابة مفاتيح تعكس أنماط التفكير المختلفة، والتأكيدات المتنوعة مثل النجمة (*) حيث تشير إلى معلومات مهمة والنجمتان تشيران إلى ما هو

أكثر أهمية، دوائر الأرقام (1،2،3) تشير إلى مجموعة من العناصر، علامة التعجب (!) توضع أمام الجمل والعبارات والفقرات التي تتطلب تعلماً جيداً، علامة الاستفهام (?) وتوضع أمام الجمل والعبارات والفقرات التي يشوبها، الخطوط وتوضع تحت الجمل التي تحتاج إلى توسيع، علامات الصواب والخطأ وتشير إلى الموافقة أو عدمها على جملة، الألوان تستخدم للتمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية، الدوائر والإطارات وتوضع حول المصطلحات الأساسية والمفاهيم الجديدة، الدوائر والأسهم والدوائر توضع حول كلمة أو عبارة وتربط بخط رفيع لتمثل معلومات مترابطة أو سببية، والأسهم في نهاية السطر يمكن أن تمثل اتجاه العلاقات (Armstrong & Lamp, 1990).

الاستراتيجية الثالثة: التلخيص

يستطيع الطالب خلال خمس ثوان تدوين ما يتحدث به المعلم لمدة خمس دقائق وذلك للفرق بين سرعة تفكير الطالب نسبة الى ببطء تحدث المعلم وبهذا يعتمد اسلوب التلخيص للحصة الذي يعد موجز مبسط للحصة (Academic Skills Center, Dartmouth, 2001). وتتطلب استراتيجية التلخيص من الطالب أن يركز على الفكرة المهمة والابتعاد عن الأفكار غير المهمة واستخدام أقل كلمات ممكنة معبرة عن الفكرة وإعادة صياغة المادة التعليمية بأسلوب شخصي.

4.2.2.2 خصائص استراتيجيات التعلم

الاستراتيجيات المعرفية

1. تحديد المعلومة المهمة : وتشمل تحديد الأفكار الرئيسية والمهمة من المحتوى وقد يأخذ النص شكل الجملة الأولى للفقرة والمصطلحات والصيغ والتعريفات والمعادلات الواضحة.
2. تدوين الملاحظة: وهنا يتبنى المتعلم افتراضات خاصة به حول أهمية النقاط المهمة وغير المهمة، ويتكون لديه فكرة عامة عن حول ما سيأتي في الاختبار من أسئلة.
3. وضع الخطوط تحت الأفكار المهمة: فهي تساعده على التعلم بصورة سهلة ومبسطة ويتعرف الى المعلومات المهمة.
4. استرجاع المعلومات السابقة حول الموضوع: وهنا يقوم المتعلم بإنشاء روابط بين المادة الجديدة والخبرات السابقة لديه.
5. التنظيم: وهنا تبرز قدرة المتعلم على بناء مخططات تنظيمية للمعلومات التي تلقاها خلال الدرس.
6. التلخيص: وهنا تعني قدرة المتعلم على اختزال الأفكار الرئيسية والمهمة والتقليل من حجمها مع مراعاة الحفاظ عليها من التشويه المعرفي.

الاستراتيجيات فوق المعرفية:

1. مراقبة الفهم او الاستيعاب: يتخذ المتعلم ذو التحصيل المرتفع خطوات لتصحيح فهمه مثل استرجاع قراءة الفقرات مثلا في حين نجد المتعلم ذو التحصيل المنخفض لا يقيم بمثل هذا الاجراء، مراقبة المتعلم لنفسه خلال فترات منتظمة بهدف التأكد من مدى فهمه وتذكره للمقرر.
2. المراقبة والضبط الذاتي: قدرة المتعلم على الاختيار واستخدام استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمه والموقف الراهن، واستخدام المتعلم ذو التوجه البصري لخريطة المفاهيم مثلا.
3. آليات تنظيم الذات: تنظيم المتعلم تعلمه بحسب المحتوى الدراسي والقدرة المتوفرة لديه.

5.2.2.2 الاستذكار

يشق فعل الاستذكار من التذكر وهو من دوال حدوث التعلم ويعد من العمليات المهمة في أي مرحلة تعليمية ويعتمد جودة التحصيل على الطريقة والأسلوب المتبع أثناء الدراسة وقدرة الطالب على استرجاع المعلومة، لذا يعتمد الطالب الى تكرار قراءة المعرفة (سليمان، 1988). وتصبح عملية الاستذكار أكثر فائدة عند امتلاك الطالب لهدف واضح في ظل توفر الظروف المادي المناسب المحفز للدراسة الخالي من المشتات، وامتلاك الطالب للمادة التعليمية التي يدرسها كاملة، وقدرته على الحصول على المساعدة في أي وقت يحتاجها الطالب. فيما ويرى نيلسون وتونير (Nelson & Toner, 1988) أن أفضل طرق التعلم أن يقوم الطالب بتعليم المادة التعليمية لزملاءه في ظل وجود معلمه؛ فالطالب هنا يصبح أكثر ابتكارا لتركيزه على تنظيم أفكاره والمامه بالمادة التعليمية. فيما تركز الخلفي (2000) على ضرورة تحويل الدراسة من الغرفة التقليدية التي تركز على التلقين والتسميع الى تعليم الطلبة كيف يتعلمون وتدريبهم على مهارات تعلم تساعدهم على التعلم، واقتصار دور المعلم على الاستشارة وتقديم النصيحة ومساعدتهم على اختيار المهارات المناسبة للموضوع للوصول الى تعليم جيد وتفوقهم.

تتعدد العوامل المؤثرة في التعلم والاستذكار ويمكن ايجازها في:

أولاً: طبيعة المواد التي نتعلمها يصعب على الطالب تعلم المادة المبعثرة وتذكرها لاحقا، لذا فعلى الطالب تنظيم المادة وتنظيمها بصورة مترابطة لمساعدته على استذكارها والتعامل معها، ولتنظيم المواد هناك عدة طرق: منها ترقيم المعلومات ووضعها على بطاقات تحمل نمط محدد من الترقيمات، وتلخيص المادة في فقرات متتالية، وتبويب المعلومات في جداول، وربط العناصر الرئيسية في رسوم توضيحية واطهار العلاقات ما بينهما.

ثانياً: ظروف وطبيعة الاستذكار يعد الاستذكار المسموع من أفضل الطرق الايجابية للاستذكار، كما ويمكن التفريق بين الاستذكار المحدد للمعلومة الذي يحدث عند تكرار المعلومات وتفقد المعلومة بعد فترة قصيرة حيث ان المعلومة تحفظ في الذاكرة قصيرة الادم، وبين الاستذكار الموسع الذي يتم فيه ربط معلومات بأخرى ووضع علاقات ما بينها. ويمكن زيادة قدرة الطالب على الاستذكار من خلال تحديد وقت وجدول ثابت بشكل منتظم للاستذكار، والتفريق بين العناصر التي يريد الطالب استذكارها وبين العاصر المهمة التي يجب التركيز عليها، وتخصيص مكان هاديء خالي من الضوضاء واعتماده للاستذكار.

ثالثاً: خصائص الفرد المتعلم تتم عملية التعليم عند الطلبة بشكل متدرج في عدة مراحل وهي: مرحلة الاكتساب الأولي، ومرحلة الاحتفاظ، ومرحلة الاستخدام .

معوقات عملية الاستذكار:

يصف ويلسون (Wilson, 1996) معيقات الاستذكار في عدم قدرة الطالب على التركيز أثناء مذاكرته نتيجة لعدم معرفته النقاط المهمة ويعود ذلك الى تدني تركيزه أثناء الحصة، وتراكم الدروس عليه اما بسبب الاهمال الشخصي او كراهيته للمادة التي يتعلمها او معلم المادة او نقص في الكتب والمعلومات التي لديه، وقد يعاني الطالب من سوء الحالة الصحية أو المشاكل العائلية التي تشتت انتباهه وتعيق من عملية استذكاره، ولعل من أكبر المعوقات التي تواجه الطالب هو خوفه من الاختبارات للحصول على العلامة التامة.

مهارات الاستذكار :

قسم لوكي وسميثرست (Luckie & Smethurst, 1998) مهارات الاستذكار إلى مهارات تشكل منظومة متكاملة كلا منها يؤثر على الآخر

1- مهارات المدخلات وتستخدم في اكتساب ونقل المعلومات والافكار الجديدة من المدرسة الى خارجها وادخالها العقل من خلال الحواس وتعد هذه المهارة من أهم مهارات الاستذكار الجيد وتشمل الاستماع والقراءة، عمل الملخصات، تحديد الهدف، والمشاركة في الصف.

2- مهارات العمليات عندما يحصل الفرد على المعلومة يبدأ في التجهيز والمعالجة لها لربطها بالخبرة السابقة لمساعدته على استدعائها وتعتمد عملية المعالجة الى مهارة العمليات وتشمل ادارة الوقت، ادارة الذات، التركيز، ادارة الذاكرة، الاعداد للاختبار ومراجعته.

3- مهارات المخرجات تعتبر مهارة اخراج المعلومات من مهارات الاستذكار المهمة حيث تعكس اداء يقوم المعلم بتقييمه ومن خلاله يتم تقدير مدى نجاح الطالب وتتنوع هذه المهارات من المشاركة في

الفصل الى كتابة التقارير الشفوية والتحريرية وتجنب قلق الاختبار، أخذ الاختبار، والتعلم من الاختبار.

3.2.2: ادارة الذات

1.3.2.2 مقدمة

تعتبر مهارة ادارة الذات من المفاهيم العصرية الحديثة المهمة في تنظيم حياة الفرد بشكل صحيح، وتساعده على التعامل مع مجتمعه الذي يعيش فيه وتعزيز ذاته وتقويتها فيما تساعده على النجاح في كافة مجالات الحياة، حيث انها تساعده على الوصول الى اعلى مستوى في الانشطة الوظيفية والاجتماعية والاكاديمية والترفيهية، فهي تركز على تعليم الفرد سلوكيات تتناسب مع البيئات المتعددة ليصل لاسلوب ناجح في ازالة الاستجابات النمطية لدى الفرد.

أشار عالم النفس الاجتماعي ماكدوجال في بداية السبعينات من القرن العشرين الى أن بداية مفهوم ادارة الذات اعتمدت على مصطلح الضبط الذاتي للسلوك ومن ثم تطور الى مصطلح ادارة الذات السلوكية في اواخر الثمانينيات ويليه استخدام مصطلح تحديد الذات في منتصف التسعينات وكما استخدم مصطلح تحديد الذات وضبط الذات وتنظيم الذات كمسميات مرادفة لمفهوم ادارة الذات.

وتعتبر ادارة الذات من المفاهيم الادارية الحديثة التي تلعب دورا في الحياة المهنية للفرد فتزيد قدرته على التكيف مع البيئة التي يعمل فيها وبالتالي تقوية النفس، حيث يتمكن الفرد من ادائه المهني، وتزداد انتاجيته مما يحقق النجاح المهني والأكاديمي والاجتماعي، وكذلك يستطيع الفرد من خلال ادارة الذات أن يشبع حاجاته النفسية مما يحقق له التوازن والاستقرار النفسي والمهني، ويجعله قادرا على أداء واجباته المهنية (شوقي، 2006).

2.3.2.2 مفهوم ادارة الذات :

تعرف ادارة الذات بأنها مهارات تساعد الفرد على التغلب على كثير من الصعوبات من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تمنحه الثقة بالنفس مما يحقق الاهداف التي يسعى اليها من أجل تطوير أداءه المهني (محمود، 2012). ويصفها شعيب (2011) بأنها قدرة الإنسان على تنظيم وقته، ومواعيده، وارتباطاته، وأوراقه، وأشياءه، ومحاولة التحكم في النفس، وإمساك زمامها من خلال قدرة الإنسان على تحديد أهدافه، والاستفادة من قدراته وإمكانياته، ومناعبة تحقيق تلك الأهداف. وأشار الحواجزي (2010) الى أن إدارة الذات تعبر عن مقدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته وقدراته، من خلال استغلال الوقت وتنظيم مشاعره وأفكاره لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

وتعرفها الباحثة بأنها أساليب يستخدمها الفرد لتحقيق أهدافه بالاستفادة من مهاراته وقدراته بأكبر قدر ممكن في حياته العلمية والتعليمية، وتشمل تنظيمه لذاته ووقته واتخاذ قراراته بنفسه والتحكم والسيطرة على مشاعره المختلفة في الظروف المتباينة.

3.3.2.2 مهارات إدارة الذات

هناك مهارات عديدة لمهارة إدارة الذات منها: مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه أو تعليم الذات (كأن يقوم الشخص بتقديم مساعدة أو تدريبات اضافية للفرد ليؤدي سلوكيات جديدة مرغوبة مثل المثابرة والاصرار وأنشطة اوقات الفراغات)

ويعتبر الزبيدي (2007) أن المهارات هي أيضا مكونات إدارة الذات كما يلي:

1. مراقبة الذات: فالهدف هو تعليم الشخص ليكون أكثر وعيا بسلوكه الخاص لتحقيق الهدف دون ملقن، بحيث يكون هناك أثر تفاعلي يخفف من السلوك غير المرغوب فيه، وذلك بسبب عملية الملاحظة تلك .
2. تقييم الذات: يحدد الشخص ما إذا كان منمكاً في الهدف السلوكي، للتقرير ما إذا كان الهدف قد تحقق من أجل التقدم لمرحلة تقوية الذات، وإذا لم يتحقق نحتاج لتعديل الهدف والعودة لمراقبة الذات، ولرفع احتمالية النجاح ينبغي أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق.
3. تعزيز الذات: تتم من خلال المكافآت والمعززات التي يقدمها الشخص لنفسه قد تكون مادية ومعنوية للاستمرار للهدف، وبهذا يتضح أن ادارة الذات تحتاج للوقت والجهد لتغيير السلوك غير المرغوب به والاحتفاظ بالمرغوب به، وعندما يصل الفرد الى المراقبة والتقييم الذاتي سيسرع الوصول الى السلوكات المرغوب بها.

4.3.2.2 خطوات إدارة الذات

تبدأ ادارة الذات من تقييم الذات ويعد التقييم الخاطيء من قبل الشخص لنفسه وقدراته وامكانياته من معيقات التقدم والنجاح؛ فالتقييم الخاطيء يعطي الشخص تقديرا أما اقل او اعلى مما يستحق، وان معرفة الشخص لقدراته وامكانياته يساعده على النجاح وتطوير نفسه في شتى مجالات الحياة، يليه تحديد الاحتياجات والأهداف، ومن ثم التحكم الذاتي الفعال في الوقت والبيئة والعقبات، وفي النهاية تقييم الذات الذي يتم من خلال تقييم الشخص لما تم التخطيط له وما تم انجازه والنجاح به.

5.3.2.2 أبعاد الذات

قسم الظاهر (2004) أبعاد الذات إلى:

- 1 - مفهوم الذات الاجتماعية: تعني أن يكون لدى الفرد تصور وإدراك لأقواله وتصرفاته تجاه الآخرين بحيث يتفاعل معهم بطريقة سلسلة دون أن يواجه الصعوبات، كما أنه يستمع إلى آراء الآخرين بأهمية ويمكن أن يستفيد منها خلال حياته المهنية لتطوير أدائه.
- 2 - مفهوم الذات المدركة الواقعية: تعبر عن وصف الذات من حيث المدركات والتصورات أي إدراك الفرد لذاته كما هي في الواقع، وكما يريد لها هو وتشمل قدراته في الحياة وقيمه ومظهره وجسمه، وإدراك الشخص أن لديه ذات خاصة به، وكذلك يدرك الشخص فرص النجاح سواء كان قليلة أم كبيرة.
- 3 - مفهوم الذات المثالية ذات الطموح: وتعني أن يكون الشخص عن ذاته تصورات مثالية في جميع النواحي (الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية) ويعتمد على قدرته في السيطرة على ذاته، ويكون الشخص أكثر واقعية، ولديه الثقة في قدراته وكفاءته في التعامل مع مجريات حياته.
- 4 - مفهوم الذات الأكاديمي: تعبر عن مدى قدرته على ممارسة عمليات التعلم التي تنعكس فيها نحو مشاعره، وقدرته نحو التحصيل والمجريات التعليمية التي يود الحصول عليها من خلال علاماته، وقدراته التحصيلية التي يحصل عليها أثناء ممارسة المهارات التعليمية.
- 5 - مفهوم الذات المؤقت: وهي الصورة التي يكونها الشخص عن ذاته فترة زمنية معينة، وقد تحقق رغبته أو العكس خلال مواقف معينة في الحياة التي يمر فيها الشخص حسب المواقف والتغيرات التي يتصرف اتجاهها.

6.3.2.2 العوامل التي تؤثر على الذات

أظهر أبو النصر (2008) أن البيئة الخارجية من عادات وتقاليد وقانون الذي يتعامل بهم الفرد تؤثر على ذاته بالإضافة الى الهوى (الممارسات التي يمارسها الشخص من أجل إشباع ذاته لتجنب الألم دون عمل أي اعتبار للواقع الخارج الذي يعيش فيه)، وكما أن للأنا الأعلى (القدرة على التحكم بالذات من أجل قبول الآخر، وكذلك قبول الأشياء الأخرى) نفس التأثير على ذات الشخص فتجعله يسلك سلوك القبول أو الرفض لذاته.

7.3.2.2 أهمية إدارة الذات

لإدارة الذات أهمية عظمى في تشكيل المهارات التالية:

1- مهارات إدارة الوقت: يعد التوظيف الامثل للقدرات والطاقات وسيلة وطريقة ناجعة للارتقاء بالفرد بمهاراته ويتم من بمساعدة الشخص لنفسه في ادراك قيمة الوقت والتحكم فيه؛ فالوقت عنصر مهم في بناء برامج وخطط لادارة العمل بحيث يتم تقليل الوقت الضائع.

2- مهارة اتخاذ القرار: من خلال التفكير في العمليات الادارية وتحليلها واستنباط المعلومات وتقويم العمل يمكن الوصول الى القرارات، وهذا يحتاج لمهارات تفكير عليا لطرح الحلول المناسبة عند مواجهة الشخص موقفاً معيناً في العمل وتحقيق ما يصبو إليه في العمل (عبد العزيز، 2006)

3- مهارات الاتصال الفعال: حيث يؤدي الاتصال وظيفه استقبال وارسال الرسالة وترميزها وتحليلها والاحتفاظ بها وتوقع المستقبل من خلالها وتوجيه الاخرين.

يلاحظ مما سبق أن أهمية إدارة الذات تمثل وسيلة لإدارة الفرد يومه وأعماله بحيث يكون قيادياً ناجحاً، كما أن الإدارة الفاعلة تعبر عن قدرة الفرد على إدارة ذاته، من خلال توفيره للوقت، وإيجاد فرص من أجل الاستفادة من وقته، والإدارة الفاعلة لا تعني إنجازاً أكبر قدر ممكن من العمل، بل تعني إنجاز أفضل عمل في أقل وقت ممكن، وبالتالي يظهر أهمية الوقت وإدارته من التغير الذي يمكن أن يحدثه الفرد على المستوى الشخصي، أو الجماعي، أو التنظيمي.

9.3.2.2 احتياجات الذات

يقول الله تعالى في محكم آياته: بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

"إِيلَافٍ قُرَيْشٍ (1) إِيْلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ (2) فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (3) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ (4)"، سورة قريش .

من خلال سورة قريش نلاحظ أن القرآن أول من أكد على أهمية الحاجات الإنسانية التي ذكرها العالم الأمريكي (Maslow, 1970) الذي قسم الحاجات إلى حاجات عليا ودنيا في هرم للحاجات الإنسانية الذي ضم خمس مستويات بدأها بالحاجات الفسيولوجية، وأنهاها بتحقيق الذات كما ذكرها أبو أسعد وعربيات (2009) وهي حاجات فسيولوجية وهي حاجات أساسية للبقاء على قيد الحياة مثل الطعام، والشراب، والجنس، والنوم، والراحة، وغيرها من الحاجات الأساسية التي تساهم في بقاء الفرد على قيد الحياة. وحاجات الأمان وتشمل الحاجة إلى الشعور بالأمن والأمن النفسي حيث يعيش الفرد مطمئن

غير مهدد بالخطر، وتظهر من خلال السيطرة على الدوافع. وحاجات الحب والانتماء وهي "الحاجات الاجتماعية" هدفها التخلص من الوحدة والاعتزاب وبناء علاقات اجتماعية سليمة. والحاجة للاحترام والتقدير وهي تقبل الآخرين والشعور بالمكانة العالية والشهرة، والثقة بالآخرين، والانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه، والتبادل مع الآخرين كل ما هو نافع من أجل مجتمع صحي متماسك يحترم العادات والتقاليد، ويمارس هويته وثقافته الاجتماعية. والحاجة إلى تحقيق الذات: تظهر من توجيه الدوافع لتحقيق الذات المستمر من خلال استغلال الإمكانيات والقدرات والمواهب للوصول أفضل ومعرفة تامة في تقبل الذات مثل ألا يتوقف الشخص عند بعض العوامل مثل التكامل، والتعاون داخل الفرد بحيث يشبع الفرد حاجاته إشباعاً مناسباً ومرضى له.

ويمكن القول أن الفرد يسعى لإشباع الحاجة الأساسية للتخلص من القلق إلى الاستقرار النفسي للوصول إلى التوازن النفسي فانخفاض تحقيق الذات يعني القلق المستمر وبالتالي عدم تحقيق توازن واستقرار. يوضح الشكل (3.2): هرم (Maslow, 1970) للاحتياجات الإنسانية



الشكل (3.2): هرم ماسلو للاحتياجات الانسانية

10.3.2.2 مبادئ وأسس إدارة الذات

تتحقق إدارة الذات من خلال التركيز على الأهداف الجديدة المرنة لكسب الفعالية وعدم الالتفات إلى الماضي وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر بالإضافة إلى عدم اليأس فعليه الإدراك بأن نجاح شخص ما في مهمة ما يعني نجاحه أيضاً فيها، وإدراكه بأن السلوك والنوايا ليست بالضرورة أن يتطابقا؛ فالسلوك تعبر عن تحقيق الهدف بصورة واقعية بعيد عن النوايا التي تمثل الهدف المأمول، أيضاً تحمل المسؤولية بشكل كامل عن القرارات المتخذة والمنفذة وتحمل نتائجها.

وقد حدد كوفي (1999) اسس ادارة الذات في وضع الاهداف الذاتية الواقعية التي يمكن تحقيقها على أرض الواقع، وقدرته على الانضباط في كثير من التعاملات والتركيز على المثل والطباع والدوافع والالتزان النفسي والانفعالي في المعاملات، وأن يكون لدى الفرد القدرة على تحمل ضغوطات العمل والاجتماعات، وجاهزيته لأي طارئ واستقلالية قرارته وعدم تعرضه لأي ضغط خارجي أو داخلي، ولديه القدرة على حل المشاكل، وسيطرة الأخلاق المهنية خلال التعاملات، حيث يجب أن يكون الفرد قدوة حسنة بتصرفاته، والا يكون متعصبا في تعاملاته ومرنا مع الافراد.

ويمكن تنمية ادارة الذات بداية من معرفة الشخص لذاته وقبولها وتقييمه لذاته بشكل دوري واعطاء تغذية راجعة للفرد نفسه و تحفيز عقله الباطن بكلمات ايجابية فعالة بناءة، وحضور برامج تساعد على ادارة ذاته وقراءة كتب في نفس المجال، كما وان محاورة اشخاص أكثر كفاءة يساعد على تبادل الخبرات والاستفادة منها على الصعيد المهني والشخصي والأكاديمي، ولا تقتصر ادارة الذات على الدراسة والندوات وانما يمكن للسفر أن ينمي الذات؛ فللسفر فوائد عديدة قد تبدو للعامّة بأنها ترفيهية، ولكن يمكن الاستفادة منها من خلال التعرف الى ثقافات جديدة مختلفة وإدراك تلك الاختلافات.

11.3.2.2 فوائد تطبيق إدارة الذات:

يرى الثقافي (2010) أنه من خلال تطبيق ادارة الذات نستطيع الاستفادة من الطاقات البشرية من خلال استنباط الطاقات الكامنة، واستخراج المهارات الإبداعية للوصول إلى أقصى كفاءة وأفضل أداء وبالتالي الحصول على الإنجازات التي يتم تحقيقها على الصعيد العملي والشخصي التي تلاقي الرضى، وهذه النجاحات التي يتم تحقيقها تحدث توازن بين جميع متطلبات الحياة سواء كانت الأسرية أم العلاقات الاجتماعية أم المهنية، وكذلك تمتع الشخص بالراحة وحب العمل واكسابه لأساليب فن التعامل والثقة بالنفس، والقدرة على الاتصال وإدارة العمليات المرتبطة بحيات من خلال التخطيط الجيد للوقت باستغلال طاقاته والتقنيات التي تساعد على التخلص من مضيعة الوقت مثل استخدام تقنيات الحاسوب والانترنت، وهذا يعني أن يكتسب الفرد كثيراً من المهارات كالتخطيط ومهارات التعلم الذاتي والتطوير المهني، وبالنظر الى تلك الفوائد الجمة لتحقيق الذات فان الاشخاص الذين يستطيعون تحقيق ذواتهم يتسمون بعدة سمات يجمّلها جابر (1990) في أن ادارة الذات تجعل الشخص يتناول الحياة بواقعية ودقة ويلاحظ ظهوره في المجتمع بمظهر القبول من قبل الآخرين فيظهر لديه اهتمام واضح بمشاكل المجتمع بشكل عام ومشاكل المحيطين به فهو يكون علاقات صداقة قوية مع المحيطين ومع ذلك فهم يتمتع بالبساطة والاستقلالية وعادة ما يكون لديه روح الدعابة واضح ونادرا ما يكون عدوانيا ولديه روح التجديد والابتكار والابداع.

12.3.2.2 قواعد عامة في إدارة الذات بفعالية:

لقد حدد الحواجري (2010) قواعد عامة ومهارات في إدارة الذات بفعالية فمنها التفاوض وتوقع النجاح والتفاوض على مستوى التفكير والشعور، والتخطيط للأولويات، وتقديم الأهم من الأعمال على ما سواه حسب الاحتياجات، والتخطيط بشكل مسبق، والبعد عن التسويف والمماطلة والتركيز على استثمار الإمكانيات المتاحة، واستثمار الوقت وتنظيمه. والثقة بالنفس وبالأخرين ومواجهة النتائج بشجاعة وعقلانية وموضوعية، والسعي المستمر نحو تطوير الذات بما يحقق الكفاية في الأداء.

من خلال الاستفادة من القواعد السابقة يمكن للفرد تحقيق ذاته ببساطة ويسر، الا انه قد يواجه عدة معيقات تحول دون تحقيقه لذاته فبعضها تعد صعوبات يواجهها الشخص في تحقيق رغبات الشخص ورغباته بالضافة الى عدم مقدرة هذا القائد في اتخاذ القرارات ويغفل الكثيرون في الفصل بين آراء الافراد المحيطين به او زملاءه وبين رأي قائده في أدائه وتقييمه لاداءه، فيما ويعتبر البعض ان ادارة الذات ليس شيئاً مهما للعمل على تحقيقها وانما هي شيئاً عادياً، ولعل وقوف الفرد على تحقيق ادارة الذات من خلال تحقيق الهدف من أهم الاعمال.

13.3.2.2 نظريات الذات

تعددت النظريات التي اهتمت ودرست الذات كالسلوكية وونظرية الذات عند روجر ونظرية تحديد الاهداف وأهمها تلك النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا حيث تفترض لباندورا امتلاك الفرد لنظام الذات يمكنه من السيطرة على أفكاره ومشاعره ودوافعه يسمى بالنظام المعرفي العاطفي، و يتضمن الهياكل والآليات المعرفية والمرجعية التي توفر الآلية الضرورية لفهم تنظيم السلوك. وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن الفرد يمكنه ادارة سلوكه بفاعلية من خلال تصورات واعتقاداته بالنتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وان التغييرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات ادارة الذات أكثر من كونها نتائج للربط بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد واستجاباته لتلك المثيرات (رشوان، 2006).

ويؤكد ياسين وآخرون (2015) على أن النظرية المعرفية الاجتماعية تعيد ادارة وتنظيم الذات الى الانسجام والتكامل بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للفرد، وأن العمليات المعرفية لدى الفرد تؤثر على طريقة استجابته للمثيرات التي يتعرض لها من البيئة المحيطة به، وبالتالي تتحقق ادارة الذات من خلال قدرة الفرد على انتقاء الاستجابات المناسبة للمثيرات التي يتعرض لها من البيئة، وسلوك ادارة الذات لدى الأفراد يتأثر بالتفاعل الاجتماعي للفرد مع الأفراد الذين يعيش معهم.

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2 أولاً: البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

1.1.3.2 الدراسات العربية

سوف تقوم الباحثة بعرض بعضاً من الدراسات التي تتناول البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات

دراسة مخامرة وقباجة (2014) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى دور معلمي و مديري و مشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفّي الفعّال من وجهة نظر معلمي العلوم، و بيان مدى اختلاف مستوى هذا الدور باختلاف متغيرات الدراسة : الجنس، و المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المدارس الأساسية العليا في محافظة القدس و البالغ عددهم (370) معلماً و معلمة، تم اختيار عينة عشوائية طبقية منهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفّي الفعّال جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (لدرجة الكلية) مقداره (3.28) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفّي الفعّال تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة العوهلي (2014): هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض عناصر البيئة الصفية وعلاقتها بأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة من إعداد الباحث على عينة قوامها (590) طالباً من طلاب مدارس القصيم الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وأنماط التفكير، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لأنماط التفكير على مجالات (الرضا، الاحتكاك، التنافس، والتجانس) تعزى إلى اختلاف التحصيل الدراسي.

دراسة عمران (2011): هدفت الدراسة إلى تقييم الطلبة لبيئتهم الصفية في مادة " التربية الإسلامية" للصف الأول ثانوي في محافظة رام الله والبيرة، واستخدمت الدراسة أداة Fraser 1993 وبلغت عينة الدراسة (373) طالباً وطالبة، من طلبة مدارس محافظة رام الله والبيرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، تعزى لمتغير الجنس، على مجالات الصعوبة والاحتكاك والتجانس، كما أظهرت أن هناك فروقاً دالة لصالح الذكور على مجال الرضا، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية على مجال التنافس، والصعوبة، والرضا.

دراسة سنبل (2010): هدفت الدراسة التأكيد على أهمية دور البيئة الصفية في ضوء الجودة الشاملة في رياض الأطفال الحكومية، والكشف عن واقع البيئة الصفية لطفل الروضة، والعمل على مساعدة طالبات التربية العملية على الأداء الجيد في ضوء الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من الطالبات المتدربات تخصص رياض أطفال بكلية التربية بجامعة أم القرى في الفصل الدراسي الثاني، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ضرورة الاهتمام والعناية بالبيئة الصفية لرياض الأطفال، وضرورة العمل على توفير أدوات ألعاب الأطفال العلمية والبنائية والميكانيكية وألعاب الماء والرمل، وضرورة الإفادة من الاتجاهات المعاصرة في مناهج رياض الأطفال وتطويرها.

دراسة كاظم (2006) هدفت إلى معرفة مستوى البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و مدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان" من وجهة نظر الطلبة؛ ومعرفة دور الجنس ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاصة، طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية. وقد صمم فريق البحث أداة مكونة من ٥٩ فقرة تتوزع على ثمانية محاور، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 290 طالبا وطالبة (158 من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، و132 من الطلبة العاديين). أظهرت النتائج أن مستوى البيئة الصفية مرتفع في جميع المحاور بدلالة إحصائية ما عدا محور الاندماج كان مستواه متوسطا. وأما دور متغير النوع والمدرسة فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد عدم دلالة متغير نوع الطالب، دلالة متغير نوع المدرسة لصالح مدارس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة رضوان (2004) هدفها التعرف الى علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية(الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة) لطلبة الصف الرابع الاساسي وقد استخدمت المنهج الوصفي وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة من مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال، وقد استخدمت مقياس البيئة الصفية لفرز وفيشر واختبار التفكير الابتكاري لتورانس ومقاييس الدافع المعرفي، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الرضا والاحتكاك وقدرات التفكير الابتكاري، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين التنافس وكل من وجود علاقة دالة إحصائياً بين التنافس وكل من قدرتي الطلاقة والمرونة دون قدرة الأصالة، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الصعوبة وكل من قدرتي المرونة والأصالة دون قدرة الطلاقة، توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجانس وقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة)، عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين البيئة الصفية وقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة، عدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة).

دراسة عقل (2004) هدفت إلى التعرف إلى واقع البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو اللغة الإنجليزية ومعلماتها في نابلس" وتحديد أثر الجنس، والخبرة والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي في ممارسات البيئة الصفية، بالإضافة إلى تحديد أهم المشكلات الصفية التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية. وقد بلغ عدد المعلمين (166) معلماً موزعين على (61) مدرسة، وتم اختيار المدارس ذات الأرقام الزوجية وعددها (30) مدرسة، وتضم (66) معلماً ومعلمة، منها (46) معلمة و(20) معلماً. وقد تم تطوير أداة الدراسة استبانة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (46) فقرة. وتم التأكد من صدقها وثباتها، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة، وبينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد لأي من متغيرات الدراسة أثر في البيئة الصفية، وأن أكثر المشكلات التي يواجهها معلم اللغة الإنجليزية تتمثل في ازدحام الصفوف، وطريقة جلوس الطلاب والتقييد بالكتاب، وقلة الوسائل التعليمية. وفي ضوء نتائج الدراسة.

دراسة فقها (2000) هدفها التعرف إلى واقع بيئة العلوم الصفية في مدارس نابلس، بالإضافة إلى التعرف على واقع بيئة العلوم الصفية في ضوء متغيرات (الجنس، الصف، التخصص، موقع المدرسة، نوع المدرسة) وكان هدف الدراسة الإجابة على السؤال التالي: هل توجد فروق في واقع بيئة غرفة الصف الحالية ومقاييسها الفرعية لطلبة صفوف الحادي عشر والثاني عشر في المدارس الحكومية في مدينة نابلس تعزى كل من متغير الجنس، الصف، نوع المدرسة، مكان المدرسة، والتخصص الأكاديمي، مستوى الصف. استخدمت الباحثة مقياس (Fraser Inventory 1993), Classroom My بعد ترجمته للعربية وعرضه على المحكمين، وكانت عينة الدراسة (555) طالب وطالبة اختيرت من مدارس نابلس اختيار طبقي موزعين على متغيرات الدراسة وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقييم بيئة العلوم الصفية تعزى لمتغير الجنس، وقد ظهرت هذه الفروق ضمن بعدي (درجة الاحتكاك، درجة الرضا) وكذلك لمتغير الصف، وقد ظهرت هذه الفروق ضمن بعد (درجة الرضا) وكانت هذه الفروق لصالح الصف الحادي عشر، بينما لم تظهر هذه الفروق على بقية الأبعاد تبعاً لمتغير الصف، وهذه الأبعاد (درجة التنافس، درجة الاحتكاك، درجة الصعوبة، درجة التجانس، العلاقة مع المدرسين)

لا يوجد فروق دالة إحصائية بتقييم الطلبة لبيئة العلوم ضمن أبعاد درجة الرضا، درجة التنافس، درجة الاحتكاك، درجة الصعوبة، درجة التجانس، العلاقة مع المدرسين يعزى إلى متغير نوع المدرسة. وهناك فروق دالة إحصائية ضمن أبعاد درجة الرضا، درجة التنافس، درجة الاحتكاك، درجة الصعوبة، درجة التجانس، العلاقة مع المدرسين تعزى إلى متغير موقع المدرسة حيث كانت الفروق على أبعاد درجة الرضا والعلاقة مع المدرسين لصالح طلبة القرى أما أبعاد درجة الاحتكاك، الصعوبة، التجانس فكانت لصالح طلبة المدن.

دراسة الحوسني (1998) تهدف إلى معرفة المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي، واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي" وتكونت الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة بجامعة السلطان قابوس (285 طالباً) و(315 طالبة) واستخدم الباحث مقياس المناخ الصفي (CCES). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المناخ الصفي بأبعاده الستة في جامعة السلطان قابوس مرضي للأداء الأكاديمي، وبالنسبة لمدى مساهمة كل بعد من أبعاد المناخ الصفي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي فقد تبين أن هذه الأبعاد لم تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي عند كل من الذكور والإناث وكذلك عند كل من طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي.

دراسة الكيلاني والعملة (1997): تهدف إلى تقييم البيئة الصفية وتطويرها في دروس العلوم للصف الخامس في ثلاثة مدارس فلسطينية حيث هدفت الدراسة إلى إمكانية تقييم وتطوير البيئة الصفية في المدارس الفلسطينية، وقد استخدم الباحثان في أسلوب دراسة الحالة ثلاثة صفوف خامس أساسي مستخدمين مقياس البيئة الصفية (MCI) وقد أظهرت النتائج فروقاً في إدراك كل من الطلاب والطالبات للبيئة الصفية، وظهرت فروق بين المدارس المختلطة (بنين-بنات-مختلطة) وظهرت فروق بين قدرة المعلم والمتعلمين على التدخل لتطوير البيئة الصفية.

دراسة السليمان (1994) هدفت إلى معرفة ثبات وصدق قائمة بيئة التعلم في الصف المدرسي، ومعرفة درجة إدراك الطلاب والطالبات لبيئة التعلم في الصف المدرسي، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات والتخصصات العلمية والأدبية والصفوف المختلفة، إضافة على معرفة الفروق في إدراك طلاب وطالبات المستويات التحصيلية المختلفة لبيئة التعلم في الصف الدراسي" وقد تكونت عينة الدراسة من (687) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة وجدة، واستخدم الباحث قائمة بيئة التعلم (LEI) وهي من إعداد فريزر وزملائه وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قوائم بيئة التعلم (LEI) تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد المحاباة والصعوبة والزمرة لصالح الطالبات، وفي اللامبالاة والمساواة الاجتماعية والتنافس لصالح الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في أبعاد السرعة والصعوبة والتنافس لصالح التخصص العلمي، واللامبالاة لصالح التخصص الأدبي ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف المختلفة في أبعاد البيئة المادية والمساواة والاجتماعية بين الصف الأول والصف الثاني الثانوي لصالح الصف الأول الثانوي، وفي بعد سوء التنظيم بين الصف الأول والصف الثالث الثانوي لصالح الصف الأول الثانوي

دراسة أبو علي (1993) (في الجولاني، 2000) هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر المناخ الصفي في اكتساب مهارات عمليات التعلم والتحصيل العلمي لدى طلبة مرحلة العليم الأساسية العليا في الأردن، وقد تم استخدام مقياس المناخ الصفي المعدل للبيئة الأردنية، وبينت نتائج دراسته أن التحصيل العلمي واكتساب مهارات عمليات التعلم يزدادان لدى الطلبة عند الانتقال من فئة المناخ الصفي الدنيا الى الوسطى الى العليا.

دراسة بخيت والحريقي (1991) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلاف في إدراك بيئة الفصل الدراسي تبعاً للتخصص الدراسي، والتعرف على الفروق بين الجنسين في إدراك بيئة الفصل الدراسي" وتكونت عينة الدراسة من (190) طالب وطالبة بمنطقة الإحساء بالسعودية (91) طالب منهم (61) طالب (لغة انجليزية) و(30) طالب (رياضيات)، (99) طالبة (66) منهم (لغة انجليزية) و(33) طالبة (رياضيات)، حيث استخدم الباحثان مقياس بيئة الفصل وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس بيئة الفصل لمادة (اللغة الانجليزية) إلا في المشاركة في الفصل، وتوجيه الواجبات ووضوح التعليمات المدرسية، وضبط المدرس للفصل فقد وجدت فروق لصالح الطلاب، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس بيئة الفصل لمادة (الرياضيات) إلا بعد تدعيم المدرس للطلبة فقد وجدت فروق لصالح الطلاب.

دراسة بخيت (1984): هدفت إلى "ألقاء الضوء على الواقع الحقيقي لبيئة الفصل الدراسي في المرحلة الإعدادية ومعرفة بيئة الفصل كما يدركها المعلم، ومدى مطابقة هذا الإدراك كما يدركها التلميذ" وقد استخدم الباحث مقياس بيئة الصف (Scale Environment Classroom)، أجريت الدراسة على (223) طالب وطالبة من الصفين الأول والثاني من المرحلة الإعدادية منها (111) طالب بالإضافة إلى المعلمين الذين قاموا بالتدريس لهم وهم أربعة مدرسين للرياضيات وأربعة مدرسين للغة العربية، كان نصفهم يدرس للذكور والنصف الآخر للإناث. وأظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد بيئة الصف لمادة اللغة العربية والرياضيات، كما لا يوجد تطابق بين ادراك المعلمين والمعلمات أو الطالبات والطلاب في ابعاد البيئة.

2.1.3.2 الدراسات الأجنبية

دراسة ليتي، وبرين، ولاري (Letty, Brain and Larry, 2006) هدفت التعرف إلى العلاقة بين البيئة الصفية المدركة وأنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً موهوباً من الصفوف السادس والسابع والثامن، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وطبق عليهم مقياسان، البيئة الصفية، ومقياس أنماط التفكير المفضلة، وتم حساب الارتباط بين البيئة الصفية وأنماط التفكير المفضلة، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين جميع المواد الدراسية وأنماط التفكير، كما أن خصائص البيئة التي تشجع على التماسك والرضا ارتبطت بشكل دال مع التفكير المنتج والإبداعي.

دراسة كوربينين (Korpinen. 2000) هدفت إلى "تحديد العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات مع الاتجاه نحو التعلم، ونحو بيئة حجرة الدراسة" لمجموعتين من الطلبة (196) أستوني، (165) فنلندي من المراهقين أثناء عامهم الأخير بالتعليم الشامل، وقد أوضحت النتائج أن الطلبة الفنلنديين كانوا أكثر اتجاهاً ايجابياً نحو التعليم و نحو بيئة حجرة الدراسة من الطلبة الاستونيين و أشارت النتائج أن الإناث أكثر اتجاهاً ايجابياً من الذكور في هذين الاتجاهين.

دراسة ميسترال (Mistral, 1999) هدفت الى معرفة العوامل التي يمكن أن تسهم في التحصيل الأكاديمي(المناخ المدرسي)وبيئة حجرة الصف ولغة التعليمات، ودافعية التحصيل، والأهداف الاجتماعية" تكونت عينة الدراسة من(125)طالباً من الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر المقيدين في دراسة الاسبانية من المدارس العليا بالمدينة، تراوحت أعمارهم من (14 - 20) سنة وقد أظهرت النتائج عدم وجود دالة بين التحصيل وتلك العوامل .

دراسة يونغ (Young , 1997) هدفت إلى مقارنة تأثير مفهوم الذات للتلاميذ وبيئة حجرة الدراسة أو المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي في طموح التلاميذ وتحصيلهم" وقد أجريت الدراسة على(3397)من تلاميذ (28)مدرسة عليا ريفية ومدنية في غرب استراليا، وقد أوضحت النتائج أن بيئة حجرة الدراسة تؤثر بدرجة قوية ومباشرة في غرب استراليا في طموح التلاميذ، أما المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي كان تأثيره قوياً ومباشراً في طموح التلاميذ بينما لم يكن تأثيره مباشراً في مفهوم الذات للتلاميذ، أما تقدير الذات فقد كان تأثيره قوياً جداً في الطموح، بينما كان تأثيره ضعيفاً في التحصيل، أما مفهوم الذات فقد كان تأثيره مباشراً في الطموح والتحصيل .

دراسة موريارى ودوغلاس وبنش وهاتك Moriarty, Douglas, Punch and Hattic, (1995) حول أهمية اعتقاد الفاعلية كمتغير وسيط بين لبيئة الصفية والتحصيل، حيث تم توفير نوعين من البيئة الصفية (تعاونية وتنافسية):واظهرت النتائج أن البيئة التعاونية قادت إلى تقدير أعلى للذات والى تحصيل أفضل والى سلوك أفضل .

دراسة تشينغ (Cheng, 1994) تهدف الى معرفة طبيعة العلاقة بين البيئة الصفية والجوانب الانفعالية للطلبة ظهر أن أكثر العوامل حساسية للبيئة الصفية هي الاتجاهات نحو المدرسة المعلمين

تليها في ذلك تقدير الطلبة للذات ونية التسرب، وكان أقلها تأثراً بالبيئة الصفية الجيدة ترتبط ارتباطاً
عالياً بالأداء الانفعالي للطلبة

دراسة تومك وسدجي (Tomic and Sidje, 1992) كانت حول توقيت برامج تأهيل المعلمين
القصيرة أثناء الخدمة على إدراك تلاميذهم للجو الصفي لم تظهر فروق في إدراك التلاميذ للجو
الصفي عموماً بناء على تأهيل معلمهم في بداية العام الدراسي أو في منتصفه، بينما ظهرت فروق
متعلقة بإدارة الصف والتدريس لصالح الذين تأهلوا في بداية العام الدراسي.

دراسة نيلسن وموس (Moos & Nelson, 1987) هدفها التعرف الى طبيعة التفاعل بين الطالب
والمناخ الاجتماعي لغرفة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (1751) من طلاب إحدى عشر مدرسة
ثانوية عليا ومتوسطة ممثلة في (114) حجرة دراسية واستخدم من مقياس بيئة الفصل خمسة أبعاد هي
المشاركة، والمشاركة والتجديد، وتحكم المدرس والابتكار، وتدعيم المدرس وذلك لاستكشاف بيئة
الفصل. وقد أظهرت هذه الدراسة أن طلاب الحجرات الدراسية الأكثر استكشافاً، كانوا أكثر ارتياحاً
وأفضل توافقاً بالموجودين بحجرات دراسية منخفضة الاستكشاف، لا توجد علاقة جوهرية بين التفضيل
الاستكشافي وتكيف حجرة الفصل في بيئات استكشافية منخفضة، لكن كانت العلاقة موجبة في بيئات
استكشافية عالية.

دراسة تريكت (Trickett, 1979) هدفت إلى معرفة "العلاقة بين متغيرين من التفكير المعرفي
لمناخ حجرة الدراسة ومدى تأثيرها في وظيفة الأطفال في الفصل" وقد أوضحت الدراسة أن بيئة حجرة
الدراسة غير المنضبطة تؤثر في درجة الاضطراب الظاهري لدى كل من الذكور والإناث وفقاً لتقدير
مدرسيهم، ويظهر ذلك الاضطراب في الصفوف المفتوحة أكثر منه في الفصول المعتدلة أو التقليدية.
وأن درجات تلاميذ الحجرات المفتوحة من الذكور مرتفعة في القلق التحصيلي

دراسة موس (Moos, 1979) : تمت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بمناطق مختلفة من
الولايات المتحدة الأمريكية نهدف إلى المقارنة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل الواقعية والمفضلة
من ناحية وبين إدراكات المعلمين من ناحية أخرى "وقد تكونت العينة البحثية من تلاميذ خمسين
فصلاً دراسياً من فصول المدارس الثانوية، و(295) معلماً ممن يقومون بالتدريس لتلاميذ هذه
الفصول، وكانت نتائج هذه الدراسة 73 مؤكدة أن التلاميذ عند استجاباتهم لمقياس بيئة الفصل
المفضلة أظهرت تفصيلاتهم لبيئة الفصل الموجبة في مجالات متنوعة حيث تفنقر بيئة الفصل الواقعية
لمثل هذه البيئة الموجبة الغنية بالمشيرات المحببة للتلاميذ كما كانت إدراكات المعلمين للجوانب
الإيجابية في بيئات الفصول التي يقومون بالتدريس لتلاميذها أكثر إدراكات لهذه الجوانب.

2.3.2 ثانياً: استراتيجيات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات

1.2.3.2 الدراسات العربية

دراسة القضاة (2012) هدفت الى معرفة مستوى امتلاك طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز لاستراتيجيات التعلم، ومعرفة ان كانت الاستراتيجيات تختلف باختلاف التخصص والمستوى الدراسي والكشف عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل لديهم. تكونت عينة الدراسة من (130) طالبا، طبق عليهم اداة استراتيجيات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة ان الطلبة يمتلكون مستوى متوسط من استراتيجيات التعلم واطهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير نوع التخصص او المستوى الدراسي او التفاعل بينهما، وكشفت عن عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل.

دراسة الزحيلي (2012) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (321) طالبا، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المعرب والمقنن من قبل زايد(2003)، وتألف من بعدين هما استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية بعدد فقرات (١١) فقرة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم السطحية والفعالة و متغير العمر لدى طلاب معلم الصف، كما وجدت فروق دالة بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي ولصالح تخصص رياض الأطفال،

ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ونوع الشهادة الثانوية .

دراسة جديد ومنصور(2010) هدفت الى بيان العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (264) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب تعلم المعالجة العميقة والسطحية، ودرجات التحصيل الدراسي .

دراسة الجراح (2010) هدفت إلى الكشف عن مستوى طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة فيما إذا كانت الاستراتيجيات تختلف تبعاً باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المتعلم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من

(331) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ ضمن المستوى المرتفع وباقي الأبعاد متوسطة، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقوا على طلبة السنتين الثانية والثالثة. وأيضاً دلت النتائج على أن مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط ينبئان بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

دراسة المصري (2009) هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، وبلغ حجم العينة (85) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم كان متوسطاً لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم، كما وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة دالة على بقية الأبعاد الأخرى .

دراسة جديد (2009) هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة. والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي والمعمق التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي. والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم (المعمق) ودرجات التحصيل لدى طلبة الجامعة وعينة السنة الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث، وبين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية وعينة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تفضيل الجامعة لأسلوب التعلم السطحي والمعمق، ولدى عينات البحث كافة (الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لصالح أسلوب التعلم المعمق. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تفضيل طلبة الجامعة الذكور والإناث لأسلوب التعلم السطحي والمعمق لصالح أسلوب التعلم المعمق.

دراسة الرفوع (2008) هدفها التعرف الى الفروق في متوسطات درجات الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي- أدبي) على مقياس أساليب معالجة المعلومات، حسب الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وأن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

دراسة المانع (2007) هدفت إلى التعرف على أساليب التعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام، التحدي، الاختيار، المتعة) ومدى توافقها مع أساليب التعليم الشائعة في تلك المدارس. وكان أهم نتائج الدراسة تفضيل التلاميذ التفاعل اللفظي والنشاط الذهني في التأمل والتفكير والعمل التعاوني والمعلومات الجديدة. ويفضل التلاميذ التعلّم التعاوني، ويكرهون أساليب التعلّم التي تخلو من التفاعل والمشاركة، والتي تركّز على الحفظ والتلقين .

دراسة الضامن (2006) هدفت إلى استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية، وتم استخدام مقياسين أحدهما لقياس الاستراتيجيات والآخر لقياس الدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة، أيضاً لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية، واتضح من النتائج أن أهم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في الجامعة هي القراءة المركزة وليست السطحية، والتي تركز على حرص الطالب على الإجابة على الأسئلة وقراءته للكتب المقررة للمادة، وأهمية التحضير والاستعداد الجدية بالعمل، وربط الموضوعات مع بعضها البعض، مع الالتزام بالواجبات البيتية ووضع أسئلة والإجابة عليها .

دراسة الطلافحة والزغول (2004) هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح التخصصات الأدبية .

دراسة الطلافحة والزغول (2004) هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة بالأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الأنماط تعزي للجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية.

دراسة الحليفي (2000) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي، والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (302) طالباً من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الدراسية، وطرائق العمل لعينة التخصصات العلمية، وعلاقة موجبة ودالة بين التحصيل الدراسي وانتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة للتخصصات الأدبية، وبين التحصيل الدراسي والدافع المعرفي.

دراسة ياسر وكاظم (1998) هدفها التعرف على أساليب التعلّم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والفرقة الدراسية. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس، أو للتخصص، أو للفرقة الدراسية في أساليب التعلّم الأربعة، باستثناء متغير التخصص الدراسي في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي .

دراسة شقير ومنسي (1998) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس، على أساليب التعلم السطحي والعميق والمنظم، ودافعية الطالبات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من تخصصات دراسية مختلفة، واستخدم في الدراسة اختبار أساليب المذاكرة واستبانة لقياس الدافعية، واختبار الاتجاهات نحو طريقة التدريس، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وفي طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة، والمتعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن الأسلوب المنظم فقط، وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية، وقد كانت الفروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات شعبة الرياضيات والعلوم الطبيعية.

دراسة باعباد ومرعي (1996) بحثاً حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية، واستخدام قائمة استراتيجية التعلم المطورة في جامعة ميتشيغان، وتكونت العينة من (206) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيري التخصص والسنة الدراسية.

دراسة خزام وعيسان (1994) هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والاندماج في الدراسة الجامعية، وتألّفت عينة الدراسة من (234) طالباً، وتم بناء مقياس للاستراتيجيات تكون من عدة أبعاد، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في استراتيجيات التعلم، ولم تظهر

الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصصات الدراسية العلمية والأدبية، وبين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم .

2.2.3.2 الدراسات الأجنبية

دراسة اندرتون (Anderton, 2006) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (28) معلماً ومعلمة من معلمي قبل الخدمة الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود لأثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة .

دراسة جود (Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (61) طالباً من الذكور في ولاية هاواي وأظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي.

دراسة بوكارتز (Boekaerts, 1997) هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، وطبقت الدراسة على عينة من المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج مكونة من (200) طالباً، وأظهرت النتائج أن حوالي (70%) من أفراد العينة يستخدمون الاستراتيجية السطحية في التعلم كقراءة المحتوى، وإعادة قراءته مرة ثانية، والتذكر، ولم يكثر الطلبة بالتكامل المفاهيمي، كما بينت الدراسة أن (17%) استخدموا أسلوباً في التعلم يخدم أغراضهم الحياتية ومشكلاتهم اليومية، وأن (16%) منهم ذكروا أنهم استخدموا الأسلوب العميق في التفكير، وكانوا يشعرون بالسعادة لاكتشافهم معلومات جديدة .

دراسة فيرمتن (Vermetten, 1997) هدفت إلى التعرف على التغير والثبات في استراتيجيات التعلم لدى الطلبة في السنة الأولى والثانية في دراستهم في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (188) طالباً وطالبة من جامعة تيلبرج Tilburg في النرويج، وشملت 90 طالباً من كلية الحقوق، 27 طالباً من كلية الآداب، 48 من كلية الاقتصاد، و 23 من العلوم الاجتماعية، واستخدم في الدراسة استبيان لقياس استراتيجيات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الفصل الرابع أظهروا استراتيجية عميقة واعتماد أكثر على أنفسهم مقارنة مع الفصل الأول، وأظهر طلبة الاقتصاد

والآداب تحولاً أكبر في استراتيجيات التعلم من طلبة القانون والعلوم الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين استخدام استراتيجيات التعلم في الفصول السابقة واللاحقة .

دراسة كوك (Cook 1991) هدفت إلى فحص العلاقة بين الوعي بأسلوب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٧٨) طالباً وطالبة بكلية فلوريدا، وتم استخدام استبيان أسلوب التعلم، وبينت النتائج أن الطلاب الأكبر عمراً (٢٣) عاماً فأكثر تميزوا بتعدد أساليب التعلم، وكان تحصيلهم الدراسي أفضل، كما أصبحوا أكثر وعياً بأساليب تعلمه ممن الطلاب الأصغر عمراً .

دراسة فوستر ونيلسون (Foster and Nelson, 1987) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم والابتكارية لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها إلى أن هناك أربع عوامل لمهارات التعلم هي: وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات والبحث والمثابرة عن المعلومات، والانتباه للنقاط المهمة، كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين مهارات التعلم والدافعية للدراسة .

3.3.2 الدراسات المتعلقة بإدارة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات

1.3.3.2 الدراسات العربية

دراسة العواودة (2017) هدفت التعرف إلى إدارة الذات وعلاقتها بالداء الوظيفي كظاهرة متعددة الأبعاد، وطبقت الدراسة على عينة (318) مؤسسة من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل، تم اختيارها بطريقة عشوائية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الباحثة الاستبانة لقياس المتغيرات، وتوصلت في دراستها إلى عدة نتائج أهمها أن مستوى إدارة الذات والاداء الوظيفي كان عالياً بمتوسط حسابي (4.13، 3.93)، وبينت النتائج وجود علاقة طردية بين إدارة الذات والاداء الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغير الجنس ونوع المؤسسة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي، فيما خرجت الباحثة بتعزيز مفاهيم إدارة الذات لدى العاملين من خلال الدورات التدريبية وورش العمل وتزويد العاملين بما هو جديد في إدارة الذات.

دراسة وراسنة (2016) هدفت التعرف إلى أثر إدارة الذات في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغت (454) مؤسسة من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل، إذ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة لقياس متغيرات الدراسة، وتوصلت في دراستها إلى مجموعة من النتائج أهمها أن مستوى

إدارة الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل كان عالياً، بمتوسط حسابي (4.19، 4.17) على التوالي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدارة الذات والمسؤولية الاجتماعية في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المؤسسة، بينما لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية وفقاً لبقية متغيرات الدراسة.

دراسة الحربي (2015) هدفت التعرف إلى توضيح العلاقة بين كل من إدارة الذات والرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (240) امرأة عاملة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية طردية عند مستوى دلالة الإحصائية بين إدارة الذات والرضا الوظيفي، وأظهرت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين إدارة الذات والرضا الوظيفي ومتغيرات الدراسة التالية (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري).

دراسة عبد الحميد (2015) هدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران في تنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بمدارس التعلم الأساسي المدمجة، والتعرف على الاختلافات بين التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المدمجين في مهارات إدارة الذات وفقاً للنوع (ذكوراً وإناثاً)، وفترات القياس (قبلي - وبعدي - وتتبعي). وتكونت العينة من عينتين أساسيتين تمثلان مجموعة واحدة: تكونت من (10) تلميذاً وتلميذة (5) ذكور، و(5) إناث من بين التلاميذ المعاقين عقلياً. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إدارة الذات (المراقبة والتقييم، والتعزيز اللفظي، والتعزيز المصور) ترجع إلى اختلاف فترات القياس (قبلي وبعدي وتتبعي)، و فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إدارة الذات (المراقبة والتقييم والتعزيز المصور)، ترجع إلى اختلاف النوع لصالح الذكور.

دراسة أحمد (2014) هدفت إلى معرفة أثر إدارة الذات على عملية اتخاذ القرارات لدى العاملين في الإدارة العليا في الجامعة الإسلامية في غزة، إذ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (177) موظفاً وموظفة من الإداريين والأكاديميين في الجامعة الإسلامية، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة لقياس متغيرات الدراسة، وتوصلت في دراستها إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك إدارة للذات بدرجة كبيرة لدى العاملين في الإدارة العليا في الجامعة، ووجود علاقة طردية بين (السعي إلى تحقيق الأهداف، والقدرة على التخطيط، وإدارة الوقت والتحديات والمثابرة في مواجهة المواقف الصعبة، والمرونة وتحمل المسؤوليات، والدافعية، والإنجاز)، وبين القدرة على اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة لدى العاملين في الجامعة الإسلامية.

دراسة عبد الحميد (2012) هدفت الى معرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في ادارة الذات باختلاف وتكونت عينة الدراسة من (271) معلما ومعلمة من العراق، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومن أبرز نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مهارة ادارة الذات بين كل من المعلمين والمعلمات، ايضا عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات المرحلة التعليمية(ابتدائي- اعدادي-ثانوي).

دراسة عبد العال (2012) هدفت إلى تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية، ومهارات إدارة الذات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم استخدام الاستبانة وبرنامج تدريبي أدوات لهذه الدراسة، لملاءمتها طبيعة الدراسة من حيث: الجهد والإمكانات وحجم أفراد مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (66) تلميذا، وكان من أهم نتائج الدراسة تقدم و تطور مهارات إدارة الذات لدى التلميذ، وتمت الاستفادة من هذه الدراسة في بناء مقياس إدارة الذات.

دراسة شعيب (2011) هدفها التعرف إلى الدور الذي تلعبه (إدارة الذات) في تحقيق فرص عمل مناسب للخريجين من الأقسام الفنية في كلية مجتمع تدريب غزة وكالة الغوث الدولية. واستخدم الباحث الاستبانة، المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات حول المظاهر وتفسيرها. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الخريجين، وتكونت عينة الدراسة من (400) خريج وخريجة. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج أهمها: أظهرت أن الخريجين الذين حصلوا على فرصة عمل يمتلكون مستويات في إدارة الذات أعلى من زملائهم، الذين لم يتمكنوا من الحصول على عمل مناسب، وبينت أنه توجد علاقة موجبة بين مستوى إدارة الذات وبين جودة فرصة العمل التي يحصل عليها الخريج،

دراسة الثقفي (2010) هدفها التعرف إلى واقع ممارسة مديرات المدارس لمبادئ إدارة الذات من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة ببناء استبانة، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج أهمها: أن ممارسة مديرات الثانوية كانت بدرجة عالية، حيث بلغت (4.278) وبدرجة غالبا من وجهة نظر المديرات، وأظهرت أن رؤية المعلمات لممارسة المديرات مبادئ إدارة الذات بدرجة عالية حيث بلغت (4.029) وبدرجة عالية وكما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرات والمعلمات حول بعض مبادئ إدارة الذات وهي (مبدأ إدارة الوقت، ومبدأ الثقة بالنفس، ومبدأ التوازن، ومبدأ التعليم الذاتي).

دراسة الهذلي (2010) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الذات لدى مديرات ومساعدات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس، وجميع مساعدات مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة، والبالغ عددهن (92) مساعدة مديرة وعينة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (214) معلمة واستخدمت الباحثة

الاستبانة، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تمارس عينة الدراسة إدارة الذات بدرجة عالية بمتوسط حسابي (4.124)، وأظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين إدارة الذات والإبداع الإداري، تعزى إلى عدد من المتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، الحالي الاجتماعية).

2.3.3.2 الدراسات الأجنبية

دراسة كانديك وديفيد (Candice & David, 2011) بعنوان: "اجراءات ادارة الذات مقارنة عبر نطاق التوحد" فهي مكونة من (24) دراسة تجريبية في امريكا، يقارن فيها ادارة الذات بوصفها اجراء منهجيا لتعديل وتغيير سلوك المرء للأفضل، وزيادة السلوكيات الايجابية للطلبة المستهدفين الذين يعانون من اضطرابات التوحد. أظهرت النتائج أن اجراءات ادارة الذات بغض النظر عن العمر والمكونات الطفل فعالة في تدريس المهارات الاجتماعية والمهنية والاتصالات بين الطلبة والعالم المحيط بهم، أما التوصيات فكانت تشجيع الباحثين والممارسين لمواصلة التدخلات باستخدام اجراءات ادارة الذات مع هذه الفئة من الطلاب.

دراسة ميلر وآخرون (Miller et al, 2007) هدفت الى التدريب على مهارات ادارة الذات، وحل المشكلات، والتخطيط، والتنظيم وركزت على التعلم، والتفكير الايجابي في الأداء، وتقييم الذات، حيث تم تقديم ألعاب الكترونية مبرمجة لتعزيز المهارات المذكورة، وتكونت العينة من طلبة الصفوف الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وقد تم تدريبهم عليها ليقوموا باستعمالها بشكل مستقل على الكمبيوتر في الصف والبيت، حيث يمكن تطبيقها في البيئة المدرسية الحياتية، وقد أظهرت النتائج أن عملية التدريب على ادارة الذات بشكل مستمر من خلال الاشراف من قبل الخبراء، ووضع المتعلمين في ظروف مشوقة من خلال الألعاب يؤثر بشكل ايجابي على تطوير مهارات ادارة الذات بشكل أفضل من الأخرى، وذلك حسب تركيز البرمجة على خصائص تلك المهارات.

دراسة آبلي وويز (Abele & Wiese, 2007) هدفت لدراسة وتحليل أهمية اعتماد استراتيجيات عامة في ادارة الذات ودورها في تحقيق النجاح المهني في سويسرا، وكذلك استراتيجية متخصصة في التخطيط للمستقبل المهني والمؤشرات على النجاح في المسيرة المهنية، مثل العائد المادي المعنوي مثل: الرضا الوظيفي، طبقت الدراسة على عينة من (1185) فردا، وكان من أهم نتائج الدراسة : يوجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الاستراتيجية العامة التي يشكلها الفرد وبين الاستراتيجية المتخصصة المتعلقة بالتخطيط المهني، ولا يشترط أن يرتبط النجاح المادي في الحياة المهنية للفرد بالنجاح المعنوي والرضا الوظيفي

دراسة تشارلز (Charless, 2005) هدفها تقييم تأثير ادارة الذات على المهارات الاجتماعية ما قبل العمل، وتم استخدام الملاحظة أداة لهذه الدراسة، لملائمتها طبيعة الدراسة من حيث الجهد والامكانيات وحجم الافراد مجتمع الدراسة، وتكونت عين الدراسة من 8 طلاب ذوي اضطراب انفعالي، وأشارت النتائج الى أن ادارة الذات تساعد الطلاب ذوي الاضطراب الانفعالي على ممارسة المهارات الاجتماعية بنجاح في مجال العمل، كما تزيد من المهارات الاجتماعية بصفة عامة.

4.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة العربية والاجنبية السابقة التي اطلعت عليها الباحثة خلال رحلة الدراسة أن موضوع الدراسة حظي باهتمام كبير لدى الباحثين والتربويين على المستوى المحلي والعربي والعالمى، ويظهر مدى أهمية موضوع الدراسة في المواضيع الثلاث المتعلقة بالدراسة من زخم الدراسات المتعلقة بالبحث الحالي، وقد ساعدت الدراسات السابقة الباحثة على بناء أدوات الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة التابعة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالبيئة الصفية

حظي موضوع البيئة الصفية على اهتمام الباحثين على مدى عقود طويلة فيما نرى التفاوت الزمني بين الدراسات العربية والاجنبية التي استطاعت الباحثة الوصول اليها فالدراسات الاجنبية كانت في بدايات العقد السابع من القرن العشرين أما الدراسات العربية فتليها بعقد من الزمن، ويمكن القول بأن البيئة الصفية جاءت بمتوسط حسابي متوسط في أغلب الدراسات على مدى سنوات الدراسات وخاصة على المستوى المحلي كدراسة مخامرة وقباجة (2014) وعلى الرغم من أهمية البيئة الصفية الا انها ما زالت تحصد على تقييم جيد ولم تحظ بفرصة الوصول الى تقييم ممتاز .

تفاوتت الدراسات باستخدام مصطلحات تعبر عن البيئة الصفية فبعضها استخدم المناخ الصفى كدراسة يوسف بن علي الحوسني (1998) ودراسة أبو علي (1993) حيث استخدم مفهوم المناخ الصفى كتعبير عن بيئة الصف والآخر استخدم مفهوم البيئة النفسية والاجتماعية والفصول الدراسية وبيئة الفصل كدراسة عبد الرحيم بخيت وسعد الحريقي (1991) حيث تم دراسة بيئة كل من بيئة الفصل لمادة اللغة الانجليزية والرياضيات، فيما واتجه البعض الى دراسة ادراك المعلمين والمعلمات الى بيئات الفصل كدراسة بخيت (1984) واتجه البعض الاخر الى تقييم الطلبة الى بيئتهم الصفية مثل دراسة عمران (2011) والتي اعتمدت تقييم الى تقييم بيئة مادة التربية الاسلامية من قبل الطلبة واستخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة فأغلب الدراسات الحديثة

تستخدم مقياس فرايزر وعناصر البيئة الصفية للتعرف الى البيئة الصفية، فيما تعددت المتغيرات المستقلة الا أن التركيز الأكبر كان على الجنس والتخصصات العلمية والادبية، المؤهل، سنوات الخبرة، فيما نرى دراسات نادرة استخدمت متغير مكان السكن كدراسة تريكييت ومورس (1973) حيث اعتمد مقارنة وقياس بيئة الريف مقارنة ببيئة المدينة، من جهة أخرى فان الدراسات السابقة ركزت على جميع المراحل العمرية فبعضها توجه الى طلبة رياض الاطفال للتعرف الى بيئتهم كدراسة سنبل (2010) حيث هدف الى دراسة واقع بيئة الطفل في الروضة والآخر توجه الى طلبة المدارس في المراحل المختلفة وصولا الى طلبة الجامعات وانتقالا الى تقييم المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للبيئات الصفية.

ثانيا: الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم

تعددت الدراسات في مجال استراتيجيات التعلم فنرى ان الاهتمام بالبحث في الموضوع قد كان مترامنا عربيا وأجنبيا في نهاية القرن العشرين وذلك لأهميته فيما استخدم بعضهم مفهوم استراتيجيات التعلم كدراسة الزحيلي (2012)، وبعضهم اتجه الى مفهوم اسلوب التعلم المفضل (السطحي والمعمق) كدراسة عزيزة المانع (2007) فيما عبر عنها فوستر ونيلسون Foster and Nelson (1987) في دراسته بمهارات التعلم، فيما وتوجه اندرتون الى اعتماد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا (2006) في دراسته للتعرف الى الطرق والاساليب التي يتبعها المعلمين والمعلمات قبل الالتحاق بالخدمة، فيما ونرى أن استراتيجيات التعلم قد حظيت بمستوى جيد كدراسة القضاة (2012) حيث اجريت في جامعة سلمان بن عبد العزيز ودراسة المصري (2009) الى مستوى ممتاز لدى أغلب الدراسات وفي مختلف المراحل العمرية، وقد استخدمت الدراسات المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة، وتعددت المتغيرات المستقلة فيما كان التركيز على الجنس، ونوع التخصص الادبي والعلمي، الا ان سليم الحسيني (2006) خرج عن النمطية بالمتغيرات في الدراسات السابقة باختيار مكان الاقامة كمتغير مستقل يستحق الدراسة

ركزت أغلب الدراسات المحلية والعربية والاجنبية على طلبة الجامعات والكليات وقد كانت الدراسات قليلة جدا التي ناقشت استراتيجيات التعلم لدى طلبة المدارس كدراسة بوكارتز Boekaerts (1997) ودراسة جديد ومنصور (2010) التي صبت تركيزها على المرحلة الثانوية.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بآدارة الذات

يعد موضوع ادارة الذات من المواضيع الحديثة في مجال الدراسات المرتبطة بعملية التربية والتعليم، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد انها استخدمت المنهج الوصفي في أغلبها، ونرى أن

هناك دراسة واحدة فقط من الدراسات المذكورة اعلاه قد استخدمت منهج مختلف فدراسة ديفيد وكانديس Candice & David (2011) تميزت أنها قد استخدمت المنهج المقارن وقد استخدم الباحث في دراسته 24 دراسة سابقة لإجراء بحث مقارن.

ركزت الدراسات السابقة على أكثر من فئة عمرية ووظيفية وقدرات عقلية، فبعض الدراسات ركزت على خريجي الجامعات والمعلمين والمشرفين ومديرو المدارس والعاملين في الوظائف الادارية في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية كدراسة العواودة (2017) ، لكنها لم تركز كثيرا على طلبة المدارس بشكل عام، ونرى عبد العال (2012) في دراسته اتجه لدراسة ادارة الذات لدى طلبة الصف الرابع وعلى الرغم من النقص الواضح في دراسة ادارة الذات لدى طلبة المدارس الا انها ركزت على فئات محددة من طلبة المدارس كالطلبة من ذوي صعوبات التعلم، والمتخلفين عقليا كدراسة عبد الحميد (2015)، وطلبة التوحد كالتى قام بها ديفيد وكانديس (2011) حيث برزت أهمية ادارة الذات لمساعدة تلك الفئات على القيام بأعمالهم ووظائفهم بشكل أفضل، وتنوعت المتغيرات ما بين سنوات الخدمة والجنس وقد اتجه الحربي (2015)الى دراسة متغير الدخل الشهري كمتغير مستقل يستحق دراسة تأثيره على ادارة الذات، من جهة أخرى اوضحت نتائج أغلب تلك الدراسات أن تلك الفئات لديهم مستوى مناسب من ادارة الذات كدراسة أحمد (2014).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات في تكوين صورة عامة عن موضوع الدراسة من خلال التعرف الى مجالات الدراسة ومتغيرات الدراسة والمنهج المستخدم والاسلوب الاحصائي المستخدم في تحليل النتائج، كما وساعدتها على بناء فقرات الادوات وكما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

المقدمة

هدفت هذه الدراسة التعرف الى واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات، ويتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، والاجراءات المتبعة للتحقق من صدق الادوات وثباتها، كما يتناول وصفا لتصميم الدراسة ومتغيراتها، واجراءات تطبيقها، والطرق الاحصائية التي تعالج بها بيانات الدراسة.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الأسلوب الارتباطي) لملائمته لطبيعة الدراسة، وذلك للكشف عن واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (5483) طالب وطالبة وذلك حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل والمسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021.

3.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار العينة بطريقة عنقودية عشوائية بنسبة 16% من مجتمع الدراسة المكون من جميع طلبة الفرعين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية/مديرية تربية جنوب الخليل والبالغ عددهم (886) طالب وطالبة، موزعين على حسب الجدول الآتي

الجدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

العينة	المجتمع	المتغير	
110	644	الحادي عشر أدبي	الذكور
89	563	الثاني عشر أدبي	
76	487	الحادي عشر علمي	
73	422	الثاني عشر علمي	
175	1103	الحادي عشر أدبي	الإناث
175	1099	الثاني عشر أدبي	
98	595	الحادي عشر علمي	
90	5483	الثاني عشر علمي	
886	5483		المجموع

4.3 أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتبني أدوات الدراسة (استبانة) لكل من متغير البيئة الصفية ومهارة ادارة الذات واستراتيجيات التعلم، وتم عرض الأداة على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال التربوي للتحقق من صدقها، ومن ثم حساب معامل الثبات عن طريق معامل كرونباخ ألفا. وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث جنسه، وصفه، وفرعه التخصصي.

الجزء الثاني: تكون من الادوات الخاصة باستطلاع اراء الطلبة حول موضوع الدراسة وتكون من عدة أدوات كالآتي:

1.4.3 مقياس البيئة الصفية:

بعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة والاطلاع على الادوات تم استخدام اداة (Frazer, 1993) وتسمى (MCI) "My Classroom Inventory" كأداة مقننة، فيما تكونت أداة الدراسة من (20) فقرة حيث تألفت الأداة من عدة أبعاد: الرضا، الصعوبة، التجانس، الاحتكاك، التنافس، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2.3): فقرات مجالات مقياس البيئة الصفية

الفقرات	مجالات مقياس البيئة الصفية
4-3-2-1	الرضا
7-6-5	الاحتكاك
11-10-9-8	التنافس
16-15-14-13-12	الصعوبة
20-19-18-17	التجانس

1.1.4.3 تصحيح مقياس البيئة الصفية:

تكون المقياس من (20) فقرة، وصيغت فقرات الاداة بشكل يصف البيئة الصفية للطالب، ثم قياس درجة توافر هذه الفقرات وفق السلم الآتي: دائما، احيانا، نادرا، وقد طلب من أفراد العينة وضع اشارة (x) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم لقياس البيئة الصفية، وقد اعطيت الاجابة دائما (3) درجات، وأحيانا (2) درجة، ونادرا(1) درجة، بحيث كلما زادت الدرجة زاد تقدير الطالب لبيئته الصفية والعكس صحيح.

2.1.4.3 ثبات مقياس البيئة الصفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطلبة وعددهم (27) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات لمقياس البيئة الصفية (0.801) وهذه النتيجة تشير الى ثبات مناسب لتطبيق الأداة على أفراد العينة.

2.4.3 استبانة مهارة ادارة الذات:

تم بناء الاداة بعد الاطلاع على الاطار النظري في نفس المجال وتكونت من (4) مجالات لادارة الذات كما في الجدول الآتي:

جدول(3.3): فقرات مجالات ادارة الذات

الفقرات	مجالات ادارة الذات
7- 6- 5 -4 -3 - 2 -1	ادارة الوقت
-14 -13-12 -11 - 10-9 - 8 15	تنظيم الذات
21- 20 -19-18 -17-16	اتخاذ القرارات
26- 25- 24- 23- 22	الاتصال والتواصل

1.2.4.3 تصحيح استبانة ادارة الذات:

تكونت اداة ادارة الذات من (26) فقرة تقيس درجة توافر مهارة ادارة الذات لدى الطلبة، تم قياس درجة توافر هذه الفقرات وفق سلم ليكرت الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وقد طلب من أفراد العينة وضع اشارة (x) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم لقياس مهارة اداة الذات لديهم، وقد اعطيت الاجابة أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، متردد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1) درجة، بحيث كلما زادت الدرجة زاد امتلاك الطالب لمهارة اداة الذات والعكس صحيح.

2.2.4.3 ثبات استبانة ادارة الذات:

قامت الباحثة بايجاد ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (27) طالب وطالبة من أفراد المجتمع، وتم ايجاد الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا وقد

بلغت قيمته (0.780) وهذه النتيجة تشير الى أن الاداة تتمتع بثبات مناسب لتطبيق الاداة على افراد العينة.

3.4.3 استبانة استراتيجيات التعلم:

بعد الاطلاع على الدراسات الادبية والاطار النظري تم بناء الاداة وقد تكونت من (3) مجالات لاستراتيجيات التعلم كما في الجدول الآتي:

جدول (4.3): فقرات مجالات استراتيجيات التعلم

الفقرات	مجالات استراتيجيات التعلم
27-25-24-23-22-20-18-15-13-6-5-2	استراتيجيات الدافعية للتعلم
26-21-19-17-16-14-12-11-9-8-7	الاستراتيجيات العقلية
10-4-3-1	استراتيجيات ادارة المصادر

1.3.4.3 تصحيح استبانة استراتيجيات التعلم:

تكونت اداة استراتيجيات التعلم من (27) فقرة تقيس درجة امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم، تم قياس درجة توافر هذه الفقرات وفق سلم ليكرت الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وقد طلب من أفراد العينة وضع اشارة (×) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم لقياس مهارة اداة الذات لديهم، وقد اعطيت الاجابة أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، متردد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1) درجة، بحيث كلما زادت الدرجة زاد امتلاك الطالب لاستراتيجيات التعلم والعكس صحيح.

2.3.4.3 ثبات استبانة استراتيجيات التعلم:

قامت الباحثة بايجاد ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (27) طالب وطالبة من أفراد المجتمع، وتم ايجاد الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا وقد بلغت قيمته (0.707) وهذه النتيجة تشير الى أن الاداة تتمتع بثبات مرض لتطبيق الاداة على افراد العينة

5.3 صدق الاداة

تم التحقق من صدق الاداة بعرضها على لجنة المحكمين من أصحاب الخبرة في المجال التربوي كما في الملحق رقم (1)، وذلك للتأكد من مدى ملائمة فقرات الاداة للدراسة، وللتأكد من مدى ملائمة الفقرات لأبعاد الاداة التي وضعت من أجلها، ومدى الصحة اللغوية، وتم اعتماد الاداة بعد أن وافقت عليها لجنة المحكمين.

7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس (نكر، انثى).
2. الصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي).
3. الفرع (العلمي، الأدبي).

المتغيرات التابعة

1. واقع البيئة الصفية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.
2. مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم.
3. مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات إدارة الذات

8.3 اجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الاجراءات والخطوات التالية من أجل تحقيق أهداف الدراسة:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية.
2. إعداد الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها من خلال لجنة المحكمين (ملحق 1) والاداة بصورتها النهائية (ملحق 2).
3. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم اختيار عينة الدراسة بصورة عنقودية عشوائية.
4. الحصول على تسهيل مهمة لتطبيق الدراسة: (ملحق 3) الخاص بجامعة القدس، وملحق (4) الخاص بوزارة التربية والتعليم.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

6. جمع البيانات واستخدام برنامج SPSS لمعالجتها إحصائياً.
7. تفسير النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات والاقتراحات.

9.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها، وذلك تمهيدا لادخالها الى برنامج الرزم الإحصائية لاجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لاسئلة الدراسة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبارات واختبار بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

تم تحديد درجة متوسطات استجابة افراد عينة الدراسة بالاعتماد على المقياس الوزني للاستبانة كما في الجداول الآتية:

جدول (5.3): المقياس الوزني لأداة البيئة الصفية

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	1.66 فأقل
متوسطة	1.67-2.33
عالية	2.34 فما فوق

جدول (6.3): المقياس الوزني لأداة مهارة ادارة الذات واستراتيجيات التعلم

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.66
عالية	3.67 فما فوق

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة لاستجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، ويتناول أيضاً مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة، حيث تم تقسيم الاستجابات تبعاً لمجالات الاستبانة الخمسة وكانت كالآتي.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الاول في الاداة (الرضا).

رقم الفقرة	المجال الاول(الرضا)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستمتع في غرفة الصف	2.02	0.83	متوسطة
2	أعاني من الشرود (السرхан) أثناء الدرس	1.78	0.71	متوسطة
3	أتمنى تغيير غرفة الصف بأخرى	2.08	0.75	متوسطة
4	يشارك القليل من زملائي في النقاش في الحصة	1.96	0.77	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.96	0.39	متوسطة

يتضح من الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الأول في الاداة(الرضا)، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الاول كان (1.96) وهذه القيمة تشير الى أن الرضا كانت بدرجة متوسطة، كما تبين أن الفقرة " أتمنى تغيير غرفة الصف بأخرى " جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (2.08)، كما جاءت الفقرة " أعاني من الشرود (السرхан) أثناء الدرس " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (1.78) لهذا المجال.

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاداة (الاحتكاك).

رقم الفقرة	المجال الثاني(الاحتكاك)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تزعجني تصرفات زملائي في غرفة الصف	1.92	0.77	متوسطة
2	يتشاجر زملائي مع بعضهم في غرفة الصف	1.97	0.70	متوسطة
3	أسمع زملائي يشتمون بعضهم	2.06	0.73	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.98	0.53	متوسطة

يتضح من الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الثاني في الاداة، وهو الاحتكاك، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني كان (1.98) وهذه القيمة تشير الى أن الاحتكاك كان بمتوسط حسابي متوسط، كما تبين أن الفقرة " أسمع زملائي يشتمون بعضهم " جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (2.06)، كما جاءت الفقرة " تزعجني تصرفات زملائي في غرفة الصف " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (1.92) لهذا المجال.

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاداة (التنافس).

رقم الفقرة	المجال الثالث (التنافس)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تهمني العلامة التي يحصل عليها زميلي	1.88	0.64	متوسطة
2	ألاحظ امتعاض بعض زملائي من أقرانهم المتفوقين	1.93	0.70	متوسطة
3	يرغب بعض زملائي بالقيام بواجباتهم بدرجة أفضل من غيرهم	2.13	0.85	متوسطة
4	أرغب في منافسة زملائي	2.32	0.78	عالية
	الدرجة الكلية	2.06	0.43	متوسطة

يتضح من الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الثالث في الاداة، وهو التنافس، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث كان (2.06) وهذه القيمة تشير الى أن التنافس كانت بمتوسط حسابي متوسط، كما تبين أن الفقرة " أرغب في منافسة زملائي " جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (2.34)، كما جاءت الفقرة " تهمني العلامة التي يحصل عليها زميلي " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (1.88) لهذا المجال.

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الرابع في الاداة (الصعوبة).

رقم الفقرة	المجال الرابع (الصعوبة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أجد صعوبة في القيام بالواجبات المنزلية	1.81	0.67	متوسطة
2	الدراسة صعبة بالنسبة لي	1.79	0.75	متوسطة
3	الطلبة المتفوقون فقط يمكنهم حل الواجبات المدرسية	1.85	0.58	متوسطة
4	يلجأ أغلب الطلبة الى المساعدة في حل واجباتهم	1.88	0.81	متوسطة
5	أبذل مجهودا كبيرا في الدراسة لأحصل على النجاح	2.42	0.31	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.95	0.36	متوسطة

يتضح من الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الرابع في الاداة، وهو الصعوبة، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع كان (1.95) وهذه القيمة تشير الى أن الصعوبة كانت بمتوسط حسابي متوسط، كما تبين أن الفقرة " أبذل مجهودا كبيرا في الدراسة لأحصل على النجاح " جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (2.42)، كما جاءت الفقرة " أجد صعوبة في القيام بالواجبات المنزلية " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (1.81) لهذا المجال.

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الخامس في للأداة (التجانس).

رقم الفقرة	المجال الخامس (التجانس)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تربطني علاقة صداقة مع طلاب صفي	2.55	0.74	عالية
2	جميع زملائي مقربون من بعضهم البعض	2.14	0.86	متوسطة
3	أتعاون مع زملائي في الصف لإنجاز الأنشطة	2.15	0.86	متوسطة
4	تتاح لي الفرصة في المساهمة في النقاشات الصفية كغيري من الطلاب	2.28	0.58	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.29	0.52	متوسطة

يتضح من الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الخامس في الاداء، وهو الصعوبة، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الخامس كان (2.29) وهذه القيمة تشير الى أن التجانس كان بمتوسط حسابي متوسط، كما تبين أن الفقرة " تربطني علاقة صداقة مع طلاب صفي " جاءت في الترتيب الاول بمتوسط حسابي (2.55)، كما جاءت الفقرة " جميع زملائي مقربون من بعضهم البعض " في أدنى الترتيب بمتوسط حسابي (2.14) لهذا المجال.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والفرع والصف)؟
للإجابة عن السؤال تم تحويل السؤال الى عدة فرضيات كالآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفية الأولى والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى).
لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (6.4)

الجدول (6.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	349	2.08	0.27	0.23	883	0.874
انثى	536	2.03	0.24			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (6.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.874) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (2.08) للذكور و(2.03) للإناث وبالتالي تم قبول الفرضية الصفية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس".

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفية الثانية والتي نصت على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع (علمي، أدبي)".

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (7.4)

الجدول (7.4): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع.

الفرع	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	340	2.04	0.01	0.547	883	0.206
أدبي	545	2.05	0.01			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (7.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.206) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (2.04) للعلمي و(2.05) للأدبي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع".

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة والتي نصت على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي)"

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (8.4)

الجدول (8.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف.

الصف	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول ثانوي	461	2.05	0.25	0.106	883	0.277
الثاني ثانوي	424	2.05	0.26			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (8.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.277) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (2.05) للأول ثانوي و(2.05) للثاني ثانوي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة، حيث تم تقسيم الاستجابات تبعاً لمجالات الاستبانة الثلاثة وكانت كالآتي.

الجدول (9.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الاول في الاداة (دافعية التعلم).

رقم الفقرة	المجال الاول(دافعية التعلم)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أكتب قائمة المصطلحات المهمة ليسهل عليّ حفظها	4.03	0.43	عالية
2	أركز على ما أريد تعلمه	4.35	0.22	عالية
3	أحرص على حل الواجبات	3.96	0.85	عالية
4	أدرس في مكان هادىء بعيدا عن الضوضاء	4.08	0.15	عالية
5	أنجز واجباتي أولا بأول	3.80	1.15	عالية
6	أسأل معلم المادة عن المفاهيم التي لا أفهمها أثناء دراستي	4.03	0.34	عالية
7	أستمع إلى التلفاز أثناء الدراسة	2.67	1.56	متوسطة
8	أفكر بمواضيع غير المادة أثناء الدرس	3.53	1.26	متوسطة
9	أحاول إنهاء المادة المطلوبة مني حتى وإن كانت صعبة	4.07	0.17	عالية
10	أجد وقتا كافيا لمراجعة ملاحظاتي قبل الإمتحان	3.65	1.25	متوسطة
11	أحاول أن أجتهد في المادة حتى وإن كنت لا أحبها	4.12	0.09	عالية
12	أخذ فترة راحة قصيرة أثناء دراستي	4.16	0.03	عالية
	الدرجة الكلية	3.87	0.625	عالية

يتضح من الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الأول في الاستبانة(دافعية التعلم)، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الاول كان (3.87) وهذه القيمة تشير الى أن الدافعية العقلية كانت بدرجة عالية، كما تبين أن الفقرة " أركز على ما أريد تعلمه " جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (4.35)، كما جاءت الفقرة " أستمع إلى التلفاز أثناء الدراسة " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (2.67) لهذا المجال.

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاداة (الاستراتيجيات العقلية).

رقم الفقرة	المجال الثاني (الاستراتيجيات العقلية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أراجع المادة السابقة بشكل دوري	3.51	1.16	متوسطة
2	أجد سهولة في تمييز النقاط المهمة أثناء الدراسة	3.98	1.07	عالية
3	أحاول تبسيط المادة قدر المستطاع لأحفظها	4.29	0.29	عالية
4	أطبق الأفكار التي تعلمتها على أنشطة مثل الحوار والمناقشة	4.02	0.83	عالية
5	أستخدم أشكال وجداول ورسومات لتنظيم المادة	3.71	1.12	عالية
6	أحدد أهدافي قبل البدء بالدراسة	4.07	0.86	عالية
7	أصحح أخطائي التي وقعت بها في الإمتحان	4.09	0.89	عالية
8	أحدد المفاهيم التي لا أفهمها أثناء دراستي المادة	4.12	0.78	عالية
9	أغير أسلوب دراستي ليتناسب مع المادة	3.85	1.14	عالية
10	أعتمد على المعلم دائما بشكل كلي لفهم المادة	3.27	1.43	متوسطة
11	أقرأ المادة كاملة ثم أعاود دراستها بعمق	3.95	1.01	عالية
	الدرجة الكلية	3.89	0.96	عالية

يتضح من الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاداة، وهو الاستراتيجيات العقلية، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني كان (3.89) وهذه القيمة تشير الى أن تنظيم الوقت كان بمتوسط حسابي عالي، كما تبين أن الفقرة " أحاول تبسيط المادة قدر المستطاع لأحفظها" جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (4.29)، كما جاءت الفقرة " أعتمد على المعلم دائما بشكل كلي لفهم المادة " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.27) لهذا المجال.

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاداة (ادارة المصادر).

رقم الفقرة	المجال الثالث (ادارة المصادر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أحاول ربط المعلومات السابقة بالمعلومات التي أتعلمها	4.21	0.49	عالية
2	أربط الأفكار التي وردت في المادة مع الواردة بمادة أخرى	3.81	1.14	عالية
3	ألخص المادة من مصادر مختلفة كالحصة والمناقشات	4.01	0.97	عالية
4	أكتب ملخصات للدرس	4.03	0.92	عالية
	الدرجة الكلية	4.01	0.88	عالية

يتضح من الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاداة، وهو ادارة المصادر، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث كان (4.01) وهذه القيمة تشير الى أن استراتيجية ادارة المصادر كانت بمتوسط حسابي عالي، كما تبين أن الفقرة "أحاول ربط المعلومات السابقة بالمعلومات التي أتعلمها " كانت بمتوسط حسابي (4.21)، كما جاءت الفقرة " أربط الأفكار التي وردت في المادة مع الواردة بمادة أخرى " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.81) لهذا المجال.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير(الجنس، الفرع، الصف)؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى) .

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (12.4)

الجدول(12.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	349	3.82	0.42	3.17	883	0.0065
انثى	536	3.95	0.53			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (12.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي(0.065) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني ان هناك فروق لصالح الاناث وبمتوسط حسابي (3.95) للاناث .

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع(أدبي، علمي)".

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (13.4)

الجدول(13.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع.

الفرع	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	340	3.87	0.61	1.09	883	0.581
أدبي	545	3.92	0.35			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي(0.581) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (3.87) للعلمي و(3.92) للأدبي

وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha \leq$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع".

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة والتي نصت على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي)".

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (14.4)

الجدول(14.4) : نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف.

الصف	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول ثانوي	461	3.88	0.53	0.88	883	0.081
الثاني ثانوي	424	3.92	0.60			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (14.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.081) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (3.88) للأول ثانوي و(3.92) للثاني ثانوي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف".

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارة اداة الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة، حيث تم تقسيم الاستجابات تبعاً لمجالات الاستبانة الأربعة وكانت كالتالي.

الجدول (15.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الاول في الاداة (ادارة الوقت).

رقم الفقرة	المجال الاول(ادارة الوقت)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أقسّم وقتي لانتهاء المهام في وقتها المحدد	3.89	0.98	عالية
2	أجد صعوبة في إنهاء المهام في وقتها المحدد	3.53	1.13	متوسطة
3	أضع جدولاً يومياً للقيام بالمهام المطلوبة مني	3.37	1.20	متوسطة
4	أقوم بتأجيل القيام بالمهام المطلوبة مني	3.16	1.73	منخفضة
5	أجد صعوبة في السيطرة على مضيعات الوقت	3.74	1.25	عالية
6	أحرص على تنظيم وقتي في إنجاز الأعمال	3.91	1.01	عالية
7	أبدأ بالمهام السهلة أولاً لتنظيم الوقت	3.73	1.16	عالية
	الدرجة الكلية	3.61	1.21	متوسطة

يتضح من الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الأول في الاستبانة، وهو ادارة الوقت، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الاول كان (3.61) وهذه القيمة تشير الى أن ادارة الوقت كانت متوسطة، كما تبين أن الفقرة " أقسّم وقتي لانتهاء المهام في وقتها المحدد" جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (3.97)، كما جاءت الفقرة " أقوم بتأجيل القيام بالمهام المطلوبة مني" في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.16) لهذا المجال.

الجدول (16.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاداة (تنظيم الذات).

رقم الفقرة	المجال الثاني(تنظيم الذات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أفكر جيداً قبل أي فعل أقوم به	4.22	0.55	عالية
2	أظهر الإنفعال المناسب تجاه كل موقف دون مبالغة بردة الفعل	3.85	1.09	عالية
3	أستطيع السيطرة على الأسباب التي تؤثر في سلوكي	3.79	1.17	عالية
4	أقوم بالمهام المطلوبة مني بحرص	4.36	0.06	عالية
5	أصر على تحقيق أحلامي	4.63	1.06	عالية
6	أتابع تنفيذ قراراتي بعد اتخاذها	4.04	0.40	عالية
7	أستطيع تحديد أولوياتي بنجاح	4.14	0.53	عالية
8	أحرص على اكتساب مهارات جديدة	4.15	0.75	عالية
	الدرجة الكلية	4.14	0.70	عالية

يتضح من الجدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الثاني في الاداة، وهو تنظيم الذات، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني كان (4.14) وهذه القيمة تشير الى أن تنظيم الذات كان بمتوسط حسابي عالي، كما تبين أن الفقرة " أصر على تحقيق أحلامي جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (4.63)، كما جاءت الفقرة " أستطيع السيطرة على الأسباب التي تؤثر في سلوكي " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.79) لهذا المجال.

الجدول (17.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاداة (اتخاذ القرارات).

رقم الفقرة	المجال الثالث (اتخاذ القرارات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستطيع تشخيص المشكلة التي تواجهني	3.97	1.00	عالية
2	أستطيع حل المشاكل بدون إحداث ضرر للآخرين	4.00	0.81	عالية
3	أدرس المشكلة جيدا قبل وضع الحلول	4.00	0.81	عالية
4	أستشير ذوي الخبرة عند تعذر حلّي للمشكلة	3.83	1.22	عالية
5	لا أستطيع حل المشكلة بسبب التوتر والضغط	3.41	1.21	متوسطة
6	أحدد ايجابيات وسلبيات كل قرار قبل اتخاذه	3.91	1.01	عالية
	الدرجة الكلية	3.85	1.01	عالية

يتضح من الجدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الثالث في الاداة، وهو اتخاذ القرارات، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث كان (3.85) وهذه القيمة تشير الى أن مهارة اتخاذ القرارات كانت بمتوسط حسابي عالي، كما تبين أن الفقرة " أستطيع حل المشاكل بدون إحداث ضرر للآخرين" والفقرة " أدرس المشكلة جيدا قبل وضع الحلول" جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (4.00)، كما جاءت الفقرة " لا أستطيع حل المشكلة بسبب التوتر والضغط " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.41) لهذا المجال.

الجدول (18.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الرابع في الاداة (مهارة الاتصال والتواصل).

رقم الفقرة	المجال الرابع (الاتصال والتواصل)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أتواصل باستمرار مع عائلتي	4.31	0.43	عالية
2	أجد أن الاتصال بشكل مباشر أفضل منه على الهاتف	4.01	0.22	عالية
3	أستمتع بالتواجد مع مجموعات كبيرة من الناس	3.79	1.27	عالية
4	أقدم المساعدة للآخرين	4.26	0.49	عالية
5	أصغي للآخرين عند التحدث معهم	4.31	0.43	عالية
	الدرجة الكلية	4.13	0.57	عالية

يتضح من الجدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الرابع في الاداة، وهو الاتصال والتواصل، حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع كان (4.13) وهذه القيمة تشير الى أن مهارة الاتصال والتواصل كانت بمتوسط حسابي عالي، كما تبين أن الفقرة " أتواصل باستمرار مع عائلتي " والفقرة " أصغي للآخرين عند التحدث معهم " جاءتا في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (4.31)، كما جاءت الفقرة " أستمتع بالتواجد مع مجموعات كبيرة من الناس " في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (3.79) لهذا المجال.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة الفرع العلمي في المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والفرع والصف)؟

للإجابة عن السؤال تم تحويله الى عدة فرضيات كالآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة والتي نصت على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى) .

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (19.4)

الجدول(19.4) : نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	349	3.88	0.46	0.27	883	0.049
انثى	536	4.01	0.62			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (19.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.049) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (3.88) للذكور و(4.01) للإناث وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha \leq$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الفرع(علمي، أدبي) ."

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (20.4)

الجدول (20.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الفرع.

الفرع	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	340	3.99	0.67	0.125	883	0.616
أدبي	545	3.94	0.49			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (20.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.616) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (3.99) للعلمي و(3.94) للأدبي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha \leq$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الفرع."

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية التاسعة والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي) .

لفحص الفرضية فقد تم استخدام (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول (21.4)

الجدول (21.4): نتائج اختبار ت_ للعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الصف.

الصف	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول ثانوي	461	3.95	0.50	0.24	883	0.177
الثاني ثانوي	424	3.96	0.63			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (21.4) الى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.177) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي (3.95) للأول ثانوي و(3.96) للثاني ثانوي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الصف".

7.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ومستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ومستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات".

تم اختبار الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك الطلبة لمهارة ادارة الذات واستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.36	1.98	البيئة الصفية
0.56	3.96	مهارة ادارة الذات
0.60	3.90	استراتيجيات التعلم

جدول (23.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين واقع البيئة الصفية وامتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات

المتغيرات	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون
البيئة الصفية* استراتيجيات التعلم	0.227	0.041
البيئة الصفية* مهارة ادارة الذات	0.572	0.019

يتبين من خلال الجدول (24.4) الآتي:

- العلاقة بين البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم:
يتضح أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.041) ومستوى الدلالة (0.227)، أي انه لا توجد علاقة بين واقع البيئة الصفية وامتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم، وبذلك تقبل الفرضية الصفية" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم".
- العلاقة بين البيئة الصفية ومهارة ادارة الذات:
يتضح أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.019) ومستوى الدلالة (0.572) أي انه لا توجد علاقة بين واقع البيئة الصفية ومهارة ادارة الذات وبهذا تقبل الفرضية الصفية" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارة ادارة الذات".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات الخاصة بأداة الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما واقع البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين؟

أشارت نتائج الدراسة الى أن واقع البيئة الصفية جاء بدرجة متوسطة لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى عدم الاهتمام الواضح من قبل التربويين للبيئات الصفية وان تلك البيئات لا تزال بعيدة عن الطالب نفسيا وبالإضافة الى أن البيئة لا تعزز القيمة الفردية للطالب وهو ما يعني عدم رضا الطالب بشكل تام عن بيئته، ايضا يمكن عزو النتيجة الى الظروف التي يعيشها الطلبة والمجتمع الفلسطيني بشكل عام وعدم تكامل عناصر البيئة الصفية المادية والاجتماعية والنفسية مع العنصر البشري من طلبة ومعلمين وإدارة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة يوسف بن علي بن عبد الله الحوسني (1998) حيث توصلت دراسته الى أن المناخ الصفّي بأبعاده الستة كان بدرجة مرضية للأداء الأكاديمي، فيما أظهرت تقاربا في المتوسطات الحسابية في دراسة كاظم (2006) حيث أظهرت نتائج دراسته بأن مستوى البيئة الصفية جاء بدرجة مرتفعة.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي تم تحويله الى عدة فرضيات

مناقشة الفرضية الاولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس"

أشارت نتائج الدراسة الى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستويات واقع البيئة الصفية تبعا لمتغير الجنس

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى أن البيئة الصفية في جميع المدارس التي تم تطبيق الدراسة عليها تتشابه من حيث مقوماتها وسماتها وكيفية فهم وتعامل الطلبة معها، فيما يمكن عزو تلك النتيجة الى كون أن المدارس في فلسطين تخضع لنفس العوامل الخارجية المؤثرة عليها من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي بغض النظر عن مدارس الذكور والاناث

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كلا من دراسة كاظم وآخرون (2006) ودراسة بدر (1983) حيث اظهرت دراسته عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات كل من الذكور والاناث ودراسة بخيت والحريقي (1991) حيث كشفت دراسته عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في ابعاد مقياس بيئة الفصل، واتفقت بدرجة متوسطة مع دراسة فقها حيث اظهرت دراسته وجود فروق في بعدين من أصل 5 ابعاد للأداة، وقد اتفقت ايضا مع دراسة عقل (2004).

مناقشة الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف"

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى أن أغلب المدارس في تربية وتعليم جنوب الخليل وبالتحديد تلك التي تم تطبيق الاداة على طلبتها تحتوي على الصفين الاول ثانوي والثاني ثانوي معا وان الصفين يخضعان لنفس العوامل والظروف البيئية والادارية.

اتفقت نتائج الدراسة ودراسة فقها (2000) حيث اظهرت نتائج دراسة فقها أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية دالة احصائيا لصالح الصف الحادي عشر في بعد واحد من أصل 6 أبعاد، واختلفت النتائج مع دراسة السليمانى(1994) حيث اظهرت فروق دالة احصائيا في بيئة التعلم لصالح الأول ثانوي

مناقشة الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع"

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع وتعزو الباحثة عدم وجود فروق الى تشابه البيئات في الفرعين العلمي والأدبي ولعل احدها تقارب كبير في المواد التي يدرسها الطلبة حتى المرحلة الثانوية واختلافها في الصفين الاول والثاني ثانوي فقط في بعض المواد بالاضافة الى أن اغلب المدارس تحتوي على كلا الفرعين في آن وقت.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فقها (2000) في ابعاد بيئة التعلم حيث اظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا تبا للتخصص، فيما اختلفت النتائج مع دراسة السليمانى(1994) التي اظهرت وجود فروق دالة احصائيا في المتوسطات الحسابية بين التخصصين العلمي والادبي ولصالح الادبي.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لمهارة اداة الذات؟

أشارت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة كبيرة

تفسر الباحثة اهتمام الطلبة بالمهارات التي تساعدهم على تنمية حياتهم بصورة سليمة صحيحة الى الوعي الكبير لطلبة تلك المرحلة لامتلاكهم لتلك المهارات، والاهتمام من التربويين بضرورة تزويد الطلبة بتلك المهارات، اضافة الى المجتمع الذي يهتم ببناء وصقل شخصية الفرد وتدل تلك النتيجة الوعي التام لدى الطلبة بامتلاك المهارات وأن المدارس تساعد الطلبة على تنميتها، ووعيهم لأهميتها

خلال رحلة الدراسة، وتغزو الباحثة الى أن طبيعة الحياة التي يعيشها الطالب من متغيرات ومدخلات تنمي تلك المهارات بشكل أو بآخر نتيجة للزخم المعرفي والمهارات التي يتعرض له الطالب خلال مرحلته الدراسية.

هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلا من العواودة (2017) حيث اظهرت نتائج دراستها امتلاك العاملين لمتوسط حسابي عال من ادارة الذات لدى العاملين، ايضا اتفقت مع دراسة وراسنة (2016) حيث اظهرت الدراسة وجود متوسط حسابي عال واتفقت ودراسة الهذلي (2010)

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الفرع، الصف)؟

مناقشة فرضيات السؤال الرابع

مناقشة الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الجنس"

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات ادارة الذات لا تختلف باختلاف الجنس تغزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين الى أن طبيعة الحياة تفترض أن يمتلك كلا الجنسين لنفس المهارات التي ستؤهلهم لنفس الحياة ولنفس طبيعة العمل وتحمل المسؤولية، وحيث أن الاناث اصبحن في منافسة قوية للذكور في مجالات الحياة والتعليم مما يدفع بهن الى الاعتماد على انفسهن من خلال امتلاك هذه المهارات لاثبات النفس وتحقيق النجاح. وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة العواودة(2017) ودراسة أحمد (2014) واتفقت مع دراسة وراسنة (2016)

مناقشة الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الصف"

تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين طلبة الصف الاول ثانوي والثاني ثانوي في درجة امتلاكهم لمهارة ادارة الذات الى أن طلاب الدراسة هم من طلبة المرحلة الثانوية يعني امتلاكهم لمستوى تعليمي وعقلي مرتفع يجعلهم أكثر الماما ودراية بطبيعة دراستهم وحياتهم مما يتيح لهم حسن استخدام تلك المهارات للحصول على افضل نتائج وحيث انهم اصبحوا اكثر قدرة على رؤية واقعهم والبحث عن ممارسات سلوكية تجدي نفعاً، ويمكن عزو عدم وجود فروق بسبب المتغيرات الى أن المنهج وطبيعة الحياة التي يعيشها الطلبة من كلا المرحلتين هي واحدة، وانهم يتعرضون لمثل التجارب بالواقع، بالإضافة الى أن متطلبات الدراسة متقاربة ومتشابهة الى حد ما ومن ثم فان مواجهة الطلبة لتلك المتطلبات لا مجال فيها للتباين، ويمكن القول بأن النظام المدرسي المتبع في المدارس الحكومية متشابه على اختلاف المرحلة وربما يعني أن الاهتمام بتتمية تلك المهارات لكلا الفرعين يأتي بنفس القوة، وانفقت هذه الدراسة ودراسة عبد الحميد (2012).

مناقشة الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم مهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الفرع"

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين درجة امتلاك طلبة الفرع الادبي او العلمي لمهارة ادارة الذات، ويمكن عزو النتيجة الى التقارب الكبير بين الفرعين فالفرع الادبي لديه مواد تختلف عن مواد الفرع العلمي الا ان على جميع التخصصات امتلاك مهارات تساعدهم على النجاح في مرحلة الدراسة كادارة الوقت فيمكن رؤية الزخم الذي يتعلمه كلا الفرعين سواء بالحياة الواقعية او التعليمية وهذا يجعل كلا الفرعين أن ينمو لديهم المهارات التي تمكنهم من ضبط وقتهم للدراسة، كما أن مهارة الاتصال والتواصل لا يمكنها التمييز بين فرع أدبي أو علمي لذا على جميع الطلبة امتلاكها بلا استثناء وكذلك بقية مهارات مهارة ادارة الذات التي يفترض ان يمتلكها الطالب دون وضع محددات لتخصص ما دون غيره فهي مهارات عامة غير تخصصية تختص بفرع دون غيره، وقد انفقت نتيجة الدراسة مع دراسة عبد الحميد 2012.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم؟

تشير نتائج الدراسة الى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجيات تعلم وبمتوسط حسابي عال وان دلت هذه النتيجة فانها تدل على طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين على وعي وادراك تام بأهمية التعلم وضرورة الاستفادة من الوقت والجهد واستخدام القدرات التي تساعدهم على ضبط طريقة تعلمهم،

ويمكن القول بأن وعي الطلبة بأهمية تنظيم آلية دراستهم لا يمكن أن تتجزأ عن أهمية المادة التي يتعلمونها خلال الدراسة، هذا ويجب ادراك أن طريقة التعليم التي يتلقى بها الطالب معلوماته من معلمه تساعده على تخزين المعرفة بطريقة منظمة وتدل هذه النتيجة على أن استراتيجيات التعليم النشط التي يمارسها المعلم خلال الحصة قد اجدت نفعاً للطلبة مثل استراتيجية التعلم النشط التي تعلم الطلبة آلية الدراسة بشكل ايجابي وتفاعل مع المادة واستراتيجية المعلم الصغير التي تعلمه آلية التفاعل مع المادة كما لو كان يريد تدريس المادة وبهذه الاستراتيجيات والطرائق الحديثة التي يدرس بها الطالب تشكل لديه معرفة حول ما سيقوم به للاستفادة من خبراته.

وقد اختلفت الدراسة مع دراسة القضاة (2012) التي أظهرت مستوى متوسط لدرجة امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم، وقد اختلفت أيضاً مع دراسة المصري (2009) التي اظهرت درجة متوسطة لتلك الاستراتيجيات.

فيما اختلفت نتائج الدراسة بشكل جزئي مع نتائج دراسة الجراح (2010) حيث أظهرت نتائج دراسة الجراح أن مستوى امتلاك الطلبة جاء بمستوى متوسط في بعض الاستراتيجيات ومستوى متوسط في استراتيجيات أخرى.

7.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الفرع، الصف)؟

مناقشة فرضيات السؤال السادس

مناقشة الفرضية السابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس"

تشير نتائج الدراسة الى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون استراتيجيات تعلم وبمتوسط حسابي عال وأن هناك وجود لفروق دالة احصائيا في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث ويمكن أن عزو النتيجة الى أن أغلب الفتيات أصبجن ينافسن الذكور في مجال عملية التعليم والتعلم وبهذا فانهن يسعين دائماً الى تنظيم دراستهن للاستفادة من الوقت وان لديهن دافعية للتعلم أكثر من الذكور لاثبات انفسهن في مجال الدراسة والتعلم، حيث أن نجاح الفتيات أصبح من متطلبات هذا العصر.

وقد اختلفت نتائج الدراسة ودراسة كلا من طلافحة (2002) ودراسة الضامن (2006) ودراسة الزحيلي (2012) حيث اظهرت نتائج الدراسات ان هناك وجود لفروق دالة احصائيا تعزى لنوع الجنس. فيما اتفقت نتائج الدراسة ودراسة كلا من خزام وعيسان (1994) ونتائج دراسة باعباد ومرعي (1996) حيث اظهرتا وجود فروق لصالح الاناث.

مناقشة الفرضية الثامنة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع"

تعزو الباحثة عدم وجود فروق في درجة استخدام تلك الاستراتيجيات بناء على متغيرات الدراسة الى أن تلك العينة تنتمي الى نفس البيئة الثقافية والاجتماعية والاكاديمية لكلا التخصصين، كما أن التخصصات العلمية والادبية تحتاج من الطالب القيام بنفس المهارات والاستراتيجيات كمهارة لأداء الواجبات والتركيز ويمكن عزو تلك النتيجة الى أن اسلوب التدريس في المراحل السابقة هي نفسها التي يتلقاها طلبة التخصصينوبهذا فانه اكتسب من معلمه نفس طريقة التعلم. واتفقت الدراسة ودراسة كلا من خزام وعيسان (1994) ودراسة باعباد ومرعي(1996) ودراسة القضاة(2012) ودراسة الضامن (2006) في عدم وجود فروق تعزى للتخصصات العلمية او الادبية. فيما اختلفت نتائج الدراسة ودراسة كلا من دراسة طلافحة والزرغول (2002) حيث اظهرت وجود فروق لصالح الادبي ودراسة الرفوع (2008) لصالح التخصص العلمي، ودراسة الزحيلي (2012)

مناقشة الفرضية التاسعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف"

أشارت نتيجة الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف وذلك نتيجة أن كلا الصفين متقاربين عمريا بالتالي لن تختلف اساليب التعلم اختلافا كبيرا كاختلافها ما بين مرحلة ثانوية ومتوسطة مثل، فقد تعرضا لنفس الخبرات ويستطيع الطالب أن يطبق ما تعلمه من مهارة تعلم في الصف الاول ثانوي في الصف الثاني ثانوي بسهولة حيث لا يفصل بينهم فاصل زمني كبير ليفقد او يغير تغيير كبير في آلية تعلمه. هذا واتفقت نتائج الدراسة ودراسة كلا من باعباد ومرعي (1996) ودراسة القضاة(2012) ودراسة خزام وعيسان (1996) ودراسة كاظم وياسر (1998) حيث أظهرت الدراسة السابقة التي

اطلعت عليها الباحثة حتى اخراج تلك الدراسة الى أن لا وجود لفروق دالة احصائيا في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الصف او المستوى الدراسي.

8.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع البيئة الصفية ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات؟

أشارت النتائج الى:

1. العلاقة بين البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم

أشارت النتائج الى انه لا توجد علاقة ارتباطية بينهما أي أن واقع البيئة الصفية لدى الطلبة لا يؤثر على استراتيجيات التعلم لديهم ويمكن عزو تلك النتيجة الى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط لاستجاباتهم نحو واقع بيئتهم الصفية وبالتالي فان الطلبة لديهم فصل تام بين بيئتهم وطرق تعلمهم حيث أنهم لا يعتمدون بشكل كلي على معلمهم وقرانهم وان تلك البيئة لا تؤثر في طريقة تعلمهم.

2. العلاقة بين البيئة الصفية ومهارة ادارة الذات

أشارت النتائج الى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين واقع البيئة الصفية ومهارات ادارة الذات لدى الطلاب وبهذا يمكن القول بان البيئة الصفية لا تؤثر على امتلاك الطلبة لتلك المهارات المهمة، ويمكن عزو تلك النتيجة الى أن البيئة الصفية لا تدعم بشكل مناسب لمهارات الطلبة وانها لا ترتبط بشكل كامل مع مهارات الطالب.

2.5 التوصيات

- على القائمين بعملية التعليم من معلمين ومدراء ومشرفين ومسؤولين الاهتمام وتحسين البيئة الصفية بكافة عناصرها البشرية والمادية وخاصة العنصر النفسي الاجتماعي.
- ضرورة عمل المعلمين على زيادة درجة تكيف الطلبة مع بيئتهم الصفية وتوفير الاجواء الصفية المناسبة لهم من أجل جو نفسي مريح للتعلم .
- هناك ضرورة التركيز على تعليم الطلبة لمهارة ادارة الوقت من قبل معلمينهم اولاً ومن قبل دورات تدريبية او نشاطات تساعدهم على ذلك.

- قيام الباحثين بدراسات حول البيئة الصفية مع متغيرات اخرى كأماكن السكن وعدد الطلبة في الصف، واجراء دراسات حول تقييم البيئة الصفية من قبل الطلبة والمعلمين والمدراء في نفس الدراسة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم (سورة قريش رقم 106/1-4)

ابتهال، العواودة. (2017). ادارة الذات وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2009). نظريات الارشاد النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت (2008). ادارة الذات المفهوم والأهمية والمحاور. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو نمره، محمد خميس حسين (2001) إدارة الصفوف وتنظيمها، عمان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد، هبة (2014). أثر ادارة الذات على عملية اتخاذ القرارات لدى العاملين في الادارة العليا في الجامعة الاسلامية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة.

باعباد، علي ومرعي، توفيق (1996) تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (31)، ص 199-227.

بخيت، عبد الرحيم والحريقي، سعد محمد (1991). دور الجنس والتخصص في تحديد أبعاد بيئة الفصل الدراسي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الثقفي، ابتسام (2010). الادارة الذاتية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة: جامعة أم القرى.

جابر، عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

جادو، أبو صالح محمد. (2011). علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1.

جديد، لبنى ومنصور، علي (2010) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، مج (26)، ص93- 123 .

جديد، لبنى. (2009). أسلوبا التعلّم وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوبى المعالجة السطحية والمعالجة العميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

الجراح، عبدالناصر (2010) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأدبية للعلوم التربوية، المجلد(6)، ع (4)، ص333-348.

الحربي، فريال. (2015). ادارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

حسنين، خالد رضا توفيق. (2002). البيئة الصفية وعلاقتها بنمو السمات الوجدانية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية. جامعة عين شمس.

الحواجري، أحمد (2010). مهارات ادارة الذات والتعامل مع الضغوط وأثرها في بناء الشخصية السوية. غزة.

الحوسني، يوسف بن علي بن عبد الله، (1998). المناخ الصفّي كما يراه طلبة جامعة السلطان ق ابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

خزام، نجيب وعيسان، صالحة (1994) استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، عمان، الأردن، المجلد21، العدد 5، ص 327-353.

الخليفي، سبيكة (2000). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، مج9، ع(17) ص13-43.

دانهيل، جيمس (1973) إدارة الفصل، ترجمة : محمد مصطفى زيدان وإبراهيم عبد الله آدم ليبيا : دار مكتبة الأندلس.

رضوان، وسام (2004). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

الرفوع، محمد (2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد(24)، ع 2، ص195-230 .

الزبيدي، أحمد (2007). ادارة الذات نحو تطوير الشخصية. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الزحيلي، غسان.(2012). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، جامعة دمشق، مج(28)، ع(1)، ص357-391.

الزغول، رافع (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (2)، عدد 3، ص115-127.

سليمان، سناء محمد . (1988) عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس بمصر، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة.

السليمان، محمد حمزة محمد، (1994). دراسة تحليلية لبيئة التعلم في الصف المدرسي كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجدة ، مجلة كلية التربية، عدد 25، جامعة المنصورة.

سنبل، فائقة عباس. (2010). فاعلية البيئة الصفية لرياض الاطفال بمنطقة مكة المكرمة في ضوء الجودة الشاملة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج 16، ع1، يناير، القاهرة، مصر، ص 259-282.

السيد، سمر عبد البديع (2015). ادارة الذات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (16)، ص 77-98.

شعيب، خيرى. (2011). أثر ادارة الذات على فرص التشغيل: دراسة تطبيقية على خريجي كلية مجتمع (تدريب غزة). رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

شقيير، علي ومنسي، محمود(1998) دراسة استخدام أسلوب النماذج في التدريس الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد 1، ص 30-38 .

شُكر، فايز عبد المقصود وأسعد، أمان محمد وعبد الحليم، إبراهيم (1999) الصحة المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.

شوقي، عبد الله. (2006). ادارة الوقت ومدارس الفكر الاداري. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الضامن، منذر وسليمان، سعاد(2003). ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد(4)، ص115-136.

الضامن، منذر.(2006). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ع (10-11)، ص143-152.

الطعاني، حسن(2011). درجة ممارسة المهارات الادارية الصفية الأساسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، مجلد 27، العدد 1، ص 691-729. الأردن.

الطلافة، فؤاد، والزعول، عماد عبد الرحيم. (2004). أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مجلد 25، العدد 1، ص269-297. دمشق، سوريا.

الظاهر، قحطان. (2004). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عاشور، رنا (2019). ادارة الذات كمحدد نفسي للتكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في الآداب، مجلد 20، العدد 20، جزء 3، ص 282-265.

عبد الحميد، مروة. (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران في تنمية مهارات ادارة الذات لدى المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بمدارس التعلم الأساسي المدمجة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الحميد، مروة، (2012). مهارات ادارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم. مجلة بحوث التربية النوعية، مجلد 2012، عدد 24، ص(185-214).

العجمي، مها (2003). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، مجلة رسالة الخليج العربي، البحرين، العدد (89)، ص 37-65.

عدس، محمد عبد الرحيم (1996) المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، عبدالرحمن و توق، محيي الدين (1981م) علم النفس العام . عمان : مكتبة الأقصى

عسيري، أحمد بن نافع بن أحمد شوهان (1429). دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفّي الفعّال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، المدينة المنورة.

عقل، فواز. (2002). التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث-ب العلوم الإنسانية، مجلد16(2)، ص 440-468.

عقل، فواز. (2004). البيئة الصفية لموضوع اللغة الانجليزية كما يراها معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث التربوية، المجلد19، العدد1، ص 186 - 159 ، نابلس، فلسطين.

عمران، محمد. (2011) تقييم طلبة الصف الاول ثانوي نحو بيئتهم الصفية في مادة التربية الاسلامية في محافظة رام الله والبيرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد 25، ع(5)، ص1213-1242، فلسطين.

العوهلي، خالد بن ناصر. (2014). عناصر البيئة الصفية وعلاقتها بأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، القاهرة، مصر، مجلد 2، ع157، ص 285-308.

غانم، محمود محمد، (2002). علم النفس التربوي، ط3، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فقها، مديحه سلامة. (2000) تقييم البيئة الصفية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في المدارس الحكومية في مدارس نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

فهيمي، عاطف عدلي (2007). تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

القضاة، محمد فرحان. (2012). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

القضاة، محمد والترتوري، محمد. (2007). علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف قطامي، نايفة (2002). سيكولوجية التعلم. الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كاظم، علي، (2006). البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين، مجلة الطفولة العربية - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، مج7، ع(28)، ص70-81.

كوفي، ستيفن (1999) إدارة الأولويات. السيد المتولي حسف. مكتبة جرير، الرياض.

الكيلاني، سامي والعملة، محمد. (1997) تقييم البيئة الصفية وتطويرها باستخدام ترجمة عربية لمقياس (MIC) في دروس العلوم للصف الخامس الأساسي في ثلاث مدارس فلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد الخامس، العدد الأول.

المانع، عزيزة. (2007). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

محمود، هويدة (2012). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتها بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، الاسكندرية: جامعة الاسكندرية.

مخامرة، كمال وقباجة، زياد، (2014). دور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفي الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم، مجلة جامعة الخليل للبحوث الانسانية، مجلد9، عدد 1، ص1-17، فلسطين.

مرعي، توفيق وآخرون (1986): إدارة الصف وتنظيمه، عمان : وزارة التربية والتعليم.

المصري، محمد(2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد(25)، العدد(4)، ص 341-365.

مصلح، عدنان عارف وعدس، محمد عبد الرحيم (1981) إدارة الصف والصفوف المجمع. القاهرة

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (1985) التربية العلمية، عمان .

ميخائيل، امطانيوس (2004) دراسة بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات. مجلة دمشق. مج20 ، ع(01)، ص63-105.

النايلسي، أسماء ياسين. (2013). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية جامعة دمشق.

هارون، رمزي فتحي. (2003). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر

الهنلي، رجوه. (2010). ادارة الذات وعلاقتها بالابداع الاداري لدى مديرات ومساعدات ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

وراسنة، عايدة.(2016). أثر ادارة الذات في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

ياسر، عامر حسن، وكاظم، علي مهدي. (1998). أساليب التعلّم لدى طلبة جامعة قاريونس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، مج 1، ع33، ص48-67.

ياسين، حمدي . امام، نجوى. عبد العزيز، سمر .(2015). ادارة الذات والتنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة . مجلة السلوك البيئي. مجلد3، ص1-95.

Abele, E. & Wiese, S. (2007). **Self management strategies and career**. University of Erlangen Nuremberg and university of Zuerich

Academic Skills Center, Dartmouth (2001): Taking Notes for Someone Else Dartmouth College, 1-2.

Anderson, N. (2002): The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest.<http://www.cal.org/ericell/digest/0110anderson.html>

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preservice teachers. **Journal of interactive online learning**, 5 (2), 156-177.

Armstrong, W. & Lamp.(1990): Learning to Learn Study Skills::Modules: Reading <http://snow.utoroneto mod6/study3.html>

Barenhardt, S. (1997): Strategy for Success: Using Background Knowledge The NCLRC Language Resource. Vol.1, No.1

Beecher, J. (1988): Note-Taking: What Do We Know About the Benefits? ERIC Digest Number 12. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN.

Blakey, E. & Spence, S. (1990):Developing Metacognition. ERIC CDigest <http://ericae.net/edo/ED327218.htm>

Boyle, J. (2001): Helping Students to Become Better Note Takers Through Better Lectures, http://www.idonline.org/Id_indepth/teaching-techniques/notetaking-lectures.html

Boekaerts, M (1997): self- Regulated learning a new concept Embraced by me sear cheers, **Policy makers educations teachers a students Learning distraction** 7 (9) 161.

Candice, M. & David, L. (2011). Self management procedures: Acomparison across the Autism spectrum. **The university of Georgia**, 46(2), 55-171.

Charless, S. (2005). **Using selfmanagement to improve study skills performance of high school students with mental retardation in general education classrooms**. Unpublished PhD. Dissertation, Vanderbilt University.

Cheng, C. (1994).Classroom environment and student affective performance: An effective profile. **Journal of Experimental Education**,62(3),221-239.

Cook, L. (1991): **learning style awareness and academic Achievement among community college students community \ Junior college\ Quart Rees & practice**, 1991, oct- Dec, v (15), N (4), PP: 419-425.

Copelend, S. (2000). **Using self management to improve study skills performance of high school students with mental retardation in general education classrooms**. Unpublished PhD. Dissertation, Vanderbilt University.

Corlett, D. (1984) Library Skills, Study Habits, and Attitudes and Sex related to Academic Achievement . **Education and Psychological Measurement** . Vol.34, No.4

Dansereau, D. (1995) "Learning Strategy Research". In J. Segal & S. Champions. And R. Glaser (Eds). **Thinking and learning skills: Relating Instruction to Research** vol. I. Hillsdale, N, J. Erlbaum

Dunn, R. (1995). Strategies for educating diverse learners. Bloomington, IN: **Phi Delta Kappa**.

Duzer, C. (1997): Improving ESL Learner's Listening Skills: At the Workplace and beyond. ERIC digest. <http://www.cal.org/ncl/digests/LISTEN-QA.HTM>

Ellis, G. (2001): Developing Metacognitive Awareness- the Missing Dimension. <http://www.britcoun.org/Portugal/journal/j1004ge.htm>

Gorman : (1974). **A teachers and learners, the Interactive Process of Educationally and Bacon Boston**

Johnson , D. , & Johnson , R . (1980) . “ Effects of cooperative , competitive and individualistic conditions on children’s problem – solving performance ” . **American Educational Research Journal** , 17 , 83 – 93 .

Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning High school chemistry students**. Unpublished Thesis in The University of Hawaii, USA.

Fresko, B, Carmeli, M. and Ben-Chaim, D.: (1989). Teacher credentials and other variables of the mathematics classroom learning environment. **Journal of Educational Research**, 83(1), 40-45.

Foster, S & Nelson, J. (1987). Canadian student study skills: components and correlates. **School psychology International** ,(8), (4), pp.257-263.

Haug, S. & Waxman, H. C. : (1995). Motivation and learning environment differences between Asian-American and White middle school students in Mathematics. **Journal of Research and Development in Education**, 28(4), 208-19.

Haukoos, G. D. And Penick, J. E.: (1987). Interaction effect of personality characteristics, classroom, and science achievement Science Education, 71(5), 214-216

Hoeksema, L. H. (1995) **learning strategy as a guide to proper success In organizing actions leaden university the nether lands**, DSWO press.

Hismanoglu, M. (2000): Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. **The Internet TESL Journal**, Vol.6 No.8.

Hippler, B. (2000). **Self management by beginning special education teachers**. Unpublished PhD Dissertation, Ohio: Ohio State University

Landsberger, J. (2001). Taking Notes from a Textbook. <http://www.iss.stthomas.edu/studyguides/booknote.htm>

Letty, R, Gerber, Brain L, Wily, Larry P, **The Relationship between classroom Environment and the Learning style Preferences of Gifted Middle school Students and the Impact on Levels of Performance**, (2006).

Loo, R (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There a Linkage? , **Educational Psychological**, V.24, (1), pp.99-108.

Lingren, H. (1997): **Listening - with Your Heart as Well as Your Ears**. Cooperative Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources, University of Nebraska Lincoln. USA

Luckie, W. & Smethurstm W. (1998) Study Power : **Study Skills to improve your learning and your grades** . Cambridge , USA, : Bookline books.

Lysakowski , R. , & Walberg , H . (1982) . Instructional effects of cues participation and corrective feedback . **American Educational Research Journal** , 19 , 559-339 .

Miller, K., Fitzgerald, G, Koury, K., Mitchem, H. & Hollingsead, C. (2007). Kid tools: self management problem, solving, and planning software for children and teachers. **Intervention in School and Clinic**, 43(1), 8-12.

Minzer, K.E. (2008). **Using Self- Management to improve homework completion and grades of students with learnin disabilities (Doctoral dissertation**, University of Cincinnati.

Mistrol, A.M:(1999).Factors contributing to the academic of Hispanic limited English proficient high school students, **Dissertation Abstracts International**,60103,p.625A.

Moos, R.H. and Moos, B.S :(1989). Classroom socil climate and student Absences and Grades. **Journal of Educational Psychology**, 65,73-84.

Morray Horvey, R. (1994): Learning styles and approaches to learning Distinguishing between concepts and instruments, **British journal of Educational psychology**, 64, 373-388.

Morton E. And Siljo, R (1976): An Qualitative Differences in Learning 11 Outcome oso Function of the learner, **Sconception of Educational Psychology**, 46, PP, 115-127.

Megan, Gerharet. W (2004). **Individual Self-management**, Miami, USA

Nelson , J. & Toner, H. (1988) Counselling Approach to Increasing Students Learning Competence . **British Journal of Guidance and Counselling** , Vol. 6, No.23

Paris, S. G. (1983). Becoming a strategic reader contemporary **Educational psychology**, 8, pp. 293-316.

Potts , B. (1993): **Improving the Quality of Student Notes**. ERICAE Digest.U.S. Department of Education <http://ericae.net/edo/ED366645.htm>

Roger, F.(1997) Study Habits & Effective Learning . **Journal of Educational Research** , Vol.. 12,No.8.

Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). A comparative Study of approaches to studying in Hong Kong And the United Kingdom. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 81-93.

Shimota, M, (2001)(B):**Lecture Note Taking**. College of Saint Benedict /Saint John's University

Smith, M . (1980) . “ Meta – Analysis of research of class size and it’s relationship to attitude and instrouction ” . **American Educational Research Journal** , 17 , 419 – 433 .

Student Learning Center, (2002): Lecture Noting. [http://admin www.flinders.edu.au/cas/lecture.html](http://admin.www.flinders.edu.au/cas/lecture.html).

UT Austin Learning Center. (2002): **A System for Effective Listening and Note-Taking**. UTLC web Support.

Vermetten, Y. (1997) Change and stability in learning strategies during the first two years of the University .**paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association** (Chicogo, IL, March 24- 28).

Vermunt, Y.D. (1998): the regulation of constructive learning processes **British journal of educational research association Chicago**, 24 (4), 227- 237

Weinstein , C . (1979) . “ The physical enviroment of the school ” . **Review of Educational Research** , 49 , 577 – 610 .

Wilson, K. (1996) Study Habits as a Factors in the Locus of Control Academic Achievement Relationship . **Psychological Reports** , Vol.34, No.8.

Young, D:(1997).**Self-Exsteinin Rural Schools: Dreams and Aspirations**.

Trickett, E.J:(1979).**Classroom environment and the cognitive thinking Style of yound Children**, Disseration Abstract International

Wilkinson, C, Cave, E :(1982).**Teaching and Managing Ince-perarable Activities, schools, Croom Helm London**

الملاحق

ملحق (1) قائمة محكمي الأدوات

الاسم	مكان العمل
أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
د. محسن عدس	جامعة القدس
د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس
د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
د. عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
د. انتصار العواودة	جامعة الخليل
د. منال ماجد	جامعة الخليل
د. عمرو اسعيفان	جامعة الخليل
د. محمد عجوة	جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات) وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس، لذا ترحو من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن العبارات كافة، علماً بأن إجاباتكم ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة وأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: تسنيم العواودة

أولاً: المعلومات العامة: يرجى وضع إشارة (X) فيما ينطبق عليك.

- الجنس: () ذكر () انثى
- الفرع: () علمي () أدبي
- الصف: () الأول ثانوي () الثاني ثانوي

ثانيا: مقياس البيئة الصفية (ضع إشارة X في المكان المناسب)

رقم الفقرة	العبارات	دائما	نادرا	أحيانا
1	أستمتع في غرفة الصف			
2	أعاني من الشرود (السرطان) أثناء الدرس			
3	أتمنى تغيير غرفة الصف بأخرى			
4	يشارك القليل من زملائي في النقاش في الحصة			
5	ترعجني تصرفات زملائي في غرفة الصف			
6	يتشاجر زملائي مع بعضهم في غرفة الصف			
7	أسمع زملائي يشتمون بعضهم			
8	تهمني العلامة التي يحصل عليها زميلي			
9	ألاحظ امتعاض بعض زملائي من أقرانهم المتفوقين			
10	يرغب بعض زملائي بالقيام بواجباتهم بدرجة أفضل من غيرهم			
11	أرغب في منافسة زملائي			
12	أجد صعوبة في القيام بالواجبات المنزلية			
13	الدراسة صعبة بالنسبة لي			
14	الطلبة المتفوقون فقط يمكنهم حل الواجبات المدرسية			
15	يلجأ أغلب الطلبة الى المساعدة في حل واجباتهم			
16	أبذل مجهودا كبيرا في الدراسة لأحصل على النجاح			
17	تربطني علاقة صداقة مع طلاب صفي			
18	جميع زملائي مقربون من بعضهم البعض			
19	أتعاون مع زملائي في الصف لإنجاز الأنشطة			
20	تتاح لي الفرصة في المساهمة في النقاشات الصفية كغيري من الطلاب			

ثالثا: استبانة ادارة الذات (ضع إشارة X في المكان المناسب)

رقم الفقرة	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	أقسّم وقتي لانتهاء المهام في وقتها المحدد					
2	أجد صعوبة في إنهاء المهام في وقتها المحدد					

					أضع جدولاً يومياً للقيام بالمهام المطلوبة مني	3
					أقوم بتأجيل القيام بالمهام المطلوبة مني	4
					أجد صعوبة في السيطرة على مضيعات الوقت	5
					أحرص على تنظيم وقتي في إنجاز الأعمال	6
					أبدأ بالمهام السهلة أولاً لتنظيم الوقت	7
					أفكر جيداً قبل أي فعل أقوم به	8
					أظهر الإنفعال المناسب تجاه كل موقف دون مبالغة بردة الفعل	9
					أستطيع السيطرة على الأسباب التي تؤثر في سلوكي	10
					أقوم بالمهام المطلوبة مني بحرص	11
					أصر على تحقيق أحلامي	12
					أتابع تنفيذ قراراتي بعد اتخاذها	13
					أستطيع تحديد أولوياتي بنجاح	14
					أحرص على اكتساب مهارات جديدة	15
					أستطيع تشخيص المشكلة التي تواجهني	16
					أستطيع حل المشاكل بدون إحداث ضرر للآخرين	17
					أدرس المشكلة جيداً قبل وضع الحلول	18
					أستشير ذوي الخبرة عند تعذر حلي للمشكلة	19
					لا أستطيع حل المشكلة بسبب التوتر والضغط	20
					أحدد إيجابيات وسلبيات كل قرار قبل اتخاذه	21
					أتواصل باستمرار مع عائلتي	22
					أجد أن الاتصال بشكل مباشر أفضل منه عبلاً على الهاتف	23
					أستمتع بالتواجد مع مجموعات كبيرة من الناس	24
					أقدم المساعدة للآخرين	25
					أصغي للآخرين عند التحدث معهم	26

رابعاً: استبانة استراتيجيات التعلم (ضع إشارة X في المكان المناسب)

رقم الفقرة	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحاول ربط المعلومات السابقة بالمعلومات التي أتعلمها					
2	أكتب قائمة المصطلحات المهمة ليسهل عليّ حفظها					
3	ألخص المادة من مصادر مختلفة كالحصة والمناقشات					
4	أربط الأفكار التي وردت في المادة مع الواردة بمادة أخرى					
5	أركز على ما أريد تعلمه					

					أحرص على حل الواجبات	6
					أراجع المادة السابقة بشكل دوري	7
					أجد سهولة في تمييز النقاط المهمة أثناء الدراسة	8
					أحاول تبسيط المادة قدر المستطاع لأحفظها	9
					أكتب ملخصات للدرس	10
					أطبق الأفكار التي تعلمتها على أنشطة مثل الحوار والمناقشة	11
					أستخدم أشكال وجداول ورسومات لتنظيم المادة	12
					أدرس في مكان هادىء بعيدا عن الضوضاء	13
					أحدد أهدافي قبل البدء بالدراسة	14
					أنجز واجباتي أولا بأول	15
					أصحح أخطائي التي وقعت بها في الإمتحان	16
					أحدد المفاهيم التي لا أفهمها أثناء دراستي المادة	17
					أسأل معلم المادة عن المفاهيم التي لا أفهمها أثناء دراستي	18
					أغير أسلوب دراستي ليتناسب مع المادة	19
					أستمع إلى التلفاز أثناء الدراسة	20
					أعتمد على المعلم دائما بشكل كلي لفهم المادة	21
					أفكر بمواضيع غير المادة أثناء الدرس	22
					أحاول إنهاء المادة المطلوبة مني حتى وإن كانت صعبة	23
					أجد وقتا كافيا لمراجعة ملاحظاتي قبل الإمتحان	24
					أحاول أن أجتهد في المادة حتى وإن كنت لا أحبها	25
					أقرأ المادة كاملة ثم أعاود دراستها بعمق	26
					أخذ فترة راحة قصيرة أثناء دراستي	27

ملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة الخاص بجامعة القدس

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2021/11/21

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم
جنوب الخليل،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة نسيم عبد الرحمن العراودة ، ورقمها (21820226)، بإجراء دراسة بعنوان:
واقع البيئة الصفية وعلاقته بدرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم
ومهارات إدارة الذات
فأنا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي
الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

بسم الله الرحمن الرحيم
مديرة عام التربية والتعليم
جنوب الخليل
مديرة عام التربية والتعليم
جنوب الخليل

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة الخاص بوزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education
Southern Hebron
التاريخ: 5/12/2021م

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل
الرقم: ج خ / 4 / 48 / 2166

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: تسهيل مهمة

بعد التحية،،،

لا مانع من تعبئة استبانة الباحث/ة "تسليم عبد الرحمن العواودة" بعنوان (واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لاستراتيجيات التعلم ومهارة ادارة الذات).

،،،،، مع الاحترام،،،،،

مدير عام التربية والتعليم
د.حكم رمضان حجة




مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل / قسم التعليم العام هاتف رقم : 022280002 فاكس رقم : 022282366

فهرس الملاحق:

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
101	قائمة المحكمين	1
102	أداة الدراسة	2
106	كتاب تسهيل المهمة الخاص بجامعة القدس	3
107	كتاب تسهيل المهمة الخاص بوزارة التربية والتعليم	4

رقم الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
57	توزيع افراد العينة حسب المتغيرات	1.3
58	فقرات مجالات مقياس البيئة الصفية	2.3
59	فقرات مجالات ادارة الذات	3.3
60	فقرات مجالات استراتيجيات التعلم	4.3
62	المقياس الوزني لأداة البيئة الصفية	5.3
62	المقياس الوزني لأداة مهارة ادارة الذات واستراتيجيات التعلم	6.3
63	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول في الأداة (الرضا)	1.4
63	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني في الأداة (الاحتكاك)	2.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث في الأداة (التنافس)	3.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع في الأداة (الصعوبة)	4.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس في الأداة (التجانس)	5.4
66	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس	6.4
67	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الفرع	7.4
68	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لواقع البيئة الصفية تعزى لمتغير الصف	8.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول في الأداة (دافعية التعلم)	9.4
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني في الأداة (الاستراتيجيات العقلية)	10.4
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث في الأداة (ادارة المصادر)	11.4
72	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في	12.4

	فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس	
72	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفرع	13.4
73	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الصف	14.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الاول في الاداة (ادارة الوقت)	15.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاداة (تنظيم الذات)	16.4
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاداة (اتخاذ القرارات)	17.4
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الرابع في الاداة (مهارة الاتصال والتواصل)	18.4
76	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الجنس	19.4
77	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الفرع	20.4
78	نتائج اختبار ت_لعينات المستقلة لاستجابات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدرجة امتلاكهم لمهارة ادارة الذات تعزى لمتغير الصف	21.4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من البيئة الصفية واستراتيجيات التعلم	22.4
79	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين واقع البيئة الصفية وامتلاك الطلبة لمهارة ادارة الذات واستراتيجيات التعلم	23.4

أ. اقرار	1
ب. وعرفان	1
ج. بالعرية	1
د. بالانجليزية	1
الفصل الأول: مشكله الدراسة وخلفيتها	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكله الدراسة	3
3.1 أهداف الدراسة	3
4.1 أسئلة الدراسة	3
5.1 فرضيات الدراسة	4
6.1 أهمية الدراسة	5
7.1 حدود الدراسة	6
8.1 مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	8
1.2 مقدمة	8
2.2 الاطار النظري	8
1.2.2 البيئة الصفية	8
1.1.2.2 مفهوم وتعريف البيئة الصفية	9
2.1.2.2 مقياس البيئة الصفية	10
3.1.2.2 خصائص البيئة الصفية	11
4.1.2.2 عناصر البيئة الصفية	12
5.1.2.2 وظائف البيئة الصفية	13

15	6.1.2.2 البيئة الصفية النفسية.....
17	7.1.2.2 الاتصال والتفاعل في البيئة الصفية
19	2.2.2 استراتيجيات التعلم.....
19	1.2.2.2 تعريف استراتيجيات التعلم.....
	2.2.2.2 الاستراتيجية والاسلوب.....
	21
21	3.2.2.2 استراتيجيات التعلم وتصنيفها.....
26	4.2.2.2 خصائص استراتيجيات التعلم.....
27	5.2.2.2 الاستذكار.....
29	3.2.2 ادارة الذات.....
29	1.3.2.2 مقدمة.....
29	2.3.2.2 مفهوم ادارة الذات.....
30	3.3.2.2 مهارات مهارة ادارة الذات.....
30	4.3.2.2 خطوات ادارة الذات.....
31	5.3.2.2 أبعاد ادارة الذات.....
31	6.3.2.2 العوامل التي تؤثر على ادارة الذات.....
31	7.3.2.2 أهمية ادارة الذات.....
32	8.3.2.2 احتياجات الذات.....
33	9.3.2.2 مبادئ وأسس ادارة الذات.....
34	10.3.2.2 فوائد تطبيق ادارة الذات.....
35	11.3.2.2 قواعد عامة في ادارة الذات بفعالية.....
35	12.3.2.2 نظريات ادارة الذات.....
36	3.2 الدراسات السابقة.....
36	1.3.2 البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات.....
43	2.3.2 استراتيجيات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.....
48	3.3.2 ادارة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات.....
52	4.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة.....
56	الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات.....
56	1.3 منهج الدراسة.....

56	2.3 مجتمع الدراسة.....
57	3.3 عينة الدراسة.....
57	4.3 أدوات الدراسة.....
58	1.4.3 مقياس البيئة الصفية.....
59	2.4.3 استبانة مهارة ادارة الذات.....
60	3.4.3 استبانة استراتيجيات التعلم.....
5.3 ص	5.3 ص
61	الأداة.....
61	6.3 متغيرات الدراسة.....
61	7.3 اجراءات الدراسة.....
62	8.3 المعالجة الاحصائية.....
63	الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....
63	1.4 المقدمة.....
63	2.4 نتائج أسئلة الدراسة.....
80	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....
80	1.5 مناقشة نتائج الدراسة.....
77	2.5 التوصيات.....
89	المصادر والمراجع.....
101	الملاحق.....
109	فهرس الجداول.....
111	فهرس المحتويات.....