جامـــعة مـــــولود مـــــعمري تيزي وزو
كـــلية العـــلوم الاجـــتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
فرع علوم التربية
تخصص تأطير تربوي

التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية ببعض ثانويات في ولاية بومرداس

مذكرة تخرج مقدمه لنيل شهادة ماسترقسم علوم التربيه تخصص تاطير تربوي

إعدادالطالبتين: إشراف الأستاذة:

شلوش نوال سيد نوال

صغير سارة

السنة الجامعية: 2018/2017

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

ملخص البحث

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1- إشكالية البحث..... 06

2- فرضيات البحث.....10

3-أهداف البحث.....10

4-أهمية البحث.....11

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث 11

6-الدراسات السابقة.....14

الفصل الثاني : التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد.....22

1- تعريف التعلم المنظم ذاتيا.....23

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.....24

3- خصائص التعلم المنظم ذاتيا.....25

4- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.....26

5- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.....31

6- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....36

7- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا 43

8- أسس التعلم المنظم ذاتيا 45

خلاصة الفصل.....47

الفصل الثاني : مستوى الطموح

تمهيد.....49

1- تعريف مستوى الطموح 50

2- النظريات المفسرة لمستوى الطموح 51

3-خصائص الشخص الطموح 54

4-قياس مستوى الطموح 55

5-نمو مستوى الطموح 56

6- أنواع الطموح 58

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح 59

خلاصة الفصل.....65

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تمهيد.....68

1- منهج البحث 69

2- الدراسة الإستطلاعية 70

3- مجتمع البحث.....73

4-عينة البحث 76

5-أدوات البحث.....78

6- الأساليب الإحصائية المستعملة 84

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج البحث.....87

2- مناقشة نتائج البحث 91

الإستنتاج العام.....100

خاتمة.....102

الإقتراحات.....104

المراجع.....106

الملاحق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس	70
02	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص	71
03	توزيع أفراد مجتمع البحث	73
04	توزيع أفراد العينة حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة	74
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	76
06	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	77
07	قيمة الفاكرومباخ للتعلم المنظم ذاتيا	80
08	معامل الثبات بمعادلة الفاكرومباخ لمقياس مستوى الطموح	81
09	قيمة الفاكرومباخ لمستوى الطموح	82
10	قيمة الفاكرومباخ لكافة المقياس	82
11	العبارات والبدائل وطريقة التصحيح	83
12	التقدير المعطى لدرجة مقياس مستوى الطموح	84
13	العلاقة الإرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح	87
14	الفروق بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا	88
15	الفروق في التخصص حسب متغير التعلم المنظم ذاتيا	88
16	الفروق بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح	89
17	الفروق في التخصص حسب متغير مستوى الطموح	90

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الحتمية التبادلية لباندورا	**30**
02	مكونات التعلم المنظم ذاتيا	**31**
03	دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا	**35**
04	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس	**70**

05	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس	**71**
06	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص	**71**
07	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص	**72**
08	توزيع أفراد مجتمع البحث	**73**
09	توزيع أفراد مجتمع البحث	**74**
10	توزيع أفراد عينة البحث حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة	**75**
11	توزيع أفراد عينة البحث حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة	**75**
12	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	**76**
13	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	**77**
14	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	**77**
15	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	**78**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس التعلم المنظم ذاتيا
02	مقياس مستوى الطموح
03	نتائج الحزمة الإحصائية في العلوم الإجتماعية (spss)

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وكذا الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين والتخصص فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا والفروق الموجودة بين الجنسين و التخصص فيما يخص مستوى الطموح.

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، كونه الأنسب لدراسة ووصف الظواهر النفسية منها والتربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على أداتين من أدوات البحث، وهي مقياس التعلم المنظم ذاتيا **لبنتريش pintrich(1991)** ، ومقياس مستوى الطموح **لكميليا عبد الفتاح (1971)**.

تكونت عينة دراستنا من170تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي المتكون من 946 تلميذ(ة)، موزعين على أربع ثانويات وهي ثانوية السعيد بوقروا وثانوية الناصرية الجديدة ببلدية الناصرية ولاية بومرداس، ثانوية كنتور السعيد ببلدية برج منايل، وثانوية محمد ايدير ببغلية ولاية بومرداس.

تم تفريغ البيانات وتحليلها بالاعتماد على الحزمة الإحصائية(spss)، وكذا معامل الارتباط بيرسون للبحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، ومعامل الارتباط الفاكرومباخ للتأكد من صحة الأداتين من خلال القيام بالدراسة الاستطلاعية، كما اعتمدنا على اختبار ت test للكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين والتخصص لكلا المتغيرين(التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح).

وتوصلت نتائج دراستنا إلى:

- تحقق الفرضية الأولى ،أي هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- عدم تحقق الفرضية الثانية،أي لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- تحقق الفرضية الثالثة،أي توجد فروق بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- عدم تحقق الفرضية الرابعة ،أي لاتوجد فروق بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح. - تحقق الفرضية الخامسة ،أي توجد فروق بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

Résumé de la recherche:

Le but de cette étude était d'étudier la relation entre l'apprentissage auto-organisé et le niveau d'ambition des étudiants de troisième année du secondaire.
Ainsi que la détection des différences entre les sexes et la spécialisation en termes d'apprentissage auto-organisé et les différences entre les sexes et la spécialisation en termes de niveau d'ambition.
Dans cette étude,nous sommes appuyés sur l'approche descriptive, étant le plus approprié pour étudier et décrire les phénomènes psychologiques et éducatifs
Pour atteindre les objectifs de l'étude, nous sommes appuyés sur deux outils de recherche, l'échelle d'apprentissage auto-organisée de pintrich (1991)
Et l'ampleur de l'ambition de Kamilia Abdel Fattah (1971).
Notre échantillon d'étude se composait de 170 étudiants et étudiants qui ont été délibérément choisis parmi la communauté originale de 946 étudiants

Ils sont divisés en quatre écoles secondaires, à savoir l'école secondaire Al-Said boukarou et l'école secondaire Al-NaciriaAl-Jadida dans la municipalité d'Al-Naciria, l'état de Boumerdes, l'école secondaire kentour said, la municipalité de BourdJ Menaiel et l'école secondaire Mohammad Idir à baghlia.

Les données ont été extraites et analysées en fonction du progiciel statistique(spss), ainsi que du coefficient de corrélation de Pearson pour étudier la relation entre l'apprentissage auto-organisé et le niveau d'ambition. Et le coefficient de corrélation de alpha crombakh pour confirmer la validité des instruments en conduisant l'étude exploratoire.Nous nous sommes également appuyés sur t test pour détecter les différences entre les sexes et la spécialisation pour les deux variables (apprentissage auto-organisé et niveau d'aspiration).

Les résultats de notre étude ont atteint:

- La première hypothèse est réalisée, c'est-à-dire qu'il existe une corrélation entre l'apprentissage auto-organisé et le niveau d'ambition des élèves de troisième année du secondaire.
- La deuxième hypothèse n'est pas réalisée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences de genre dans l'apprentissage auto-organisé.
- La troisième hypothèse est réalisée, c'est-à-dire qu'il existe des différences entre les scientifiques et les littéraires concernant l'apprentissage auto-organisé.
- Non réalisation de la quatrième hypothèse, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences entre les sexes quant au niveau d'ambition
- Réaliser la cinquième faille, c'est-à-dire qu'il existe dedifférences entre les scientifiques et les littéraires quant au niveau d'ambition.

شكر و تقدير

أولا وقبل كل شيء نشكر الله تعالى على إتمامنا لهذا العمل

نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتنا العزيزة الأستاذة سيد نوال على كل النصائح القيمة التي لم تبخل علينا بها والتي أفادتنا كثيرا لإنجاز هذا العمل

سارة و نوال

الإهداء

بعد بسم الله

الرحمان الرحيم أولا نحمد الله عزَوجل على إتمام هذا العمل

أهدي هذا العمل إلى أمي التي كانت سندا لي طوال مشواري الدراسي
كما أهديه إلى أبي الذي لولاه لما وصلت إلى هذه المرتبة

إلى إخواتي وأخواتي ، وكل العائلة كبيرا وصغيرا

إلى صديقاتي الوافيات كل واحدة بإسمها دون أن أنسى
زميلتي وصديقتي التي شاركتني

هذا العمل سارة

نوال

الإهداء

بعد بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ

أهدي هذا العمل إلى روح أمي رحمها الله و أسكنها فسيح جنانه و إلى أبي الذي كان لي سندا طوال مشواري الدراسي والجامعي، دون أن أنسى إخواني وأخواتي العزيزات

كما أهديه إلى كل الأصدقاء كل بإسمه.

دون أن أنسى صديقتي و زميلتي التي شاركتني هذا العمل نوال

سارة

مقدمة

مقدمة:

لحصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة،يجب أن يرتبط بمدى توافق المقررالدراسي مع ميول ورغبات التلميذ،وبالبيداغوجية التعليمية و بالجو المدرسي و الظروف المحيطة به، و مدى قدرة المعلم على التواصل معه و درجة إيصال المقرر و زيادة على ذلك إكتساب و إستيعاب ما تعلمه.

فالمدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم تؤكد على أن التعلم ليس عملية إكتساب للمعلومات فحسب، بل هو عملية فاعلة يبقي فيها المتعلم المعلومة و المهارة، و عليه يكون دور المعلم فيها تقديم المساعدة للمتعلم عندما يحتاج و التوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية.

(المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2010 ص 333).

لذلك كان لزام تطوير طريقة للتعلم تشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، و هوما يعرف بالتعلم المنظم ذاتيا الذي يتيح للمتعلمين توجيه و مراقبة و تخطيط عملية التعلم الخاص بهم، و بالتالي حسن إستخدام مكتسباتهم و قدراتهم لتحقيق أهدافهم الخاصة.

فالتعلم المنظم ذاتيا مهارة تتضمن إستراتجيات مختلفة تعمل على تحسين و تطوير أداء المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية، كما أنه يتيح للمتعلمين فرصة للتفكير بطرق تعتمد على الاستقراء و الإكتشاف، مما يدفعهم إلى الإبداع و يصبح تقييمهم لعملية تعليمهم نابعة من ذاتهم لذا فهم يعتمدون بشكل كبير على إستراتيجية ما وراء المعرفة في عملية تعلمهم عكس التعلم التقليدي، الذي يعتمد فيه المتعلمين على معلمهم، مما يحد من حرية التفكيرلديهم .

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 2015،بدون صفحة).

و يركز هذا النوع من التعلم على الدوافع الداخلية، بما فيها مستوى الطموح، الذي يلعب دورا هاما في تحقيق المتعلمين المقبلين على إجتياز إمتحان شهادة الباكلوريا لأهدافهم الخاصة.كما يعد مستوى الطموح من أهم العوامل المميزة للشخصية فبقدرما يكون ذلك الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميزة، و هذا ما نجده عند التلاميذ، فمنهم من يتمتع بطموح عال، و منهم العكس الأمر الذي قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي بالإيجاب أو السلب.

فنجاح التلميذ أو فشله لا سيما في حياته الدراسية يعتمد بالضرورة علىمستوى طموحه الذي يتأثر بدوره بعدة عوامل منها خبرات النجاح والفشل بحيث كلما نجح المتعلم في دراسته كلما دفعه ذلك إلى التقدم والنمو، والعكس صحيح أي كلما فشل المتعلم كلما إنخفض مستوى الطموح لديه.

ونظرا لأهمية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي، قمنا بالبحث عن هذا الموضوع أين قمنا بتقسيمه إلى قسمين هما: جانب نظري و جانب تطبيقي

الجانب النظري: يضم ثلاثة فصول مرتبطة بمتغيرات الدراسة.

الفصل الأول: يضم الإطار العام لإشكالية البحث، حددنا فيه :

إشكالية البحث، فرضيات البحث،أهداف البحث، أهمية البحث،المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث،و الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا.

حددنا فيه: تمهيد، أهم التعاريف للتعلم المنظم ذاتيا، أهميته،خصائص التعلم المنظم ذاتيا،النظريات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا، مكوناته، إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا،أبعاده و أسسه، و خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: مستوى الطموح

حددنا فيه: تمهيد، تعريف مستوى الطموح، النظريات المفسرة لمستوى الطموح،خصائص الشخص الطموح، قياس مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، أنواع الطموح، و العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، خلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي يضم فصلين و هما:

الفصل الرابع:منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تناولنا فيه : منهج البحث،الدراسة الإستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس:عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

تناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج البحث،ومناقشة نتائج البحث

الإستنتاج العام

الخاتمة

الإقتراحات

المراجع

الملاحق

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث

6- الدراسات السابقة

1-إشكالية البحث:

يعتبر التعلم مجهود شخصي، و نشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، وقد يكون كذلك بمساعدة من المعلم و إرشاده. **(الخلايلة و البابيدي، 1990، ص 9-10).**

هذا وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية إكتساب للمعلومات، بل هو عملية يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة.

(المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 2010 ، ص333).

فالتعلم يساعد المتعلم على إكتساب العديد من المعلومات، المهارات، و الخبرات الجديدةالتي تسمحله بالتطور، و النمو من مختلف الجوانب العقلية، المعرفية، الإنفعالية...إلخ، وهذا بالإعتماد على نفسه و مجهوده الشخصي، ويكون قادرا على حل العديد من المشكلات،وذلك بمجرد توظيف كل ماتعلمه، ودور المعلم هو تقديم المساعدة له وإرشاده فقط.

والتعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها التلاميذ من مباشرة و توجيه و مراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، ويستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم.

(Wothers,1966,p40-41)

ولما كانت مرحلة التعليم الثانوي تزيد فيها المسؤولية الملقاة على عاتق التلاميذ في تعلمهم، حيث يواجهون بعض الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بعادات الإستذكار و التحصيل الدراسي،نظرا لأن تقدُّم التلميذ وتعلمه يعتمد إلى حد كبير على المجهود الذاتي له. فطبيعة التعلم الثانوي تفرض أعباء كبيرة على التلميذ لذلك أصبح المجهود الذاتي من قبل التلاميذ في عملية تعلمهم له دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في التعلم.

(أحمدر شوان،2006)

ففي هذه المرحلة تتبين شخصية التلميذ سواء من حيث تحصيله الأكاديمي، أو الطريقة التي يعتمد عليها في ذلك، كما أنها المرحلة أين يستغل التلميذ طاقاته وخبراتهالتي مرٌ بها في المراحل التعليمية السابقة، بحيث يكون هو المسؤول إلى حد كبير عن تعلمه.

و يوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوو دافعية عالية، لأن لديهم استعداد اكبر للمشاركة و المثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، و لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، و قدرة على إعادة ترتيب و تنظيم أنفسهم، و يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ، ولديهم دافعية داخلية و إستقلالية ونشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم

(المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2010 ، ص 334).

فالتلاميذ المنظمين ذاتيا يتمتعون بدافعية كبيرة للعمل، وبذل المزيد من الجهد، وإستغلال قدراتهم وخبراتهم السابقة لتحقيق أهدافهم الخاصة. كما أنهم لديه القدرة على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

ويعد مستوى الطموح الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما، يتطلع و يسعى لتحقيقه بالتغلب على مايصادفه من عقبات و مشكلات تنتمي إلى هذا المجال.و يتفق هذا الهدف و التكوين النفسي للفرد، و إطاره المرجعي، و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مرٌ بها.

(النوبي، 2010، ص71-70).

فتحقيق المتعلم لأهدافه يكون تبعا لخبرات النجاح و الفشل التي إكتسبها من أنماط التفاعل الدينامي بينه و بين واقع حياته.

وهناك عدة دراسات تناولت كل من التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح، بحيث توصلت نتائج دراسة **أمينة زيادة**(2015) حول التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بمستوى الطموح و القدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. إلى وجود علاقة متعددة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح و القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة.

وفي دراسة **أجراها الصافي(2002)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الإختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي و منخفضيه، توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلاب مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي

(مجلة العلوم الإجتماعية ، 2002 ، ص 69).

هذا و تؤكد الدراسات أن الثقة بالنفس ترتبط إرتباطا وثيقا بمستوى طموح الفرد وأهدافه، فالشخصية الطموحة هي تلك التي يغلب عليها الإعتزاز و الثقة بالنفس و الرغبة في تحقيق إنجازات كبيرة في المستقبل.

(مدونة علم النفس، 2016، ص112).

لهذا وفي ظل الظروف التي يمر بها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كونهم مقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا الذي يعد إمتحان مصيري لمسارهم الدراسي يجد التلميذ نفسه مجبرا على بذل أقصى جهده للحصول على أفضل النتائج، الأمر الذي يتطلب منه إختيار أفضل طريقة أو

إستراتيجية تساعده على التعلم، كالتعلم المنظم ذاتيا الذي يتيح للتلميذ إستغلال أقصى ما لديه من قدرات لتحقيق أهدافه المسطرة، و مع تزايد المسؤولية الملقاة على هذا الأخير وكثرة الضغوط عليه، خاصة من قبل الأسرة هذا كله يستلزم أن يكون لديه دافع قوي، و مستوى طموح مرتفع لتحقيق أهدافه الخاصة .

فمن هنا جاءت فكرة بحثنا المتمثل في البحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. ومن هنا نطرح التساؤلات التالية:

-هل هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسينفيما يخص مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2 – فرضيات االبحث:

- هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

3- أهداف البحث:

- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطبة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في معرفة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كونهم مقبلين على إجتياز امتحان شهادة البكالوريا،ومع تزايد المسؤولية التي تفرض عليهم الإعتماد على أنفسهم في الكثير من الأحيان في التعلم،هذا ما يجعلهم يختارون إستراتجيات تساعدهم في ذلكو تحقيق أهدافهم الخاصة،و بالتالي فإن التعلم المنظم ذاتيا يسمح لنا بالتعرف على هذه الإستراتجيات التي تسمح للمتعلم إختيار طريقة تعلمه بنفسه،و يعد مستوى الطموح بمثابة الحافز الذي يدفع بالمتعلم إلى بذل أقصى ما لديه من قدراتو طاقات للوصول و تحقيق أهدافه وغاياته،كما أنه يزيد من دافعية المتعلم للعمل أكثر و البحث، بحيث أنه كلما كان مستوى الطموح عند هذا الأخير مرتفع كلما حقق نتائج تعليمية

جيدة،و العكس صحيح عند المتعلم الذي يتسم بمستوى طموح منخفض،هذا ما يظهر الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين خاصة المقبلين على إجتياز الإمتحانات.

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث:

5-1 التعلم المنظم ذاتيا:

أ- إصطلاحا:

يعرفه زميرمانzimmerman أنه مجموعة من الأفكار و المشاعر والإجراءات المولدة ذاتيا والتي يتم تخطيطها وتكييفها دوريا لتحقيق الأهداف الشخصية، وقد اعتبرها عملية إرادية تنطوي على تحديد الأهداف والتخطيط

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ،2015، بدون صفحة).

أما(**paris**) يعرفه كذلك: تؤكد المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا:التعلم-المنظم- ذاتيا على الإستقلالية و الضبط من قبل المتعلم ذاته، و الذي يراقب و يوجه و ينظم أفعاله إتجاه أهدافه من التعلم كإكتساب معلومات معينة او تطوير خبرة أو تحسين الذات.

(مجلة كلية التربية، 2009،ص 09).

ب-إجرائيا:

التعلم المنظم ذاتيا هو العملية التي يقوم من خلالها تلميذ السنة الثالثة ثانوي بتعليم نفسه بنفسه ،بإستخدام الوسائل المبرمجة والتكنولوجيات الحديثة،والإستراتجيات المختلفة لتحقيق أهداف معينة، و يعدمن الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفعالية، مما يساهم في تطوير الإنسان سلوكيا، معرفيا، ووجدانيا. و هو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش(pintrich).

5-2مستوى االطموح

أ – إصطلاحا:

عرفت **كميليا عبد الفتاح** مستوى الطموح**(1990)** بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مرٌ بها

(كميليا عبد الفتاح، 1990، ص 11).

كما عرفه عباس عوض (1976) بأنهالمستوى الذي يتوق الفرد لبلوغهأو يشعربقدرته على ذلك و يسعى لتحقيق أهدافه في حياته و إ نجاز أعماله اليومية

(مجلة علم النفس، 1996، ص 74).

ب-إجرائيا:

مستوى الطموح هو الأهداف التي يضعها التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا لنفسه مسبقا، و يسعى إلى تحقيقها تدريجيا على امتداد مساره الدراسي، و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس مستوى الطموح المطبق في الدراسة الحالية ، وهو مقياس لكميليا عبد الفتاح، حيث تشير الدرجة الكلية المرتفعة على المقياس إلى وجود مستوى عال و العكس صحيح.

5-3التلميذ:

أ-لغة:

عرف التلميذ في معجم المعاني الجامع ب:

-التلميذ خادم الأستاذ من أهل العلم،أو الفن ،أو الحرفة.

-طالب العلم،و خصه أهل العصر بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الأولى تلميذ في مدرسة ابتدائية.

ب-اصطلاحا:

إن مصطلح التلميذ يعني مزاول للتعليم الإبتدائي، أو المتوسط أو الثانوي، والتلميذ ركن هام في العملية التربوية فهو مبدأها وهدفها.

(عبد الرحمان محمد الهاشمي،1985،ص77).

ج-إجرائيا:

هو ذلك التلميذ المتمدرس على مستوى السنة الثالثة ثانوي، و المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، و الذي يبلغ من العمر ما بين 16و 18 سنة.

6-الدراسات السابقة:

إن الأهمية البالغة التي يحظى بها بحثنا هذا المتمثل في التعلم المنظم ذاتيا و علاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كون أن التعلم المنظم ذاتيا من أحسن الطرق التعليمية لجعله للمتعلم ذو دافعية أكبر واستقلالية للتعلم، وكون أن مستوى الطموح من أهم العوامل

المميزة للشخصية، و مرتبط إلى حد كبير بنجاح أو فشل المتعلم.فقد اعتمدنا في بحثنا على دراسات عربية و أجنبية للإلمام بالموضوع.

6-1 الدراسات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيا:

6-1-1 الدراسات العربية:

6-1-1-1دراسة الجراح (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وفيما إذا كانت تلك المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب و مستواه الدراسي.بالإضافة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عن الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (311) طالبا و طالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيا.

أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا عند مستوى التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث في مستوى وضع الهدف و التخطيط، و أن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنة الثالثة و الثانية، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ،2015 ، ص 09)

6-1-2 دراسة االحاج االبدار(2013):

أجرى الحاج البدار دراسة إرتباطية، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأفكار العقلانية، لمعرفة إذا كانت هناك فروق بين طلبة الأولى ثانوي في مديرية عمان الأولى في مستوى هذين المتغيرينتبعا للجنس و التخصص. شملت عينة الدراسة (422)طالب و طالبة، وتم استخدام مقياس **بينتريش(pintrich)** للتعلم المنظم ذاتيا، و مقياس **(ELSE)** للأفكار العقلانية. أظهرت النتائج أن معظم الطلبة عقلانيون، و كذلك علىوجودفروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و الأفكار العقلانية تبعا للجنس لصالح الإناث.

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 2015، ص 09)

6-1-2 الدراسات الأجنبية:

6-1-2-1 دراسة دوبغور(DUBGER 2001):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و خاصة استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط وتحديد الأهداف، التنظيم ، طلب المساعدة ، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي) على التحصيل الكتابي والإحتفاظ بالتعلم لدى طلبة السنة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة سلجوق التركية،وقد استعمل الباحثالمنهج الشبه تجريبي بمجموعتين ضابطة و تجريبية و ثلاث إختبارات أحدهما قبلي و الأخر بعدي،والثالث إختبار للإحتفاظ، بلغ عدد أفراد عينة البحث 68 طالب و طالبة منهم (32) للمجموعة الضابطة منهم (24) إناث و (08) ذكور، و المجموعة التجريبية تكونت من (36) طالب منهم (26) إناث و(09) ذكور، وقد قام الباحث بقياس خمسة من مهارات الكتابة (المحتوى والتنظيم، والمفردات واستعمال اللغة و آليات الكتابة). و كشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في أغلب مهارات الكتابة، و دلت على وجود أثر لإستراتيجيات التعلم المنظم في التحصيل الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية.

(مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 2016، ص18)

6-1-2-2دراسة سونتاج(SONTAG2012):

هدفت في دراستها إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الأساسية في ألمانيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (368) طالب و طالبة، و تم استخدام اختبار رافن للذكاء، و إستبانة التعلم المنظم ذاتيا **لزيجلر(zigler)**، و قد تم التوصل إلى أن الطلبة ذوي نسبة الذكاء المرتفعة لم يظهروا تفوق على زملائهم في نفس المحيط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الصفوف العليا أفضل منها في الصفوف الدنيا.

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 2015، ص 09).

6-2 الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح:

6-2-1 الدراسات العربية :

6-2-1-1 دراسة منسي (2003):

بعنوان مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد.هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح عند طلبة الصف الثاني ثانوي بمدينة إربد وبعض المتغيرات التي تؤثر في تخصص الطالب أو الطالبة، علمي أو أدبي أو تجاري، أو صناعي، و متغير الجنس ذكر أو أنثى، واختلاف

مستوى الوالدين العلمي، وتكونت عينة البحث من (750) طالب و طالبة، اعتمد الباحث على استبيان مستوى الطموح من اجل جمع المعلومات عن أفراد العينة، اعتمد على المنهج الوصفي.توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور و الإناث لصالح الذكور من الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد.

(مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 2016، ص45).

6-2-2-2 دراسة زياد بركات (2009):

بعنوان علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة القدس المفتوحة و علاقتها ببعض المتغيرات، وقد بلغت عينة الدراسة (378) طالب و طالبة جامعيين، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباط موجب بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ومقياس مفهوم الذات تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغير الجنس و التخصص٠

(المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2009، ص 02)٠

6-2-2الدراسات الأجنبية:

6-2-2-1دراسة أونيوم (onioum1986):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مستوى الطموح المهني و الدراسي ببعض المتغيرات لدى طلبة الصفوف المنتهية للمرحلة الإعدادية في مدينة بينين في نيجيريا، تكونت عينة الدراسة من ست مدارس، ثلاثمدارس للذكور ومدرستين للإناث، وواحدة مختلطة، وتم جمع البيانات من خلال الإستبيانات، ومن بين النتائج المتوصل إليها أن الطلاب والطالبات لديهم مستوى طموح دراسي عال وأن الطلاب أعلى من الطالبات في مستوى الطموح المهني.

6-2-2-2 دراسة وزبودو (ouzboudou 1988) :

اهتمت الدراسة التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي و المهني، ومعرفة العلاقة بين الطموح الأكاديمي و المهني، وبين المنزلة الاجتماعية و الاقتصادية، و العوامل الاجتماعية و النفسية، ومن الأدوات المستعملة نموذج وسكنس للمنزلة الإقتصادية والإجتماعية، توصلت النتائج إلى أن للمنزلة الاجتماعية تأثير كبير على مستويات الطموح الأكاديمي والمهني على الطلبة الساكنين في مناطق المركز أكثر من المناطق النائية.

(مدونة علم النفس، 2016، ص 112).

3-6التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت كل من دراسة الجراح (2010)، دراسة الحاج البدار (2013)، دراسة دوبغرdubger (2011)، ودراسة سونتاجsontage (2012) مع دراستنا من حيث أحد المتغيرات و المتمثل في متغير التعلم المنظم ذاتيا.

كما اتفقت دراسة الجراح (2010) مع بحثنا من حيث عينة الدراسة، بينما اختلفت الدراسات الأخرى (الحاج البدار 2013، دوبغورdubger 2011، سونتاج sontage2012) في عينة الدراسة.

أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد اتفقت دراسة الحاج البدار 2013) مع دراستنا من حيث الأدوات المستعملة.

بينما اختلفت الدراسات الأخرى (دراسة الجراح2010، دوبغور dubger2011 ، سونتاجsontage) في ذلك.

أما فيما يخص المنهج المستخدم فقد اختلفت دراسة دوبغورdubger(2011) مع دراستنا من حيث المنهج.

اختلفت كل الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيا منحيث النتائج المتوصلإليها مع دراستنا، بحيث توصلت دراسة الجراح (2010) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.

كما توصلت دراسة الحاج البدار(2013) إلى وجود فروق بين الطلبة في مستوى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و الأفكار العقلانية تبعا للجنس لصالح الإناث .كما توصلت دراسة دوبغورdubger (2010) إلى وجود أثر لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الكتابي في مادة اللغة الانجليزية.

وتوصلت نتائج دراسة سونتاجsontage (2012) أن الطلبة ذوي نسبة الذكاء المرتفعة لم يظهروا تفوق على زملائهم في نفس المحيط في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما بينت أن الطلبة في الصفوف المختلفة أظهروا اختلافا في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف المستوى الدراسي.

أما فيما يخص الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح فقد اتفقت كل الدراسات(دراسة منسي 2003 ، زياد بركات 2009 ، أونيومonioum1981، وزبودوouzboudou 1988) مع دراستنا من حيث متغير مستوى الطموح.

اختلفت دراسة منسي(2003) زياد بركات(2009)، أونيوم onioum(1981)، وزبودو ouzboudou (1988) مع دراستنا من حيث عينة الدراسة، بينما اتفقت دراسة منسي معها من حيث التخصص.

اختلفت كل الدراسات السابقة مع دراستنا من حيث أدوات الدراسة المستخدمة، كما اتفقت كل من دراسة منسي(2003)، ودراسة زياد بركات(2009) مع المنهج المتبع، بينما اختلفت دراسة أونيوم onioum (1981) ، ودراسة وزبودو ouzboudou(1988) في ذلك.

أما فيما يخص النتائج المتوصل إليها، فقد اختلفت دراسة منسي(2003) مع النتيجة المتوصل إليها في بحثنا، بحيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

إتفقت دراسة زياد بركات (2009) مع نتائج بحثنا أين توصل إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، لكنه اختلف مع نتيجة بحثنا من حيث انه توصل إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص.

6- 4 مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

لقد أفادتنا الدراسات السابقة سواء المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيا أو مستوى الطموح في بناء فرضيات بحثنا،وإختيار العينة المناسبة التي طبقنا عليها دراستنا، كما ساعدتنا بعض الدراسات السابقة في مناقشة النتائج المتوصل عليها في بحثنا.

الفصل الثاني:التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1- تعريف التعلم المنظم ذاتيا

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا

3- خصائص التعلم المنظم ذاتيا

4- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

5- مكونات التعلم المنظم ذاتيا

6- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

7- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

8- الأسس التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الطرق التعليمية الفعالة المتمثلة في تعويد المتعلمين على التعلم بأنفسهم، من خلال منحهم الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بعملية تعلمهم، لجعلها أكثر حيوية وفعالية وجعلهم أكثر اهتماما بالمهمة،والقدرة على مواجهة الفشل و المشكلات و إيجاد الحلول المناسبة، فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأو يوجه ذاتيا.

و لتفصيل كل ذلك تطرقنا خلال هذا الفصل إلى توضيح ماهية التعلم المنظم ذاتيا، أهمية التعلم المنظم ذاتيا،وخصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا،وأهم نظرياته ومكوناته و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، إضافة إلى أبعاده و الأسس التي يرتكز عليها.

1-تعريف التعلم المنظم ذاتيا:

التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الطرق التعليمية الفعالة ،من خلال ما يوفره للمتعلم من فاعلية في التعليم ، و حرية وإستقلالية و نشاطا، فالتعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، و اعتبارهم المحور الأساسي في العملية التعليمية.

يعرفه **حمدي علي الفرماوي(1988):**"التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم،وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوعإليها في تحقيق هذه الأهداف و يقوم بتقييم نواتج ما تعلمه"

(رشوان، 2006 ، ص 07).

و يعرفه بنتريش (**pintrich**) كذلك أنه عملية هادفة و نشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة و التنظيم و التحكم في خصائصهم المعرفية و الدافعية و السلوكية، و توجههم و تقيدهم بأهدافهم و خصائص السياق في البيئة التعليمية.

(pintrich، 2000،p452)

أما زميرمان(**zimmerman)**فقد عرفه على أنه شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لإكتشاف مهارة أكاديمية،مثل وضع الأهداف واستعراض وإختيار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

(نقلا عن إبراهيم الحسينان،2010،ص17).

يعرفه moutalvo (2004) بأنه : " دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، و يكون مدفوع ذاتيا، يعرف إمكانياته و حدوده، و بناءا على هذه المعرفة فهو يضبط و ينظم عمليات التعلم ، ويعدلها لتلائم أهدافه المهمة.

(وليدالسيد، 2009 ،ص117)

و من خلال ما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا عملية ذهنية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة و توجيه و مراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، و تتمثل في قدرة الطالب و الإستخدام الأمثل للإستراتيجيات المختلفة من تطوير عمله و تحسينه، و قدرته على القيام بعملية البحث و استخدام المصادر المختلفة للحصول على المعلومات.

2- أهمية التعلم المنظم ذاتيا :

تلخص أهمية التعلم المنظم ذاتيا في النقاط الأتية:

-يأخذ المتعلم ذو التعلم المنظم ذاتيا دورا إيجابيا و نشيط في التعلم.

- يعد التعلم المنظم ذاتيامن آليات تحسين حياة الإنسان، وذلك لأنه يمنح الفرصة لإطلاق عنان قدراته الإبداعية الخلاقة ، كما يساعد الفرد على تحقيق ذاته.

- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- يستطيع المتعلم أن يختصر زمن تعلمه ذاتيا ويتحرر من قيود البرامج المحددة زمنيا ومكانيا.
- إن التعلم المنظم ذاتيا كان ولا زال يلقى إهتماما كبيرا من علماء النفس و التربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته، و سرعته الذاتية في التعلم و يعتمد على دافعيته للتعلم.

-التعلم المنظم ذاتيا من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفعالية عالية،مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكيا، و معرفيا ووجدانيا

(ندى محامدة،2005،ص27).

من خلال ما تطرقنا إليه من أهمية للتعلم المنظم ذاتيا نستنتج أن التعلم المنظم ذاتيا هو أسلوب التعلم الأفضل، لتحقيقه لكل متعلم إختيار التعلم الذي يتناسب مع قدراته، ودافعيته للتعلم،و هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفعالية عالية.

3-خصائص التعلم المنظم ذاتيا:

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتيا على جملة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من المتعلمين،و من أهم الخصائص التي يتميز بها هؤلاء المتعلمين ما يلي :

-المتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يخطط، ويتحكم و يوجه عملياته العقلية نحو التحصيل و تحقيق أهدافه.

-لديه القدرة على مواجهة المشكلات، والثقة بالنفس في مختلف الموافق التعليمية.

-المتعلم المنظم ذاتيا يخطط و يتحكم في الوقت و المجهود الذي يستخدمه في المهمة ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية مناسبة مثل إيجاد المكان المناسب للمراجعة، وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند موجهة الصعوبات.

(مجلة جامعة القدس المفتوحة،2017،ص166)

-المتعلم المنظم ذاتيا لديه القدرة على تحديد الهدف ومراقبة وتقييم الأداء ذاتيا في مراحل التعليم المتعددة.

-القدرة على تطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الإختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية و الخارجية.

(نقلا عن إبراهيم الحسينان،2010،ص17).

4-النظريات المفسرة للتعلم المنضم ذاتيا :

لقد تعددت النظريات التي فسرت التعلم المنظم ذاتيا، بحيث فسرت كل نظرية التعلم المنظم ذاتيا كل حسب وجهة نظرها ومن هذه النظريات مايلي:

4-1النظرية الإجرائية:

تؤكد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي و قدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة و الدائمة.

(مجلة كلية التربية،2009، ص10).

و إن الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا من المنظور الإجرائي تتضمن:

1- الاختيار بين الأفعال.

2-التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة البديلة.

3- موضوع الضبط المؤقت للبديل.

يؤكد الإجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية لكي تصبح متعلما منظما ذاتيا وذلك من خلال تدريبهم على استخدام طرق تقيمية سلوكية معيارية منظمة فحسبهم عملية التعلم المنظم ذاتيا تتفرع إلى عمليات فرعية تتضمن :

1- المراقبة الذاتية:

حيث تتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة لسلوك الفرد،وتتضمن الملاحظة.

2-التعليمات الذاتية:

و تقدم التعليمات الذاتية مثير تميزي يؤدي إلى سلوكيات محددة أو نتائج سلوكية تؤدي إلى التعزيز.

3-التقييم الذاتي:

يتطلب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحكمات.

4- التقويم الذاتي:

يتطلب أن يقيم الطالب الأداء، ثم يعدل أو يبدل الإستجابات السابقة بناء على نتائج التقييم، فالتقويم يتطلب تعديل الأداء ليقترب أكثر من المعايير.

السيد، 2009،ص132) (وليد

أما فيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا، فالنظرية الإجرائية تؤكد على أن إستجابة الفرد المنظمة ذاتيا لابد أن ترتبط بمثير معزز خارجي، وينظر إلى تلك الإستجابات على أنها حلقات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي.

(وليد السيد،2009، ص139)

يمكن القول من خلال ما جاء به في هذه النظرية، أن منظَرو النظرية الإجرائية اعتبروا أن سلوك التنظيم الذاتي محكوم بالبيئة، أي أن استجابة الفرد للتعلم المنظم ذاتيا لابد أن ترتبط

بمثير معزز خارجي، و أكدوا على أهمية المراقبة الذاتية لكي تصبح متعلما منظما ذاتيا من خلال استخدام طرق حقيقية سلوكية، و قسم الإجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتيا إلى عمليات فرعية تتضمن المراقبة الذاتية، التعليمات الذاتية، التقييم الذاتي و التقويم.

4-2نظرية الإرادة:

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا حيث تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز، و الجهد نحو تحقيق الهدف بالرغم من المشتتات المحتملة،و في حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الإرادة مثل: العزيمة و قوة الإرادة، و التوجيه الذاتي، و كلها تتضمن القدرة على مواصلة المهام الصعبة.

و يرى (zimmerman) زميرمان أن المداخل الإرادية تتميز بتركيزها على الإستراتيجيات المؤثرة على نوايا المتعلمين (تركيب معرفي) بدلا من عملية التعلم في حد ذاتها.

(وليد السيد،2009،ص136).

و تتميز الإرادة عن الدافعية، في كون أن الأفراد المدفوعين قد ينشغل بالهم بأفكار و إهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، و لكن العمليات الإرادية من المفترض أن توجه السلوك في ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في ربط التفكير بالسلوك،فلكي يحدث تعلم ذو معنى لابد أن يكون الطلاب لديهم دافعية و يمتلكون الإستراتيجيات المعرفية اللازمة، و يكونون قادرين على إدارتها و تنظيمها، و يعتبر موضوع الدافعية موضوعا معقدا، حيث ينظر له من عدة مستويات، فان منظَري الإرادة يفترضون وجود قوة نفسية مستقرة، أو عدة قوى تتحكم في السلوك، فان دافعية الأفراد لتنظيم التعلم ذاتيا تتحدد بقيمتهم، و توقعاتهم لأهداف الإنجاز محددة.

(وليد السيد ،2009،ص 138).

و الدرجة العالية من الوعي الذاتي تعتبر أمرا متطلبا كمدخل لإستراتيجيات الإرادة، و الوصول لهذه الإستراتيجيات الإرادية يتم فقط إذا كانت النية منظمة ذاتيا، و الوعي الذاتي يعتبر عاملا أساسيا في عملية الإرادة، والإستراتيجيات الإرادية هي الاستراتيجيات التي تمارس ضبطا صريحا أو مستمرا على أفعالنا و أفكارنا ،والضبط المستمر للإستراتيجيات ما وراء معرفية، و الانفعالية، و الدافعية، يستخدم لضبط الأفكار المحيطة للذات و لتنبيه الفرد كي يركز على الهدف أو المهمة، و تضبط الإستراتيجيات الصريحة الذات بضبط البيئة مشتملة وضبط الأفراد داخل هذه البيئة.

(وليد السيد، 2009،ص 139).

حسب ما تطرقنا إليه تعتبر هذه النظرية الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا ، حيث تشير إلى الميل إلى المحافظة إلى التركيز و الجهد نحو تحقيق الهدف، و ميز أصحاب هذه النظرية بين مفهوم الإرادة و الدافعية، و اعتبرت أن الدرجة العالية من الوعي الذاتي يعتبر أمرا متطلبا كمدخل لاستراتيجيات الإرادة و الوصول إليها يتم فقط إذا كانت النية منظمة ذاتيا.

4-3النظرية المعرفية الإجتماعية:

تؤكد النظرية المعرفية الإجتماعية على مفاهيم مثل مفاهيم التوقع و تأثير النماذج الاجتماعية و الأهداف على عملية التعلم.

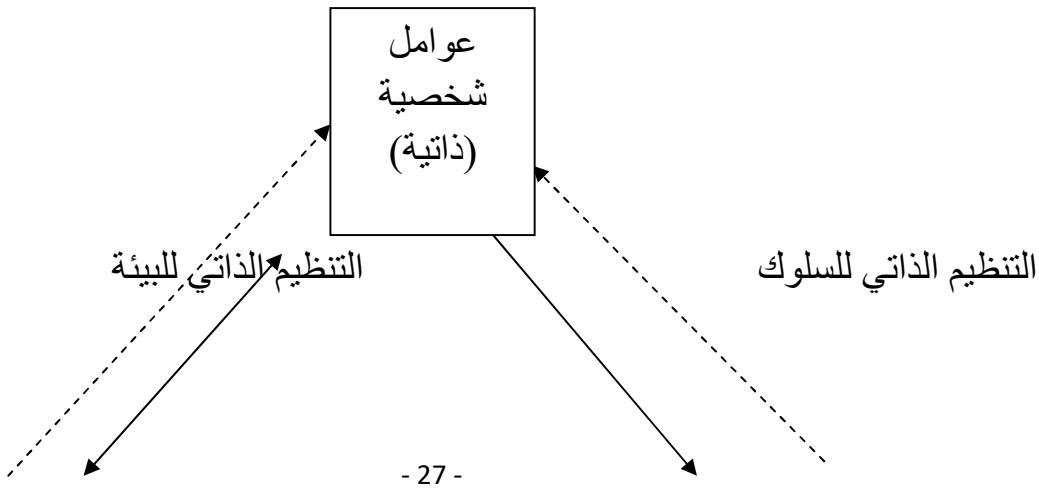
(مجلة كلية التربية،2009،ص10)

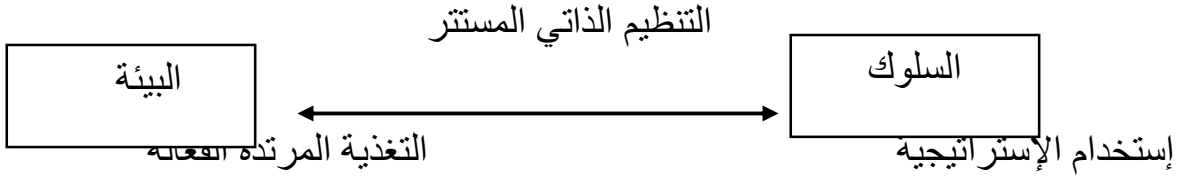
وتحلل هذه النظرية لباندورا (bandura) السلوك في ضوء الحتمية التبادلية، بحيث تعتبر التفاعلات بين العوامل السلوكية و الشخصية الداخلية و المؤثرات الخارجية تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض، فحسب النظرية المعرفية الإجتماعية فإن التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ، ولكن من المفروض أن تتأثر بالأحداث السلوكية و البيئية بطريقة تبادلية، فالأداء الإنساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية و الشخصية، ويعبر باندورا (bandura) عن هذه العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله" أن السلوك ناتج كل من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية ".

(bandura،1986، p 454)

ولذلك فهناك ثلاث إستراتيجيات عامة لزيادة تأثير العوامل الشخصية (الذاتية) التنظيمية و هي:إستراتيجيات ضبط السلوك، إستراتيجيات الضبط البيئي، إستراتيجيات التنظيم الذاتي المتستر(الضمني).و هو ما يتضح من خلال الشكل التالي :

شكل رقم (1) :نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي ل"باندورا " bandura





(ربيع أحمد رشوان ، 2006، ص 16).

وتبعا للنظرية المعرفية الإجتماعية فإن عملية التعلم المنظم ذاتيا تتضمن ثلاث عمليات و هي :الملاحظة الذاتية، و الحكم على الذات ورد الفعل الذاتي و التي تتفاعل مع بعضها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض تشجيع المتعلم على تقييم ذاته، و هذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تكون ردود أفعال شخصية و سلوكية متعددة.

و يفترض أصحاب هذه النظرية بأن عملية التعلم المنظم ذاتيا لا تعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدم الأفراد في العمر، و أيضا لا يتم إكتسابها بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، و أن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم، مثل الفروق الفردية في القدرة على فهم اللغة و الأساس المعرفي، و القدرة على عمل مقارنات إجتماعية، كما يركزون في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل: الإقناع اللفظي، عمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة .

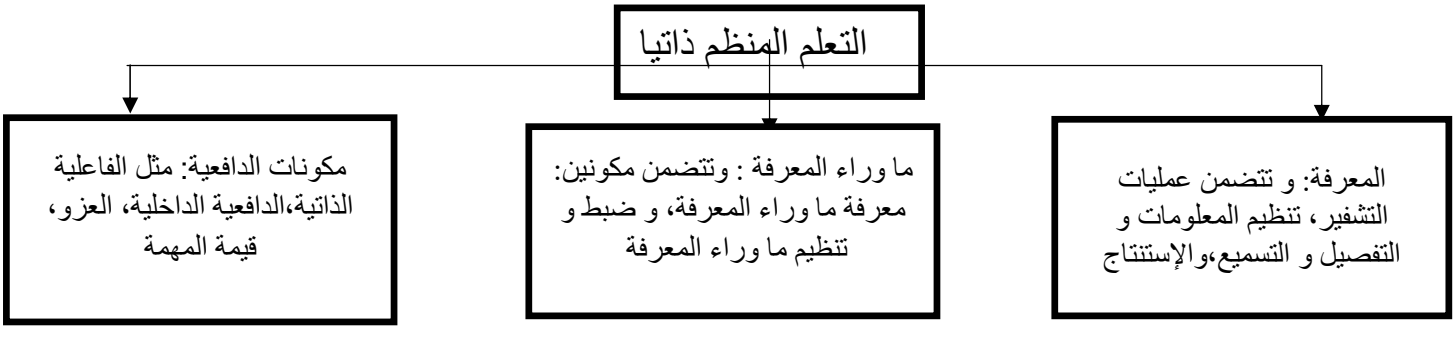
(وليد السيد، 2009،ص136).

و من خلال ما سبق يتضح أن النظرية المعرفية الإجتماعية من أكثر النظريات توضيحا لعمليات التعلم المنظم ذاتيا، فيعتبر أصحاب هذه النظرية أن التعلم المنظم ذاتيا ليس مهارة تتطور تلقائيا ولا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية،ولكن افترضوا أن التعلم المنظم ذاتيا من المفروض أن يتأثر بالأحداث السلوكية و البيئية بطريقة تبادلية، و تبعا لنظرية المعرفة الاجتماعية يتفرع التعلم المنظم ذاتيا إلى ثلاث عمليات هي الملاحظة الذاتية الحكم على الذات، رد فعل الذات.

5-مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث مكونات أساسية تتمثل في المعرفة و ما وراء المعرفة، والدافعية .تمثل هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، و ضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة و هو ما يوضحه الشكل الآتي :

الشكل رقم (02) : يمثل مكونات التعلم المنظم ذاتيا



(ربيع رشوان ، 2006 ، ص 32)

5-1المعرفة:

التفسيرات المعرفية للتعلم و السلوك الإنساني تؤكد على أن كل ما يصدر عن الفرد من إستجابات إنما يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية، و على ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات .

(أنور محمد الشرقاوي، 1992 ، ص 83).

فما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، والفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة وربط المعلومات القديمة بما هو مخزون في الذاكرة يحسن التعلم.

(حمدي الفرماوي،وليد رضوان ،2004،ص13).

وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروفة و تحديد الهدف منها، و تحديد المعلومات المطلوبة لأدائها مثل القوانين، و الحقائق و كذلك تساعده في تكوين تنبؤات و توقعات للنتائج، و على هذا تسهل المعرفة الأداء الفعلي للمهمة و عمليات المراقبة و تقييم النواتج، و لذا يرجع فشل المتعلمين في التعامل مع المهام المعروفة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم وعدم كفاية معلوماتهم السابقة مما يجمعهم غير متأكدين من فعالية إستراتيجياتهم ، لذا يستخدم هؤلاء إستراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهة مما يؤدي إلى ضعف في المستوى الأكاديمي، وعلى هذا ينظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساس معرفي جيد، يمكنه من توظيف الإستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض لها بفاعلية .**(ربيع أحمد رشوان،2006،ص32).**

فمكون المعرفة للتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على المعرفة التي تدعم قدرة الفرد على إستخدام الإستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعلية، وهنا يجب التأكيد على أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بمرونة تلك العمليات بحيث يؤثرون فيها،عن طريق إستخدام الإستراتيجيات بغرض تنظيميها وتسهيل تعلمها.

(رشوان،2006،ص32)

5-2ما وراء المعرفة:

معظم الدراسات السابقة إهتمت بمكون ما وراء المعرفة ،بل وإعتبرته المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتيا، و يذكر فلافل (flafel)في1989 أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم، و من جهة أخرى تولد هذه المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي و مهارات ما وراء المعرفة تمثل حجر زاوية في التنظيم الذاتي بعد استراتيجيات التجهيز و المعالجة المعرفية.

كما تعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تساهم في الإستذكار الفعال و زيادة القدرة على التحصيل، إضافة لكونها تساعده في القدرة على الاحتفاظ والإستدعاء،وتفيد أيضا في إختيار الخطط،والإستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف ، تحديد و تخطي الصعوبات التي تعوق التقدم.

(وليد السيد، 2009،ص36)

و يذكر وينج wing 1986أن ما وراء المعرفة تعبر عن الوعي الإستبطاني بالعمليات المعرفية و كذلك فحص الفرد لأفكاره و دوافعه و مشاعره و إنها تشتمل على عدة مهارات أهمها التنبؤ و المقارنة الفحص و مراقبة الذات و التناسق و الضبط التأملي و جميعها تهتم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على حل المشكلات و دراسته و تعلمه

(ربيع رشوان ، 2006 ،ص34).

و تفيد ما وراء المعرفة في التشفير الإستراتيجي للمشكلات التي يتعرض لها الفرد و الصور و التمثيلات العقلية محددات لهذه المشكلات،وإختيار الخطط،والإستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف، و تحديد و تخطي الصعوبات التي تعوق التقدم، و هناك العديد من دراسات والبحوث في هذا المجال التي اعتبرت أن التعلم المنظم ذاتيا مرادف لما وراء المعرفة ،ولكن النماذج الحديثة في مجال التعلم المنظم ذاتيا تعتبر التعلم المنظم ذاتيا بنية أكثر عمومية من مكوناتها الفرعية. **(ربيع رشوان،2006،ص33).**

5-3الدافعية :

تعرف الدافعية على أنها قوة ذاتية تحرك السلوك و توجهه نحو تحقيق هدف معين، و تحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك، و ما دامت الحاجة قائمة لذلك .وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه (حاجاته و خصائصه، و ميوله و إهتماماته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به :الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات ... الخ)

(ربيع رشوان،2006، ص155).

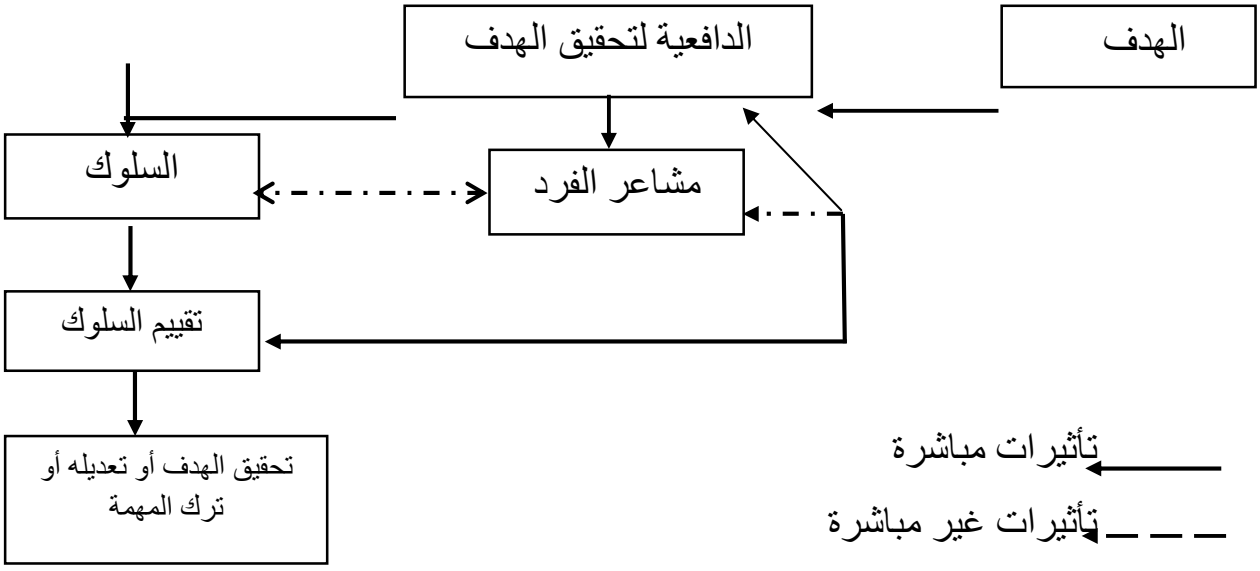
و الإهتمام بدراسة الدافعية كعملية يتركز في دراسة تأثير المكونات الدافعية على التعلم المنظم ذاتيا، بينما الإهتمام بالتنظيم الذاتي للدافعية يتركز في دراسة الأفكار والأفعال التي تستخدم بغرض تنظيم المكونات الدافعية المختلفة أثناء التعامل مع مهام أو أنشطة التعلم. و يرى عمران (2004) أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد، فالدوافع أولا تحرر الطاقة الإنفعالية الكامنة في الفرد، و تعد الأساس الأول في اكتساب المهارة ، أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم، و الوظيفة الثانية تملي على الفرد الإستجابة لموقف معين و إهمال المواقف الأخرى،أما الوظيفة الثالثة فهي توجه السلوك و تقود إلى تحقيق غرض معين.

و من هنا أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا على الدافعية كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتيا حيث تؤدي الدافعية دورا بارزا في عملية التعلم و رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي و لاستخدام الاستراتيجيات الفعالة، و كذلك وجد أن تحسين الدافعية يصاحبه تحسن في توجهات المتعلمين نحو التعلم كذلك يصاحبه تحسن في المعتقدات الذاتية.وقد أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال على أن معرفة المتعلم بإستراتيجيات التعلم الفعالة ، وكذلك معرفته لكيفية تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة ليس من الضروري أن تقوم على الإستخدام الفعلي لها ، وإنما لابد من وجود دوافع قوية لإستخدام تلك الإستراتيجيات.

(ربيع رشوان،2006ص38)

و يتضح دور الدافعية كعملية في التعلم المنظم ذاتيا من خلال النموذج التالي و الذي افترض من قبل (sansone et harackriewicl 1996)

شكل رقم (03):يمثل دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتيا



(ربيع أحمد رشوان،2006،ص38)

بحيث يوضح الشكل السابق أهمية الدافعية كعملية في التعلم المنظم ذاتيا فالتعلم هنا يوجه بهدف والأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول إليها أو للنواتج السالبة التي يحاول الفرد تجنبها، ودافعية الفرد لتحقيق الهدف هي التي تحدد سلوكه التالي.

6- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

الإستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفية و إجرائية يعتقدها التلميذ أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفق لدافعيته إلى التعلم.

(نقلا عن مشري،2014،ص195)

أما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فهي تشير حسب زميرمان إلى ما يقوم به المتعلم من أفعال و عمليات تؤثر في اكتساب المعلومات و المهارة و يتضمن ذلك الفعالية الأهداف و الإدراكات الأدائية .

(نقلا عن مشري،2014،ص196)

و هذه الاستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين و تناول المعلومات و يساعد بعضها الأخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية و الانفعالات، و بعض هذه الإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ليست ظاهرة، و البعض الأخر ظاهرة أو صريحة أيضا منها ما يتصف و الأخرى يتصف بالعمومية.

(نقلا عن إبراهيم الحسينان ، 2010 ، ص70)

و يمكن تحديد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما ذكرها(بينتريش و زميرمان) Pintrich et Zimmerman كما يلي :

1-6 الإستراتيجية المعرفية:

تعتبر الإستراتيجيات المعرفية من الإستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، و هذه الإستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، الكلمات، القوائم) أو المهام الأكثر تعقيدا و التي تتطلب فهم المعلومات، (مثل فهم جزء من النص أو المحاضرة) وهي الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمين في تعلم، و فهم المادة الدراسية .

و يرى **الشرقاوي** أن الإستراتيجية المعرفية عبارة عن طرائق عامة يستخدمها التلاميذ في الأعمال العقلية ، أي أنها بمثابة طرق للإدراك و التفكير و التذكر و تكوين المعلومات و معالجتا و حل المشكلات .

(المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية،2007،ص63)

و مثل هذه الإستراتيجيات تساعد الطلاب على ضبط تعلمهم، و معرفتهم حيث تتضمن إستخدام التصور الحسي يساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر، و الذي يساعد على عرض التطبيق الصحيح للإستراتيجيات.

(وليد السيد،2009 ،ص178)

و تنقسم الإستراتيجية المعرفية إلى إستراتيجيات سطحية و عميقة والتي تتمثل فما يلي:

6-1-1إستراتيجية التسميع:

أي محاولة المتعلم التكرار الشفوي أو الكتابي للمعلومات، و الذي لا يخضع لأي ترجمة معرفية لهذه المعلومات (استرجاع أصم). و تتم عن طريق تكرار و تلاوة المادة أو المعلومات المراد حفظها في الذاكرة،سواء بشكل صامت ، أو أن يتم التسميع بصوت يسمعه الفرد و هو ما يسمى بالتسميع الصوتي

(الزيات،2001،ص256).

6-1-2 إستراتيجية التفصيل:

تعكس هذه الإستراتيجية مدخلا أعقد للتعلم عن إستراتيجية التكرار، و هي تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات و روابط داخلية بين المفردات المتعلمة، و تساعده على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

(شوقي،2009،ص180)

6-1-3 إستراتيجيات التنظيم:

تتضمن محاولات المتعلم إعادة تنظيم ، و ترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل عليها فهمها.

(نقلا عن مشري،2014،ص199).

وهي تساعد المتعلم على إختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات و المتعلم تتمثل في جمع الأفكار و تصنيفها ،أو تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر.

(الزيات،2006 ،ص363).

6-2الإستراتيجيات ما وراء معرفية:

تأتي الإستراتيجيات ما وراء المعرفية بعد الإستراتيجيات المعرفية،و تمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، و تمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط و التنظيم و المراقبة ، و تعديل المعرفة و الإدراك للإستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف.

(وليد السيد،2009،ص184) .

و بأكثر دقة نقصد بإستراتيجيات ما وراء المعرفة أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكشف إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا، و تمثل عنصر هاما في اتخاذ القرارات أثناء التعلم.

وتحتوي الإستراتيجيات ما وراء المعرفة على ثلاث أنواع من الإستراتيجيات تتمثل في مايلي:

6-2-1إستراتيجيةالتخطيط:

تساعد إستراتيجية التخطيط المتعلمين أن يقرروا أين و متى يطبقون إستراتيجيات المعرفية محددة مثل التكرار، و تحديد مفاهيم التلخيص، كما أنها تساعد المتعلمين و تشجعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم.

(مجلة جامعة القدس المفتوحة،2017،ص،168)

فإستراتيجية التخطيط مهمة تميز الطلاب المنظمين ذاتيا ذوي التحميل الدراسي المرتفع

(وليد السيد،2009،ص184)

إذ أنها توجه المتعلم أثناء عملية تعلمه إلى وضع مجموعة من الخطوات التي يسعى إلى تحقيقها وكذا الوسائل الملائمة لتحقيق ذلك.

6-2-2إستراتيجية المراقبة:

و تعني الإجراءات لتقييم الدرجة التي تحققت عندها الأهداف التعليمية،و إجراءات تعديل سلوك عند الضرورة و مراقبة الفرد لتفكيره و سلوكه الأكاديمي تعتبر مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا،فلكي تصبح منظما ذاتيا فانه يجب أن يكون هناك هدف تقارن على أساسه و في ضوئه أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة. **(وليد السيد،2009،ص185).**

كما تتضمن إستراتيجيات المراقبة مراقبة السير نحو الهدف المنشود، و الحفاظ على تسلسل الخطوات و تتابعها، و معرفة متى يتحقق الهدف و متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، و إختيار العملية المناسبة التي تتبع في السياق، إضافة لإكتشاف المعوقات .

(مجلة جامعة القدس المفتوحة،2017،ص176)

6-2-3إستراتيجية التقويم:

تعتبر إستراتيجية التقويم ذات صلة قوية بإستراتيجيات المراقبة ، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم و أدائهم في ضوء بعض الأهداف أو المحكمات فان عملية المراقبة هذه تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطلاب لكي يعودوا بسلوكهم إلى نفس الخط الذي يتماشى مع الهدف.

(وليد السيد،2009 ،ص186)

و تكمن أهمية أنشطة التقويم في التعلم المنظم ذاتيا في أنه عند ما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فان المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في المعالجة و يستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة ، أو يلجأ إلى طلب العون ، و قد يعيد ترتيب بنية التعلم مما يساعد على تحقيق الأهداف و إسهام التقويم الذاتي.

(مجلة البحوث النفسية والتربية،2009،ص57).

6-3 إستراتيجيات إدارة المصادر:

تشير إستراتيجيات إدارة الموارد غلى الأنشطة التي تدير و تضبط المادة المتعلمة و المصادر الداخلية و الخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، و يمكن النظر لهذه الإستراتيجيات على أنها تمثل إستراتيجيات معرفية و ما وراء معرفية، و لكنها في الواقع مختلفة تماما لدرجة تسمح بجعلها إستراتيجيات منفصلة. **(وليد السيد،2009،** ص **187).**

بحيث يستطيع الطلاب عن طريقها إدارة مراقبة جهودهم عند أدائهم للمهام التعليمية داخل الصف الدراسي.

6-3-1تنظيم بنية الدراسة و الوقت:

تشير هذه الإستراتيجية إلى سعي الطالب إلى ضبط بيئة التعلم المكانية.

(نقلا عن مشري، 2014 ، ص 204).

أي الوضع الذي يقوم فيه الطالب بوضعه الدراسي و ينبغي أن تكون بيئة التعلم منظمة و هادفه، حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم، فقبل أن يبدأ المتعلم بالعمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده و يشجعه في تركيز إنتباهه في تعلم المهام لموضوع التعلم.

(شوقي،2009،ص188).

وإدارة الوقت هي الإستراتيجية التي تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت،من خلال جداول تنظيم الوقت وجدول الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.

6-3-1 طلب العون:

تعد هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الفعالة،والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعليم، و

الذي لديه القدرة على المثابرة والإستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الأخر بدلا من الانسحاب حتى يصل الى نهاية العمل

(مجلة جامعة القدس المفتوحة،2017،ص168)

بحيث تتمثل في سعي المتعلم إلى الحصول على مساعدة الأخرين كالأقارب و المتعلمين و الأسرة .

6-3-4 تنظيم الجهد:

تتعلق إستراتيجية تنظيم الجهد بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم و الإنتباه إزاء المشتتات، و إدارة الجهد هي إدارة الذات و تعكس تعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى و لو كانت صعبة، و إدارة الجهد احد أهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،و هي حلقة وصل بين الدافعية و المعرفة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف متى يزيد من جهده، و يثابر على المهمة، فالطلاب يمكنهم أن ينظموا الوقت و الجهد اللذان يبذلانهما في دراسة فصلين في كتاب مثلا بناء على مراقبتهم لسلوكهم، فإذا كانت المهمة أصعب فإنهم يزيدون من جهدهم معتمدين على أهدافهم .

(شوقي،2009،ص189).

فتنظيم الجهد يتمثل في قدرة التلميذ التعامل مع الفشل و مواجهته له، و تركيز الجهد على تحقيق الأهداف المحددة و المنشودة.

6-3-5 تعلم الرفاق :

تعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يكوَن المعنى و الفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة، و مشاركة المعرفة مع الأخرين حيث يفسر المتعلم و يحدد موقفه و يتجادل مع الأخرين من خلال مجموعات التعلم التعاوني ، و تعتبر جماعات الرفاق و تفاعلات الطلاب ببعضهم سياقات مهمة لتشكيل و تنمية الدافعية و تعزيز عملية التعلم، و

المتعلم المنظم ذاتيا تكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني، أو جماعة الرفاق حيث يستفيد من الرفاق و يستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي و تتعلق هذه الإستراتيجية بحوار الفرد مع الرفاق و الزملاء

(ربيع رشوان،2006،ص36).

و يتضح من خلال ما تم عرضه ،أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي إستراتيجيات تساعد المتعلم على فهم و تعلم المادة ، و على تحمل المسؤولية .

7- أبعاد المتعلم المنظم ذاتيا :

تتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا استخدام مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب بغرض تنظيم تعلمه و تفاعله مع المهارات المراد تعلمها ،و تكون وفق أبعاد محددة و هي كالأتي :

7-1 البعد الأول (الدوافع):

يتعلق السؤال بـــ (لماذا) و يشير إلى دافعية الطلاب في تنظيم تعلمهم الذاتي،فلكي

يصبح الطلاب منظمين ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين عل المهارات و المشاركة فيها بفاعلية.
(مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية ،2015 ،ص24).

7-2- البعد الثاني(الطريقة):

يتعلق السؤال بـــ (كيف) إذ يؤكد زميرمان (zemmerman) أن الطلاب الذين يقومون بتنظيم الذاتي يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتيا يمتازون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام حتى أذا أصبحوا أكثر خبرة أدوا مهامهم بشكل جيد و من دون تخطيط مسبق.

7-3البعد الثالث (الوقت):

يتعلق السؤال بـــ (متى) و تشير إلى الوقت المطلوب لتنظيم عملية التعلم، فكلما تقدم الطلاب في مستوى الصف الدراسي زادت استقلاليتهم و تحكمهم في وقت تعلمهم، و يمتاز هؤلاء بفعالية أكثر في التخطيط لأوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.

7-4 البعد الرابع (الأداء):

يشير إلى التساؤل بـــ (ماذا) و هو يرتبط بأداء السلوكي للطالب المنظم ذاتيا كونه يكون قادرا على إختيار التعديل أو التكيف ، والاستجابة بما يلائم متطلباته .

(مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 2015 ، ص 24)

7-5 البعد الخامس (البيئة المادية أين):

و يشير إلى طريقة التعلم المنظم ذاتيا و البيئة التعليمية،أي مكان التعلم أو آلية استخدام وسائل تعليمية معينة، و نجد أغلبية الطلاب المنظمين ذاتيا يمتازون بالقدرة على تحقيق التكيف و إيجاد بيئة مناسبة معتمدين في ذلك على وعيهم و قدرتهم الذاتية في التحكم.

6-7 البعد السادس (البيئة الاجتماعية):

يتعلق السؤل بـــ (مع من) و هو يشير إلى ذلك البعد الإجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا عن مدى وعى الطلاب في تلقي المساعدة من الأخرين، كما أنهم واعون تماما للنموذج الذي يختارونه في طلب المساعدة سواء من أقاربهم أو المدرسين أو غيرهم، و كهذا تقنية لا نجدها عند الطلاب غير منظمين ذاتيا الذي يبدون تردد كبير في طلب المساعدة بغرض اكتساب معرفة معينة.

(مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية،2015 ،ص24).

يتضح لنا من خلال ما تطرقنا إليه من أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا،أنه عملية تعليمية نشطة ، يتضمن استخدام أسئلة معنية التي تسمح للمتعلم ذاتيا بتنظيم تعلمه و توجيهه و تحديد أهدافه التعليمية و العمل على تحقيقها .

7- أسس التعلم المنظم ذاتيا:

تقوم عملية التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الأسس، و قد حدد كل من ليندر و هاريس (linder , haris 1993) الأسس التالية للتعلم المنظم ذاتيا وهي كما يلي :

1-8 المعتقدات المعرفية :

إن فهم الشخص لنظام المعرفة لديه يعطيه القدرة و القابلية على رؤية ما يناسبه من التعلم ، وهذا بدوره يؤثر على ثقته بنفسه. فالمتعلم الأكثر فهما لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحا و تحصيلا.

2-8الدافعية:

إن التعلم الناجح يكون بدوافع خارجية و داخلية، أو في حالة المتعلم المنظم ذاتيا، فان دوافعه الداخلية تأتي من إدراك أهمية المهمة المكلف بها، و تعزز هذه الدافعية عندما يعي الطلاب بأنهم يحرزون تقدما في تعلمهم.

3-8 العمليات ما وراء معرفية:

و تشير إلى المعرفة عن الإدراك و تنظيمه، أي قيام الفرد بنوعين من التفكير في آن واحد معا، هما التفكير العادي و التفكير في التفكير، أي فهم الطالب لمهارته المعرفية الخاصة به،

و المتضمنة للذاكرة و الإنتباه و القدرة على حل المشكلات، مما يمكنه من الاستخدام الأفضل لمعلوماته و مهارته. ولكي تكون هذه الإستراتيجيات فعالة فإن الطالب يحتاج إلى وضع أهداف واقعية ورصد التقدم الذي يحرزه نحو تحقيق هذه الأهداف، ومن الضروري إختيار الإستراتيجية الملائمة التي تناسبه لتحقيق ذلك ، و بذلك يصبح المتعلم اكثر فاعلية و استقلالا و حيوية ، هذا ما يجعل ما وراء المعرفة مركز عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

(مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ، 2015،ص29)

من خلال ما تطرقنا إليه سابقا يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا عملية تقوم على أسس محددة ، فالمتعلم المنظم ذاتيا يكون مدفوعا داخليا و خارجيا و تعزز هذه الدوافع كلما أحرز تقدما في تعلمه، كما انه يقوم على فهمه لنظام المعرفة لديه مما يعطيه ثقة في النفس و يجعله أكثر نجاحا و تحصيلا، و يرتكز هذا التعلم المنظم ذاتيا كذلك على عمليات ما وراء معرفية تشمل إلى نوعين من التفكير: التفكير العادي و التفكير في التفكير.

خلاصة الفصل:

بعد التطرق إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، و أهم مكوناته و النظريات المفسرة له، و تعرفنا على مختلف إستراتيجياته و أنواعها، يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية ذهنية نشطة للحصول على المعلومات و الإحتفاظ بها بطريقة ذاتية دون الحاجة إلى شخص

يحصلها له، و هو الطريقة التعليمية المثلى للتوظيف الأمثل للقدرات و الإمكانيات لديه، كما تطرقنا إلى أهم مكوناته التي تعتبر محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، و أهم إستراتيجياته كذلك التي تلعب دورها ما في تحسين الأداء المتعلم لرفع مردوده العلمي و التغلب على المشكلات التي تواجهه و تمكنه من المواظبة على التعليم المستمر، و في الأخير تطرقنا إلى أبعاد التعلم المنظم ذاتيا المحددة التي تتعلق باستخدام مجموعة من الأسئلة المعنية ، و أهم الأسس التي يقوم عليها.

الفصل الثالث:مستوى الطموح

تمهيد

1- تعريف مستوى الطموح

2- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

3- خصائص الشخص الطموح

4- قياس مستوى الطموح

5- نمو مستوى الطموح

6- أنواع الطموح

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

خلاصة الفصل

تمهيد:

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الأفراد باعتباره أحد أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط،فهو بمثابة الحافز الذي يدفعه للقيام بسلوكيات معينة.
كما نجد مستوى الطموح يظهر عند المتمدرسين المقبلين على إجتياز الإمتحانات كونهم الأكثر طموحا في تحقيق أهدافهم.
لهذا سوف نتطرق في هذا الفصل لأهم التعاريف التي تناولت مستوى الطموح،النظريات المفسرة لمستوى الطموح، خصائص الشخص الطموح، قياس مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، أنواع الطموح، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

1- تعريف مستوى الطموح :

يختلف تعريف مستوى الطموح من باحث لأخر كل حسب إتجاهاته ، و نظرياته و من هذه التعاريف نجد:

عرف(**هوبيhobi**) **1930**مستوى الطموح بأنه : أهداف الشخص،أوغايته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

يتضح لنا من هذا التعريف أن**"هوبي"**تعرض لمستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب. أي على أساس الأهداف الواضحة للشخص، و محاولة تحقيقها،وأغفل الدوافع والحاجات الشعورية.

كما عرف **(جاردنرjardner)** مستوى الطموح بأنه:القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

و يتبين من هذا التعريف أن (جاردنر) أغفل توضيح ماهية مستوى الطموح، و قصر تعريفه على قرار الفرد حين يقبل على أداء عمل.

لم يعرف **(إيزنكizenk)1945** مستوى الطموح،و لكنه عرف الطموح بأنه الميل إلى تذليل العقبات و تدريب القوة و المجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وحيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس.

و يتضح من هذا التعريف أن **(إيزنك)** قد قصر الطموح على أنه ميل.

(كميليا عبد الفتاح،1984،ص11)

كما يعرفه**(دامبوا dambou)1930** بأنه مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه الإنسان.

(جليل وديع شكور، 1989، ص 321).

نلاحظ من هذا التعريف أنه إقتصر على عامل واحد و هو النجاح، الذي يعد من العوامل الدافعة للرفع من مستوى طموح الفرد، و ليس هو مستوى الطموح.

من خلال كل هذه التعاريف يمكن تعريف مستوى الطموح بأنه مستوى التقدم أو النجاح الذي يهدف الفرد أن يصل إليه، من خلال معرفته لإمكانياته والإستفادة من الخبرات التي مر بها.

2 – النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

لقد تناول العديد من العلماء مستوى الطموح لدى الأفراد، ومن النظريات التي تناولت مستوى الطموح ما يلي:

2-1 نظرية القيمة الذاتية للهدف لإسكلونا(ESCLONA):

قدمت **إسكالونا (ESCLONA)1940** نظرية القيمة الذاتية للهدف، و تمت الدراسة على يد **فسنتجر(FESNTGER)** بعد ذلك، ثم أدخل عليها جولد وليفين**(GOLD ET LIVIN)** تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية و ذلك على نطاق واسع، و ترى **إسكالونا (ESCALONA)** أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يقرر الإختيار، و الإختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، بل يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة إلى إحتمالات النجاح و الفشل المتوقعة و في عبارة فإن

القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها و لإحتمالات النجاح و الفرد يضع توقعات في حدود قدراته و تحاول هذه النظرية تفسير ثلاث حقائق:

- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا على مستوى طموح مرتفع نسبيا.

- أن لديهم ميلا يجعل مستوى طموحهم يصل إلى حدود معين.

- الميل لوضع مستوى الطموح بعيد جدا عن المنطقة الصعبة جدا و السهلة جدا.

و تقول **إسكالونا(ESCALONA)** أن هناك فروق كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم و يتحكم فيهم لتجنب الفشل،أو للبحث عن النجاح فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل فيسيطر عليهم إحتمال الفشل و هذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.

(كميليا عبد الفتاح،1984،ص51-59)

يتضح لنا من خلال هذه النظرية أن الفرد لديه طموح يكون مرتفع لكنه محدود، كما إهتمت هذه النظرية كثيرا بأهداف الفرد و قيمته الذاتية، و لم تتطرق للعوامل الأخرى المؤثرة في طموحات الفرد.

2-2 نظرية ألفريد أدلرadler alfred:

يعتبر أدلر**(ADLER)**من المدرسة التحليلية،ومن تلاميذ فرويد **(FREUID)** و لكنه إنشق عن فرويد بسبب أرائه عن الجنس، وعدم إنسجامه مع العديد من أفكاره و كوَن هو و مجموعة معه ما يعرف بالتحليلية الجديدة.

و يؤمن أدلرAdler بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو و الإرتفاع، و ذلك تعويضا عن مشاعر النقص. فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة ،فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان كذلك، فقد أكد(أدلرAdler) على أهمية العلاقات الإجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل فرويد.

(العيسيوي، 2004، ص 101).

و يعتبر**(أدلرadler)** الإنسان كائنا إجتماعيا تحركه أسسا الحوافر الاجتماعية، و أهدافه الحياتية، يشعر بأسباب سلوكه و بالأهداف التي يحاول بلوغها و لديه القدرة على التخطيط لأعماله و توجيهها،و من المفاهيم الأساسية عنده الذات الخلاَقة: نظاما شخصيا و ذاتيا للغاية تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد، و المميز في حياتهو هي في جوهرها: أن يصنع الفرد شخصيته، و يعتبر(أدلر) مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق، و ذلك منذ ميلاده إلى وفاته، وهو الغاية التي

يسعى جميع البشر لبلوغها،و تعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه.

(مجلة علم النفس، 1993، ص 114).

كما يؤكد **(أدلرadler)** أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة وبدافع ملح نحو السيطرة و التفوق فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء، فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللأخرين بأنه متفوق، و مثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهاد صادق منظم، و بذلك فإن (أدلر) يعتقد أن حافز توكيد الذات وليس الدافع الجنسي هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، و هو الذي يجعل الفرد في إندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص. **(مجموعة باحثين،2003، ص33).**

يتبين من خلال هذه النظرية أن (أدلر) ربط الطموح بمحاولة الفرد التعويض عن النقص ، أو التطلع إلى الشهرة والإرتقاء إلى مستوى أعلى لكن هذا ليس دائما صحيحا فهناك أفراد نجدهم في مستويات عليا و ضمن طموحاتهم طموحات ذات مستويات دنيا.

3-2 نظرية المجال لكيرت ليفين KIRT LIVINE:

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح و علاقته بالسلوك الإنساني بصفة علمية، و هي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، و قد يرجع ذلك إلى الأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين و تلاميذه في هذا المجال.

(كميليا عبد الفتاح،1984،ص52).

و يذكر **ليفين(levine)** عن كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال، أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، و قد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحاجة الرضاء و الإعتزاز بالذات، فيسعى إلى الإستزادة بهذا الشعور المرضي و يطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى إلى أنها في العادة تكون أصعب و أبعد منالا،و تسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.

(الغريب رمزية،1990، ص327).

يتضح لنا من خلال نظرية (كيرت ليفين)، أن الوسط أو المجال الذي يكون الفرد أكثر إحتكاكا به هو الذي يجعله يميل لطموحات معينة دون أخرى. لكن قد يكون الفرد بعيد عن مجال ما لكنه يطمح طموحات ذات علاقة به

3- خصائص الشخص الطموح :

يتمتع الشخص الطموح بعدة خصائص تميزه عن الأخرين، من هذه الخصائص مايلي: غير راض بوضعه الراهن، ولا يرى أن وضعه الحالي هو أفضل ما يمكن أن يصل إليه،كما لا يؤمن بالحظ ولا يترك أموره للظروف،لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا، ويتحمل في سبيل الوصول الى هدفه،لا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده،و يؤمن بأن الجهد و المثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب، وهو مقتنع بأن بذل المزيد من الجهد عامل أساسي في النجاح،لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملا مساعدا لتطوير نفسه، يتعلم من خبراته في النجاح والفشل، ولا يخشى الفشل بل يعتبره دافعا لتحقيق النجاح،ويميل للإعتماد على نفسه، و ينبغي أن يؤمن بأن المثابرة تساعد في التغلب على أي صعوبات تواجهه، وأن يتمتع بنظرة متفائلة إلى الحياة، ويميل إلى الكفاح، وتحديد الأهداف،وقادر على تحمل المسؤولية. **(مجلة التنمية البشرية، 2017، ص08).**

نستنتج أن هذه الصفات تزيد و ترفع من مستوى طموح الفرد، بحيث أنه كلما كانت درجة هذه الصفات مرتفعة كلما زاد مستوى الطموح.

4- قياس مستوى الطموح:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياسه مستوى الطموح بأداء عمل معين وهي كالتالي:

4-1الطريقة التقليدية:

تتم بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة إستخدامه ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات،و أي شرح يعرف أكبر درجة ممكنة للإختبار.

و بعد أن يتدرب الشخص نسأله ما هي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها، ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون هذه الدرجة، ثم تدون هذه الدرجة و بعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا، و تدون في خانة خاصة، و تتكرر هذه العملية عدة مرات، و هكذا يكون هناك درجة طموح و درجة الحكم عليه و درجة الأداء الفعلي. فعندما يسجل الشخص مثلا (49) درجة في محاولته الثانية، و كانت درجة طموحه للمحاولة التالية (55) يطلق على هذا الفرق بين الدرجتين إختلاف الهدف، يحسب هذا الإختلاف بطرح الأداء الفعلي في المحاولة الثانية.

(كميليا عبد الفتاح، 1984، ص 43-44).

و هي في هذا المثال (49) من الأداء المتوقع للمحاولة التالية وهي (55)، و تكون موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الأداء الفعلي،وسالبة إذا كان الأداء المتوقع أقل من الأداء الفعلي، وعلى ذلك فإن إختلاف الهدف في هذا المثال هو (+6).

2-4 الإختلاف التحصيلي:

ففي المثال السابق طمح الشخص في الحصول على (55) درجة في المحاولة التالية، إلا أنه حصل على (41) درجة فقط، و الفرق بين هاتين الدرجتين هو إختلاف التحصيل الذي يحسب بطرح درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما من الأداء الفعلي لنفس هذه المحاولة، هذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء الفعلي أي التحصيل لنفس هذه المحاولة أعلى من الأداء المتوقع، و سالبا عندما تكون الأداء المتوقع أعلى من الأداء و في المثال السابق يكون إختلاف التحصيل هو (- 4).

3-4 إختلاف الحكم :

يحسب بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة هذا الفرق يعتبر موجبا عندما يكون الحكم أعلى من الأداء الفعلي، و سالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم. **(كميليا عبد الفتاح، 1984، ص 43-44).**

نستنتج أن التجارب المعملية تعطي للمفحوص الفرصة ليجرب العمل عدة مرات، كما أن المفحوص في مثل هذه التجارب يخبرنا عما يطمح في الوصول إليه، والبعض يضعون أهداف أعلى من تلك التي عرفوها في أدائهم السابق.

5-نمو مستوى الطموح:

بينت العديد من الدراسات منها دراسة (**ليفين**livine)، أن مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أو محاولته الجلوس على كرسي. ويعتبر **ليفين**livine ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح ،وهو بذلك يفرق بين مستوى الطموح و الطموح المبدئي فيقول:<< إن رغبة الطفل في عمل أي شيئ بنفسه دون الإستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج>>، وهذا النمط من السلوك تسميه (**فيلز**fales) الطموح المبدئي. وقد إعتبرت **فيلز**fales رغبة الطفل في عمل شيئ دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح، و هذا الطموح أسمته الطموح المبدئي.

(كميليا عبد الفتاح،1984، ص15).

وفي دراسات أخرى إستخدم **أندرسون anderson** تجربة قذف الحلقات في العصي،مع ثلاثة مجموعات من الأطفال، وقد ميز **أندرسون anderson** بين أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو و يمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح وهي كمايلي:

5– 1 طريقة القذف:

أي أن الطفل قد يقذف الحلقات عن طريق العصي، أو بإسقاطها من أعلى، أو يقذفها من على مسافة معينة،و مراحل النمو تتبع هذا النظام، أي أن الأولى أقل نضجا من الثانية، و الثالثة تدل على نضج كاف.

2-5 إعادة القذف:

فالحلقات التي تخطئ الهدف قد يعاد قذفها، و قد لا يعاد، و الثانية تعبر عن مرحلة أعلى من النمو و عندما يعاد قذف الحلقات فإنه يعاد قذفها بعد الإنتهاء من سلسلة الحلقات كلها،وهذه الأخيرة تعبر أيضا عن مرحلة أعلى من النمو.

3-5 حجم الوحدات:

فالأطفال عند قذفهم للحلقات يعتبر البعض منهم كل حلقة وحدة مستقلة، في حين نجد البعض الأخر يعتبر السلسلة كاملة من خمس حلقات كوحدة،و هذه الأخيرة تعبر أيضا عن مرحلة أعلى من النمو.

4-5 كمية الفشل:

إن عزم الطفل على المجازفة بالحلقة الخاطئة يعبر أيضا عن مرحلة أعلى من نمو سلوك مستوى الطموح، وقد إستطاع **إندرسون anderson** أن يثبت من خلال دراساته أن مستوى الطموح يزداد بإزدياد العمر،حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجا من الأطفال الأقل عمرا، و أن طموح الفرد يبدأ في النضج من سن ثمان سنوات.

(كميليا عبد الفتاح،1990، ص 14-15).

إذن مستوى الطموح يختلف من شخص لأخر، وكلما تقدم الفرد في العمر كلما كان مستوى طموحه مرتفع بإعتبار أنه يكتسب خبرات تجعله أكثر إستعدادا لتحقيق أهدافه.

6- أنواع الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف حسب نوعية هذا الطموح ومن بين هذه الأنواع مايلي:

1-6الطموح الإجتماعي:

لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد كم الرفاهية والرقي، بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش،فكلما تقدم المجتمع و إزدهر نشأت طموحات جديدة تتلائم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من فرد لأخر، ومن زمن إلى أخر ففي القريب كان الطلبة والأباء وأفراد المجتمع يطمحون إلى مهن التدريس و المحاماة و الطب، لكن مع

مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة تغيرت طموحات أفراد المجتمع لظهور مهن جديدة وأعمال حديثة إستهوت شباب اليوم ونستطيع القول أن طموحات أبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها

(أسعد،1992، ص 67).

فإذا كانت الشعوب في حالة من الإستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دائما، ففي المجتمعات النامية تطمح للوصول على مداخل و موارد مالية، وعلى الإكتفاء الذاتي و القضاء على العديد من المشاكل الإجتماعية التي تنهك كيان المجتمع، بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الإطمئنان النفسي،وعلى الترف الثقافي والعلمي و التكنولوجي ،فمن أهم المعالم للتقدم العلمي والتكنولوجي زيادة التطلع على المستقبل و التخطيط له.

(حامد عبد السلام زهران، 1998، ص 39)

2-6 الطموح الدراسي:

يتمثل الطموح الدراسي في تخطيط ووضع أهداف مستقبلية، بما يتوافق و قدرات التلميذ الدراسية، سعيا إلى تحقيق تلك الأهداف المسطرة لها.

(مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 2016، ص 41).

وهذا النوع من الطموح هو الذي يتعلق بالمجال الدراسي،وتوجهات التلميذ الدراسية، ويمتد من الدراسة الإبتدائية إلى الدراسة الثانوية، حيث يبدأ التلميذ بالطموح في الإنتقال من سنة إلى أخرى والإنتقال إلى الجامعة و مواصلة الدراسة،فهذا الطموح ينمو ويرتقي مع نمو التلميذ وهو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته

(زهران،1998،ص33).

تبين لنا أن الطموح الدراسي يجعل التلميذ يجتهد لتحقيق النجاح عبر مراحل حياته الدراسية، وذلك ببذل كل ما يملك من قدرات و إمكانيات، وبالتالي يصل إلى أهدافه المرجوة.

7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه و منها عوامل بيئية و إجتماعية و إقتصادية و أسرية ... إلخ.

7-1العوامل الشخصية:

و هي العوامل التي تتعلق بالفرد ذاته،وتساهم في تحديد شخصيته و منها:

7-1-1 خبرات النجاح والفشل:

يتأثر مستوى الطموح بخبرات النجاح و الفشل، فدرجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه، و حقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود، و تتماشي مع درجة التفوق و النجاح التي حققها و كأنه يسمو بمستوى الطموح إلى المراتب العليا.

و يمكننا أن نؤكد على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح، فقوة الأثر الذي يحدده كل من النجاح و الفشل بالغ الأهمية، فكلما زادت درجات النجاح إرتفعت معها مستويات الطموح، و كلما زاد الإستياء و الفشل إنخفض مستوى الطموح

(مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،2016 ،ص41).

كما أن لمستوى الطموح صلة وثيقة بموقف التلميذ من التعلم ذلك بأن بعض مواقف الطلاب الأكثر أهمية ترتكز حول ما ينتظره من النجاح أو الفشل في التعلم الذي يحاوله و الطلاب الذين جربوا قدرا من النجاح لا بأس به و يعتبرون أنفسهم ناجحين يميلون عموما إلى أداء المهمات الجديدة واثقين بأنفسهم، أما الطلاب الذين عانوا الفشل مرارا فالأرجح أن يقابلوا المهمات الجديدة بسلبية أو بمشاعر مختلفة.

(الحلو،1999، ص80).

نستنتج إذن أن خبرات النجاح تعني للفرد أنه حقق مستوى معين من الطموح، أما الفشل يعنى للفرد أنه عجز عن تحقيق طموحه.

7-1-2 مفهوم الذات:

إن مستوى الطموح مرتبط عند الفرد بفكرته عن نفسه، فكلما كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابيا كلما إرتفع مستوى الطموح، و كلما كان مفهومه لذاته سلبيا هبط مستوى طموحه، و إن شعور الفرد بالنجاح يزيد مستوى الطموح في حين أن الشعور بالفشل ينتج الإحباط و يشكل عقبة أمام طموحات الفرد.

و الإنسان يزداد إحترامه لنفسه و تقديره لذاته إذا حقق مستوى طموح، أما إذا أخفق في ذلك فإنه يصغر ذاته وأحيانا يكرهها أو يحتقرها.

فمستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه، و بمكانته الاجتماعية و رغبته في نيل إحترام الجماعة التي يعايشها.

غير أن فكرة الفرد عن نفسه كثيرا ما تكون غير واضحة، أو صحيحة و طالما يتأثر مستوى الطموح بهذه الفكرة نرى المغرور بذاته يضع لنفسه طموحا أعلى بكثير من مستوى إقتداره

أي مستوى قدرته الفعلي فلا يجني من ذلك سوى الفشل، أما المصاب بإنخفاض في تقديره لذاته يكون مستوى طموحه عادة دون مستوى إمكانياته لأنه يرى الفشل خطرا يهدد إحترامه لنفسه.

(المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة،2009،ص19).

وبإعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك فإنها تدفع بمستوى الطموح للإرتفاع بالفرد للشعور بكيانه، ووجوده هذا في حالة الإدراك الإيجابي للذات، إذا حصل العكس فإنه لا محالة من إنخفاض مستوى الطموح.

(مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،2016،ص41).

فمفهوم الذات إذن يعد قوة دافعة للسلوك، بحيث أنه كلما كان مفهوم الذات عند الفرد إيجابيا كلما كان مستوى طموحه مرتفع.

7-1-3 الإبداع:

بما أن مستوى الطموح يعبر عن تلك الأهداف والأفكارالمستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه، قد تحمل هذه الأفكارحلولا للكثيرمن المشكلات التي تواجه الإنسان، فإن الإبداع يؤثر في مستوى الطموح من حيث قدرة الفرد على تبني أهداف جديدة و متميزة وإنتاج أكبر عدد من الأفكار والأهداف غير العادية والتي تتناسب مع قدراته الإبداعية، فالأفراد الذين يتميزون بقدرات إبداعية تتوقع أن تكون مستويات طموحاتهم عالية، و لا تتعلق بالأعمال البسيطةوالعادية،والروتينية فبعض التخصصات الدراسية و المهن والأعمال تتطلب مستوى أو درجة عالية من الإبداع كمهن التخطيط، التصميم والإختراع.

(مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 2016، ص 42).

فالإبداع إذن يعد من العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، بحيث أن الأفراد الذين يتميزون بقدرات إبداعية تكون مستويات طموحاتهم عالية.

7-2 العوامل الخارجية:

7-2-1 الوضع الاجتماعي والإقتصادي للأسرة:

بينت دراسة **جولد(Gould،1941)** أن إختلافات الهدف تنسب إلى عوامل متعددة في حياة الفرد، فالأفراد الذين يعطون درجات إختلاف هدف ضعيف نسبيا (سواء سالب أو موجب) بمقارنتهم بأولئك الذين يعطون غالبا درجات عالية موجبة، وجد أنهم في ظروف إجتماعية و إقتصادية مقبولة نسبيا،فقد كان دخل الأباء مناسبا وكافيا بحيث إستطاعوا الإلتحاق بالجامعة، والتفرغ للدراسة،و عدم الإلتحاق بالعمل خلال الدراسة، كذلك كان هناك أيضا توقع في زيادة دخل الأباء.

و في هذا الصدد قد يلعب طموح الوالدين دورا كبيرا في زيادة طموح الأبناء ذلك أن بعض الأباء قد يتعرضون في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض الأهداف الهامة بالنسبة لهم،من ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم فيدفعونهم دفعا إلى ذلك و يوفرون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم لها.

(كميليا عبدالفتاح،1984، ص22).

لهذا فإن الوضع الإقتصادي والاجتماعي للأسرة يساهم في رفع مستوى طموح الفرد،أو خفضه، فإذ كانت الأسرة تتمتع بوضع إقتصادي جيد فإن الفرد يستطيع تحقيق أهدافه بسهولة عكس الأسرة ذات الوضع الاقتصادي و الدخل المنخفض.

7-2-2 الأسرة:

إن طريقة الأسرة في تربية الأبناء لها تأثير على مستقبلهم الدراسي، و على مستوى طموحهم و ترى الباحثة " **هيرولوك** " **(1962Hurilok)** أن الأسرة بكل جوانبها تلقي الضوء على مستوى الطموح، و يمكننا القول أن مستوى طموح الفرد يرتفع و ينخفض حسب ما يتلقاه من تربية أسرية داخل المنزل من طرف والديه و أفراد العائلة، فالعطف والحنان، و الود أمر ضروري في تربية الطفل، و يتأثر دور الأسرة في التنشئة بحجمها، فالأسرة الكبيرة العدد لا تستطيع تقديم الرعاية الواجبة لكل أفرادها، عكس الأسرة القليلة العدد، و التي بإمكانها توفير الرعاية الجسمية و النفسية لأبنائها.

وقد أشارة بيانات جمعتها**(terner ترنر)1996**عن العلاقة السلبية المتوقعة بين حجم الأسرة والطموح، إلا أن الأولاد من الأسر ذات الحجم الكبير أقل إحتمالا أن يكون لديهم طموح مرتفع عن أولاد الأسرة الصغيرة، وأن هناك علاقة بين حجم الأسرة و التأكيد النسبي عن الطموح التعليمي،أو المادي.

(مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،2016،ص42)

يتضح لنا من خلال هذا بأن الأسرة تلعب عامل مهم في تربية الطفل و التحكم في مستوى طموحة، وهذا يرتبط بكل ما تقدمه له و نوع التربية التي يتلقاه هذا الأخير.

7-2-3 جماعة الأقران والطموح:

تلعب الجماعة التي ينتمي إليها الطفل دورا كبيرا في تشكل شخصية و سلوكه،فاللأفراد والجماعات المرجعية دورا كبيرا في نمو مستوى الطموح، فكلما كان للفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو أقل يقارن به أدائه، فإنه سيحاول دائما أن يرفع من مستوى طموحه، أي يصنع إرتكاز أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به.

(النوبي، 2010، ص 85).

و ممالاشك فيه أنالبيئة المدرسية تعتمد على جماعات مدرسية متنوعة منها جماعات الطلاب، فالجماعة التي ينتمي إليها الطالب و مهما كان نوعها تقوم بدور الإطار المرجعي الذي منه يستمد الفرد معايره و يستند إليه في تبرير مواقفه، و اتجاهاته، و يفسر له ما يتلقاه، أو ما يصدره من معلومات واستجابات.

(مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 2016،ص43).

فجماعة الأقران تؤثر في الطفل إما سلبيا أو إيجابيا، بإعتبارها الإطار المرجعي الذي يكتسب الطفل منه مختلف القيم،والمعايير،وتتوقف تلك المعايير على إختيار الطفل للجماعة المناسبة.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مستوى الطموح، إذ يعد مستوى التقدم والنجاح الذي يهدف الفرد أن يصل إليه من خلال معرفته بامكاناته وقدراته، والاستفادة من الخبرات التي مر بها ولقد تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح بحيث ربط أدلرAdler مستوى الطموح بمحاولة الفرد التعويض عن النقص، أما إسكالونا Escalona فترى أن الفرد لديه طموح يكون مرتفع ولكنه محدود، أما ليفينLivine فيرى أن المجال يجعل الفرد يميل لطموحات معينة، وإن للشخص الطموح عدة خصائص و صفات بحيث أنه كلما كانت مرتفعة زاد مستوى طموح الفرد، ويقاس مستوى الطموح بعدة أساليب منها التجارب المعملية التي تعطي للمفحوص فرصة ليجرب العمل عدة مرات، كما أن مستوى الطموح ينمو ويختلف من شخص لأخر بحيث أنه كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان مستوى طموحه مرتفع، ولمستوى الطموح أنواع مختلفة بحيث أن طموحات البلدان المتقدمة تختلف عن طموحات البلدان النامية، ولمستوى الطموح عوامل تؤثر فيه الشخصية منها والخارجية، كخبرات النجاح والفشل بحيث أن النجاح يعني أن الفرد حقق مستوى معين من الطموح أما الفشل يعني العجز، كما تساهم الأسرة في الرفع من مستوى الطموح إذا ما كانت تتمتع بمستوى إقتصادي مرتفع.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تمهيد

1- منهج البحث

2- الدراسة الإستطلاعية

3- مجتمع البحث

4- عينة البحث

5- أدوات البحث

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

لا يمكن لأي دراسة أن تكتسب الصفة العلمية إن لم تستند على قواعد منهجية تنجز في اطارها، والتي يحددها موضوع الدراسة و ترتكز دقة النتائج التي يتوصل اليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها، والأدوات والأساليب التي يستخدمها اثناء اجرائه لبحثه.

و بناءا على ذلك سنحاول في هذا الفصل التطرق الى أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة و ذلك من خلال التعرض للمنهج المستخدم،الدراسة الاستطلاعية،مجتمع و عينة البحث،أدوات البحث،والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- منهج البحث:

يعتبر المنهج من أساسيات أي بحث علمي، فهو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة.

(عماربوحوش،1990،ص19)

و لكل ظاهرة أو مشكلة صفات تختلف عن الأخرى، وهذه الصفات تفرض على الباحث منهجا معينا لدراستها أو حلها.

(محمد شفيق،1998،ص58)

و بما أن بحثنا يبحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثلاثة ثانوي ، تبعا لمتغير الجنس و التخصص، لذلك اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يعد " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة ، و تصويرها كميا عن طريق جميع بيانات و معلومات متقنة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة .

(سامي محمد ملحم،2007، ص75).

تم تبنى هذا المنهج لإثبات أو تفنيد فرضيات بحثنا، لأنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى افرد العينة.

ومن خلال المنهج الوصفي سنحاول معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،بل يمضي إلى ماهو أبعد من ذلك بهدف التوصل إلى تعميمات نزيد فيها معارفنا على الظواهر المدروسة.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، وهي تهدف في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في درستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي.

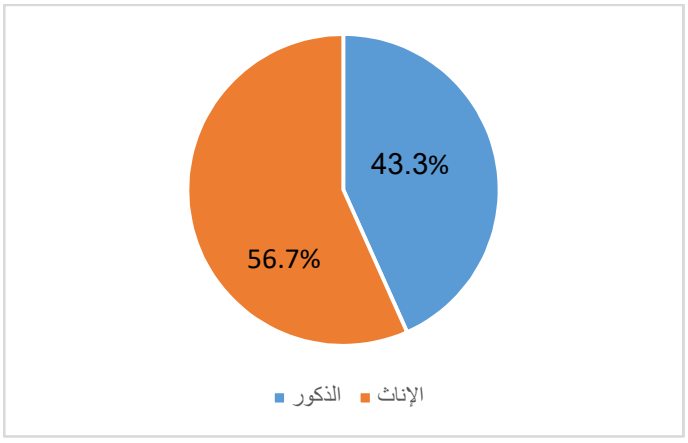
(عبد المجيد،2000،ص38)

ونظرا لأهمية الدراسة الإستطلاعية في الجانب التطبيقي قمنا بها للتحقق من وجود العينة المناسبة لبحثنا و كذلك استقصاء حقيقة وجود الظاهرة التي نحن بصدد دراستها، و بالتالي التحقق من صحة و ثبات متغيرات بحثنا، و قمنا بإجراء الدراسة الإستطلاعية في ثانوية " سعيد بوقروا" ببلدية الناصرية ولاية بومرداس على عينة تقدر بـ 30 تلميذ و تلميذة متمدرسين على مستوى الثالثة ثانوي، و ذلك بتوزيع 30 استمارة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا و 30 استمارة لمقياس مستوى الطموح على 15 تلميذ(ة) من شعبة علوم تجربية، و 15 تلميذ (ة) من شعبة أداب و فلسفة بتاريخ 8 مارس 2018 . والجدول التالي يبين ذلك:

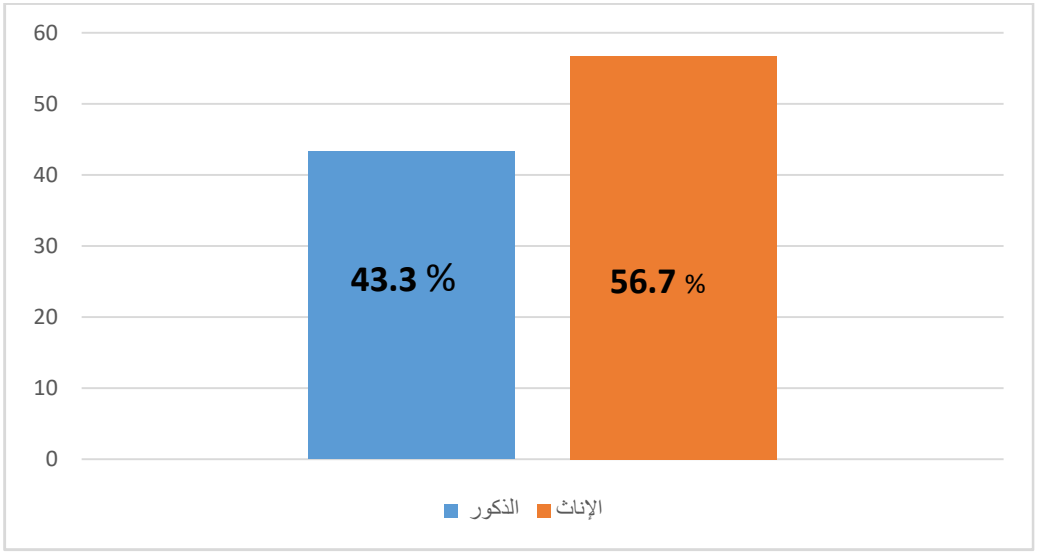
الجدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس

الجنس	عدد افراد العينة	النسبة
ذكور	13	٪43.3
إناث	17	٪56.7
المجموع	30	٪100

الشكل رقم 4 يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس



الشكل رقم (5):يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس

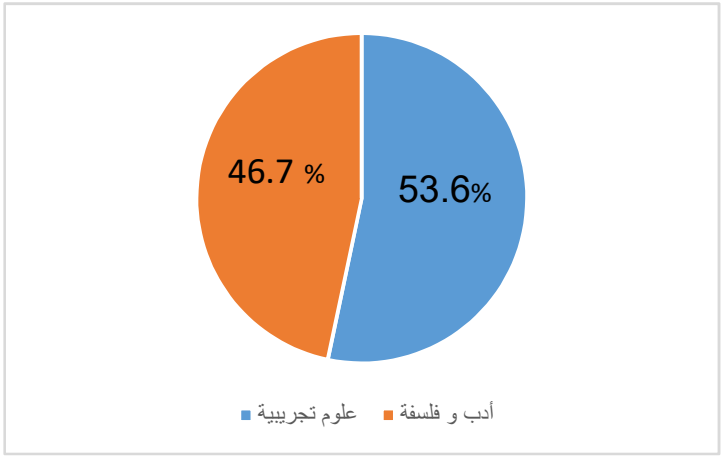


يتضح لنا من خلال الجدول رقم (01) :أن نسبة الذكور في الدراسة الإستطلاعية أقل من عدد الإناث، بحيث بلغ عدد الذكور (13) تلميذ، وبنسبة مئوية قدرت ب ٪43.3 نفي حين بلغ عدد الإناث (17) تلميذة ، وبنسبة مئوية قدرت ب٪56.7

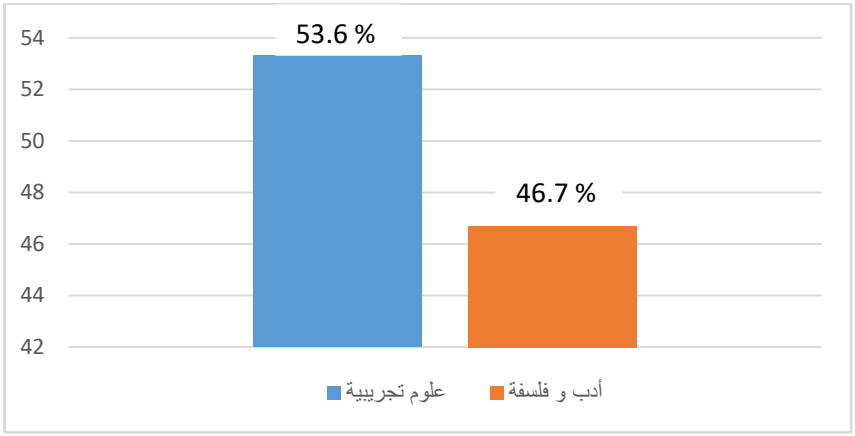
الجدول رقم(02): يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص

التخصص	عدد أفرادالعينة	النسبة
علوم تجريبية	16	٪53.3
أداب و فلسفة	14	٪46.7
المجموع	30	٪100

الشكل رقم(6):يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص



الشكل رقم(7):يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص



يتضح لنا من خلال الجدول رقم (02) :أن نسبة التلاميذ المتمدرسين في شعبة العلوم التجريبية أكثر من عدد التلاميذ المتمدرسين في شعبة أداب و فلسفة، بحيث بلغ عدد تلاميذ شعبة العلوم (16) تلميذ (ة) ، وبنسبة مئوية قدرت ب 53.3 ٪، في حين بلغ عدد تلاميذ في شعبة أداب و فلسفة (14) تلميذ (ة) بنسبة مئوية قدرت ب46.7٪.

و **من**بين خصائص الدراسة الاستطلاعيةنجد:

- معرفة البنود الغير واضحة.
- حساب الخصائص السيكيوميترية للمقياس.
- في حالة عدم وضوح العبارات لدى عينة البحث يمكن تعديل، أو حذف، أو إضافة بنود للمقياس.
- التعامل المباشر مع أفراد عينة البحث، والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث و تحديد الزمن اللازم لتطبيق الأدوات المستعملة.

- التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجهنا في تطبيق أدوات البحث.
- تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.

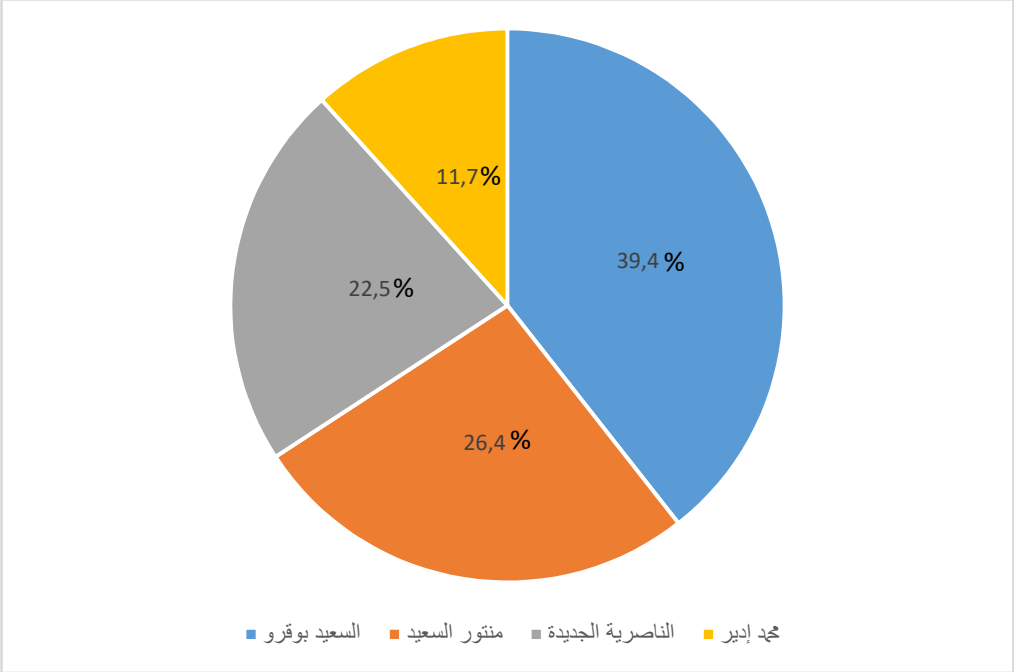
3- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل من:ثانوية" السعيد بوقروا "ببلدية الناصرية ولاية بومرداس،ثانوية كنتور السعيد ببلدية برج منايل ولاية بومرداس ثانوية الناصرية الجديدة ولاية بومرداس،وثانوية محمد إيدير ببغلية ولاية بومرداس للسنة الدراسية 2018/2017 و بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي946 تلميذ(ة)،والجدول التالي يبين ذلك :

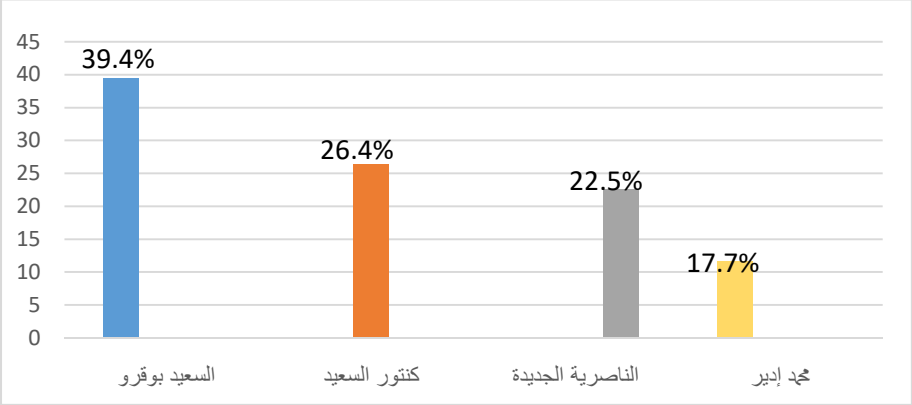
جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث:

الثانويات	مجتمع البحث	النسبة المئوية
السعيد بوقرو	373	%39.4
كنتور السعيد	250	%26.4
الناصرية الجديدة	213	%22.5
محمد إيدير	110	11.7%
المجموع	946	100 %

الشكل رقم (8):يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث:



الشكل رقم (9) :يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث:



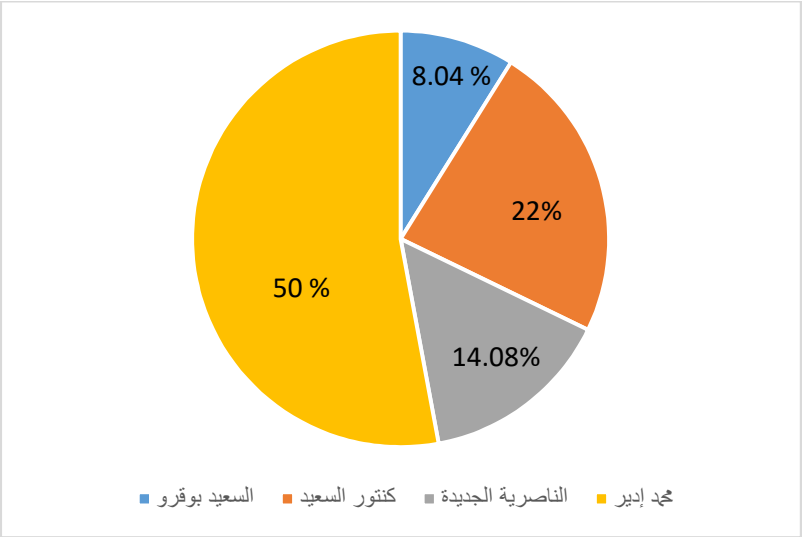
يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) : أن عدد التلاميذ في ثانوية " السعيد بوقروا " يفوق عدد التلاميذ في كل من ثانوية " كنتور السعيد " ، الناصرية الجديدة ، و محمد إيدير بحيث بلغ عدد التلاميذ في ثانوية السعيد بوقرو (373) تلميذ (ة) بنسبة مئوية قدرت ب 39.4٪ ، أما ثانوية كنتورالسعيد فقد بلغ عدد التلاميذ فيها (250) تلميذ (ة) ، بنسبة مئوية قدرت بـ 26.4 % ، فيما بلغ عدد التلاميذ في ثانوية الناصرية الجديدة (213) تلميذ (ة) بنسبة مئوية قدرت بـ 22.5 %، و في ثانوية محمد إيدير بلغ عدد التلاميذ فيها 110 تلميذ (ة) وبنسبة مئوية قدرت بـ 11.7 %.

ولقد تم أخذ عدد من أفراد العينة من المجتمع الأصلي لكل مؤسسة،والجدول التالي يبين ذلك:

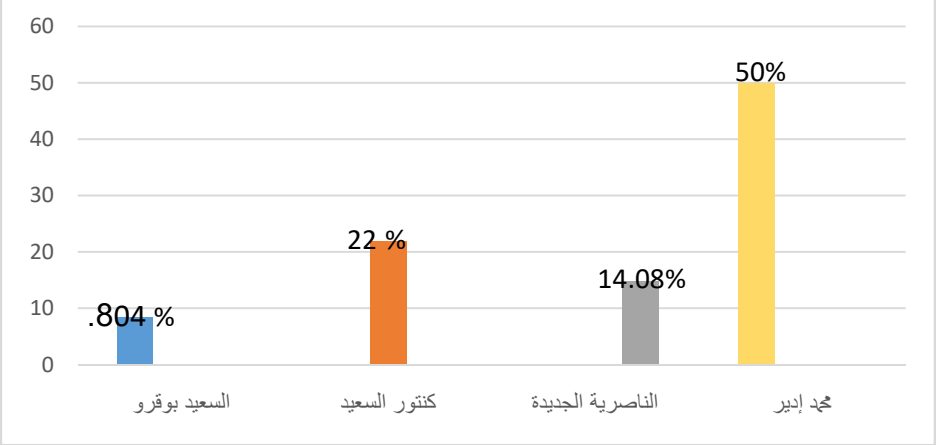
الجدول رقم (04):يمثل توزيع أفراد العينة حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة

الثانويات	مجتمع البحث	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
السعيد بوقرو	373	30	%8.04
كنتور السعيد	250	55	%22
الناصرية الجديدة	213	30	%14.08
محمد إيدير	110	55	%50
المجموع	946	170	%100

الشكل رقم (10):يمثل توزيع أفراد العينة حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة



الشكل رقم (11):يمثل توزيع أفراد العينة حسب المجتمع الأصلي لكل مؤسسة



يتضح لنا من خلال الجدول رقم(04) أن :عدد أفراد العينة في ثانوية بوقرو السعيد هو(30) تلميذ(ة) أخذت من أصل(373) تلميذ(ة)،وبنسبة مئوية بلغت8.04%،في حين

بلغ عدد أفراد العينة في ثانوية كنتورالسعيد(55) تلميذ(ة) من أصل(250) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية قدرت ب22%، أما في ثانوية الناصرية الجديدة فلقد بلغ عدد أفراد العينة فيها(30) تلميذ(ة) أخذت من أصل(213) وبنسبة مئوية قدرت ب14.08%، في حين بلغ عدد أفراد العينة في ثانوية محمد إيدير(55) تلميذ(ة) من أصل(110) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية قدرت ب 50%.

4-عينة البحث:

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو اختيار العينة، فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية،وتعرف العينة بأنها "مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة".

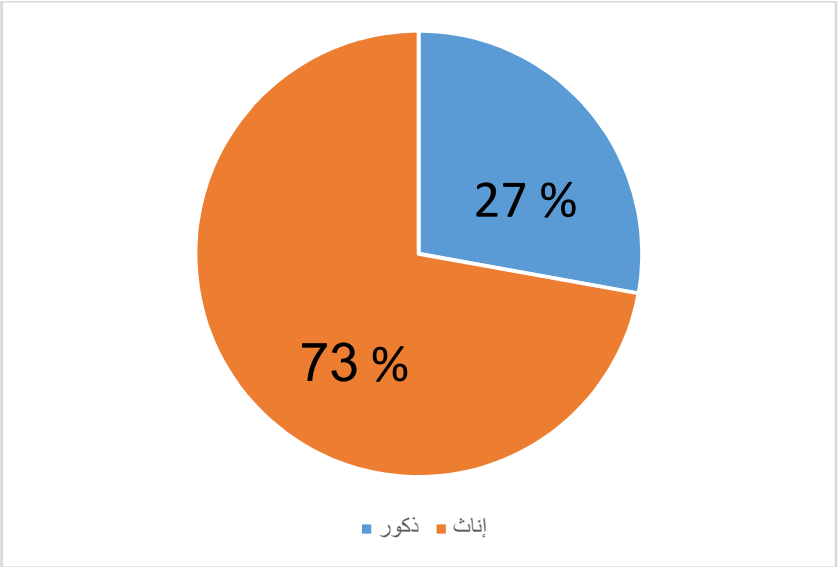
(رجاء محمود أبوعلام،2004،ص148)

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا في اختيار أفراد العينة على أسلوب العينة القصدية،وهي تلك العينة التي يتم اختيارها بأسلوب غير عشوائي،وتم اختيارها لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم.

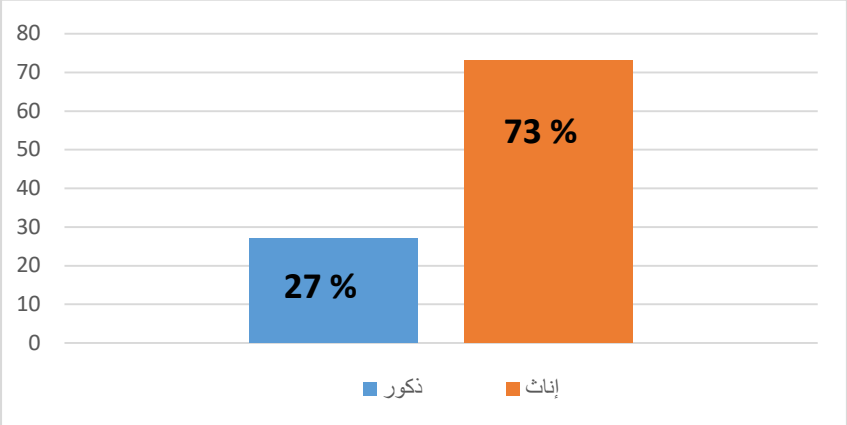
الجدول رقم (05):يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس.

الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
ذكور	46	%27.0
اناث	124	73 %
المجموع	170	100 %

الشكل رقم (12):يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس.



الشكل رقم (13):يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس.

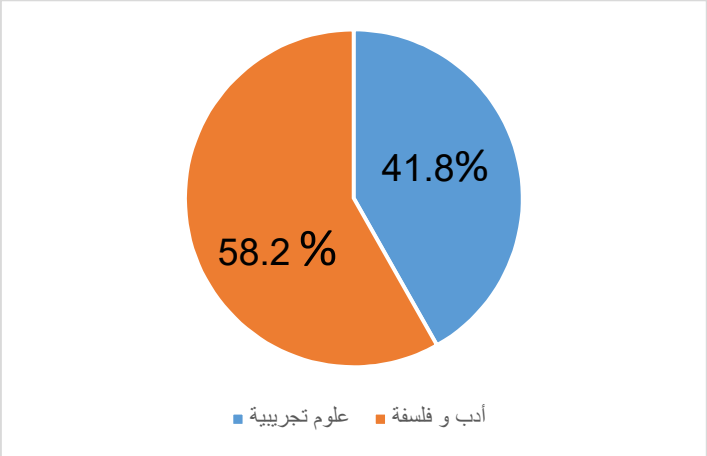


يتضح لنا من خلال الجدول رقم (05) أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور،بحيث بلغ عدد الإناث (124) تلميذة،بنسبة مئوية قدرت ب 73٪، في حين بلغ عدد الذكور (46) تلميذ بنسبة مئوية قدرت ب 27.0٪.

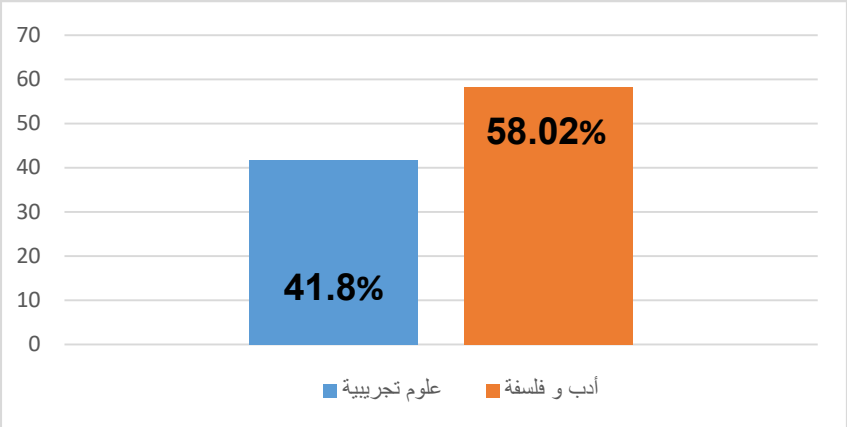
الجدول رقم (06) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.

التخصص	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
علوم تجريبية	71	41.8 %
أداب و فلسفة	99	58.2 %
المجموع	170	100 %

الشكل رقم (14) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.



الشكل رقم (15) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.



يتضح لنا من خلال الجدول رقم (06) أن :عدد التلاميذ في شعبة أداب وفلسفة أكثر من عدد التلاميذ في شعبة العلوم التجريبية، بحيث بلغ عدد التلاميذ المتمدرسين في شعبة أداب و الفلسفة (99) تلميذ (ة) وبنسبة مئوية قدرت بـ 58.2 %،في حين بلغ عدد التلاميذ في شعبة العلوم التجريبية (71) تلميذ (ة) بنسبة مئوية قدرت بـ .41.8 % .

5-أدوات البحث:

أداة البحث وسيلة مهمة لجمع البيانات، و لقد إعتمدنا في هذا البحث على أداتين من أدوات جمع البيانات و هي مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش(Pintrich) و مقياس مستوى الطموح لكميليا عبد الفتاح.

5-1 مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبنتريش (Pintrich) 1991 .

أعد هذا الإستبيان من قبل بينتريش(Pintrich) 1991 سمي بمقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم الذي رمز له بـ " MSLO " الذي يعبر في صورته الأجنبية عن أداة تقرير الذاتي، و قد صمم لقياس التوجهات الدافعية، و إستخدام إستراتيجيات التعلم، و ينقسم إلى قسمين أساسيين هما :

الدافعية و إستراتجية التعلم، حيث يشمل قسم الدافعية على (31 عبارة)، تقيس معتقدات الطلبة في قيمة و هدف المقرر الدراسي،بينما يحتوي قسم إستراتيجيات التعلم على (19عبارة) تتعلق بإدارة الطلبة لمختلف المصادر، و من هذا يتكون هذا الإستبيان من(81 عبارة).

5-1-2 ثبات و صدق الإستبيان في صورته العربية :

قام عزة عبد الحميد (1999) تعريب و تقنين الإستبيان على 311 طالب جامعي، و تم حساب ثبات العبارات بإستخدام معامل ألفا كرومباخ، و ذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للإستبيان الفرعي الذي تقيسه العبارة، فوجد أن جميع العبارات ثابتة، كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية عن طريق حساب معامل لكل إستبيان على كل جنب.

كما تم الحساب الكلي للإستبيان بثلاثة طرق: طريقة إعادة الإختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها (100) طالب وطالبة تم إختيارها عشوائيا من بين العينة الإستطلاعية المستخدمة فوجد أن معامل الإرتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين هي(0.57) لقسم الدافعية و(0.62) لقسم إستراتجيات التعلم عند مستوى الدلالة(0.01) و بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل الإستبيان ككل هو (0.62) و كذلك بطريقة معامل ألفاكرومباخ و قد بلغت قيمته (0.91) للإستبيان ككل عند مستوى الدلالة (0.01).

5-1-3 ثبات الإستبيان :

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل ألفاكرومباخ في حالة عدد المفردات (49) مفردة، حيث بلغ معامل ثبات الإستبيان (0.79) وذلك بعد حذف بعض المفردات وهي تحت رقم (35)(37)،(46) حيث أشارت بيانات معامل ألفا كرومباخ إلى أن الثبات يرتفع في حالة

حذفهما من (0.77) و تم حذف العبارات الثلاثة و استقرت الصورة النهائية على (46) عبارة .

و بعد صدق الاستبيان الذي تم حساب صدق العاملين بطريقة المكونات الأساسية (بتدوير فاريماكس) و بصدق المحك الذي تم حساب الصدق التجريبي للإنسان بالاستعانة بمحك خارجي ، و هو مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من اعداد (لطفي إبراهيم 2001)

و بعد العمليات التي قاموا بها توصلوا ان مقياس التعلم المنظم ذاتيا يتكون من 46 عبارة.

ولحساب الثبات في الدراسة الاستطلاعية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا اعتمدنا على طريقة معامل الفاكرومباخ حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (07) يوضح قيمة الفا كرومباخ للتعلم المنظم ذاتيا

عدد البنود	معامل الفاكرومباخ
46	0.86

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن عدد البنود لمقياس التعلم المنظم ذاتيا هو (46) وأن معامل الثبات الفاكرومباخ (0.86) مرتفع، ومنه تستنتج أن المقياس يمتاز بثبات مرتفع

5-2مقياس مستوى الطموح لكميليا عبد الفتاح .

5-2-1وصف المقياس :

أعد هذا الاستبيان من طرف كميليا عبد الفتاح (1970) وهو مقياس عربي الأصل صمم لقياس مستوى طموح الفرد في مجالات مختلفة و فد طبقت الباحث هذا المقياس أول مرة في دراسة أجرتها بين الطلبة و الطالبات في مستوى الطموح ، بلغ حجم العينة (226) منهم(94) ذكور (132) إناث من كلية الخدمات الاجتماعية و يتكون المقياس من (97) بند موزعة على سبع سمات او أبعاد رئيسية لمستوى الطموح و هي كالتالي :

1- النظرة إلى الحياة يرمز اليها بالحرف (ن).

2- الاتجاه نحوى التفوق و يرمز اليها بالحرف (ت).

3- تحديد الأهداف و الخطة ويرمز اليها بالحرف (ه).

4- الميل إلى الكفاح و يرمز اليها بالحرف (ك).

5- تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس و يرمز اليها بالحرف (س).

6-المثابرة و يرمز اليها بالحرف (م).

7- الرضى بالوضع الحاضر والإيمان بأن هناك أمور مردها إلىالحظ و يرمز اليها بالحرف (ح).

(كميليا عبد الفتاح، 1984، ص 79، 83)

و قد اعتمد عليه العديد من الباحثين العرب في مجال علم النفس و علوم التربية كما تم التأكد من ثبات و صدق المقياس في البيئة الجزائرية منهم الباحثة أمينة زيادة.

2-2-5 حساب ثبات المقياس من طرف الباحث :

لقد تم حساب ثبات المقياس من طرف الباحثة أمينة زيادة عن طريق معامل الفا كرومباخ الذي يعد من أهم مقاييس الإتساق الداخلي.

قامت بتوزيع المقياس على عينة بلع قوامها (50) تلميذ و تلميذة من السنة الثالثة ثانوي بلغت قيمت الفاكرومباخ(0.77)و هي دالة على ثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم(08) يوضح معامل الثبات بمعادلة الفاكرومباخ لمقياس مستوى الطموح.

عدد افراد العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات الفاكرومباخ
50	79	0.77

ولحساب الثبات في الدراسة الإستطلاعية لمقياس مستوى الطموح، اعتمدنا على طريقة ألفا كرومباخ أين توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم(09) يوضح قيمة الفا كرومباخ لمستوى الطموح

عدد البنود	معامل الفاكرومباخ
77	0.70

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن عدد البنود لمقياس مستوى الطموح 77بند،وإن معامل الثبات الفاكرومباخ 0.70 مرتفع،ومنه نستنتج أن مقياس مستوى الطموح يمتاز بثبات مرتفع ويمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

كما قمنا بحساب الثبات الكلي للمقياس باستعمال طريقة الفاكرومباخ

جدول رقم (10) يوضح قيمة الفاكرومباخ لكافة المقياس

المقياس	عدد البنود	معامل الفاكرومباخ
التعلم المنظم ذاتيا	46	0.85
مستوى الطموح	77	
الكلي	123	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل ثبات الفاكرومباخ لكافة المقياس بلغ 0.85،وعليه نستنتج أن نسبة ثبات المقياس عالية ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية

5-2-3- حساب صدق المقياس:

بحيث قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقة الإتساق الداخلي و أسفرت نتائج حساب معامل الصدق عن حذف بعض البنود التي كانت قيم معاملات ارتباطها مع الارتباط الكلي للمقياس سالبة و صفرية و تمثلت هذه البنود في: العبارة السالبة: رقم (57) و العبارة الصفرية (76)،و عليه تم حذف العبارتين من المقياس و بالتالي اصبح المقياس يتكون من 77 بند عوض 79 بند .وعليه قمنا بالإستعانة بهذا المقياس في بحثنا.

5-2-4 مفتاح التصحيح:

يجيب التلاميذ على المقياس بـــ (نعم) أو(لا) بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة و بما أن المقياس يتكون من عبارة إيجابية و سلبية فإن التنقيط يكون بإعطاء العلامة (1) في حال الإجابة بنعم للعبارة الإيجابية و(0) في حالة الإجابة ب (لا)،أما عندما تكون العبارة سلبية فيعطى(1) للإجابة ب(لا) و(0) للإجابة ب (نعم) كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (11) يوضح العبارات و البدائل و طريقة التصحيح .

العبارات	بدائل الإجابة	الدرجة المعطاة في التصحيح
العبارات الإيجابية	نعم	1
	لا	0
العبارات السلبية	نعم	0
	لا	1

و تكون الدرجة الكلية بجمع الدرجات من العبارات الإيجابية و السلبية لبنود المقياس و كلما ارتفعت الدرجة الكلية دلت على مستوى طموح عال و العكس صحيح .

فالدرجة (77) : تدل على مستوى طموح عال.

والدرجة (39 او 40) : تدل على مستوى طموح متوسط

والدرجة (0) : تدل على مستوى طموح منخفض

و تفسر الدرجات على المقياس بتواجدها ضمن ثلاث فئات و هي موضحة في الجدول رقم(12)

جدول رقم (12) يوضح التقدير المعطى لدرجة مقياس مستو الطموح

الدرجات	التقدير
من 0 الى 25	ضعيف
من 26 الى 45	متوسط
من 53 الى 77	عال

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

إن طبيعة الموضوع و الهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة تساعد الباحث إلى الوصول إلى نتائج و معطيات، يفسر و يحلل من خلالها لموضوع الدراسة ، و لقد اعتمدنا في هذا البحث الى مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة بحثنا و التحقق من فرضياته وهي كالتالي

- النسب المئوية : للتعرف على نسبة التلاميذ في الثانويات،والتخصص،والجنس.

- الفاكرومباخ لحساب الثبات لكل من مقياس التعلم المنظم ذاتيا و مقياس مستوى الطموح.

-معامل الإرتباط ببرسون و الذي يستخدم للكشف عن دلالة العلاقات والارتباط .

-t test : و الذي يستخدم لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

-الإنحراف المعياري و المتوسط الحسابي : تم استخدامه لحساب الفرضيات الجزئية الأولى و الثانية والثالثة والرابعة.

ولإجراء التحليلات الإحصائية قمنا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss).

الفصل الخامس:عرض و تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج البحث

2- مناقشة نتائج البحث

الإستنتاج العام

خاتمة

الإقتراحات

المراجع

الملاحق

تمهيد:

بعد ما تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للبحث، و تطبيق الدراسة المتمثلة في مقياسي التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح و تحليلها إحصائيا بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) نتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل أليها و تحليلها و تفسيرها وفق ما أسفرت عليه التقنيات الإحصائية ، ثم التطرق إلى مناقشة النتائج.

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج البحث:

1-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى أن هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوىالطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (13): يوضح العلاقة الإرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.

العينة	متغيرات الفرضية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياريsd	درجة الحرية	معامل إرتباط بيرسونr	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار
170	التعلم المنظم ذاتيا	162.84	19.82	168	0.46	0.00	0.01	دالة
	مستوى الطموح	51.11	8.08					

نلاحظ من خلال الجدول رقم13 أن المتوسط الحسابي للتعلم المنظم ذاتيا قدر بـ x=162.84بإنحراف معياري يساوي sd=19.82، أما المتوسط الحسابي لمستوى الطموح فقدر بـ x=51.11 بإنحراف معياري يساوي sd=8.08.

و من خلال هذه النتائج يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون قدرت قيمته بـ r =0.46 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)،و بالتالي توجد علاقة إرتباطية ضعيفة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح،لأن قيمة الدلالة الإحصائية(0.00) أصغر من مستوى الدلالة(0.01)، أي كلما ارتفع التعلم زاد مستوى الطموح، وبالتالي فإن الفرضية التي مفادها توجد علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح قد تحققت.

2-1عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

الجدول رقم (14):يوضح الفروق بين الجنسين فيما يخص متغير التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار
التعلم المنظم ذاتيا	إناث	124	164.71	19.46	168	1.96	0.06	0.05	غير دالة
	ذكور	46	157.97	20.83					

نلاحظ من خلال الجدول رقم 14أن المتوسط الحسابي للإناث قدر بـ164.71 بإنحراف معياري قدر بـ 19.46وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي قدربـ157.97بإنحراف معياري قدر ب20.83،و أن قيمة ت الخاصة بمقياس التعلم المنظم ذاتيا قدرت بـ 1.96و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0.06 أكبر من مستوى الدلالة 0.05،أي 0.06>0.05، و عليه نرفض الفرضية البديلة و نقبل الصفرية، أي

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا، و عليه الفرضية الثانية لم تتحقق.

3-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

جدول رقم (15) :يوضح الفروق في التخصص حسب متغير التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	الشعب	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبارت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار	الإتجاه
التعلم المنظم ذاتيا	الأداب	99	165.57	20.83	168	2.08	0.03	0.05	دالة	الأداب
	العلوم	71	159.51	19.51						

نلاحظ من خلال الجدول رقم15 أن المتوسط الحسابي لشعبة الأداب قدر ب 165.57 وبانحراف معياري قدربـ 20.03و هو أكبر من المتوسط الحسابي لشعبة العلوم التجريبية الذي قدر بـ 159.51بانحراف معياري قدر ب19.51،و إن قيمة ت الخاصة بمقياس التعلم المنظم ذاتيا قدرت بـ 2.08 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0.03أصغر من مستوى الدلالة 0.05، أي p=0.05>0.03، و عليه نقبل الفرضية البديلة و نرفض الصفرية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا،ويكمن ذلك الفرق لصالح الأداب لأن المتوسط الحسابي لشعبة الأداب أكبر من المتوسط الحسابي لشعبة العلوم التجريبية،وعليه إن الفرضية الثالثة تحققت.

4-1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى مستوى الطموح.

الجدول رقم(16) :يوضح الفروق بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح

المتغير	الجنس	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار
مستوى الطموح	إناث	124	51.51	8.25	168	1.04	0.32	0.05	غير دالة
	ذكور	46	50.13	7.47					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي للإناث قدر بـ 51.51 بإنحراف معياري قدر بـ 8.25، و هو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور و الذي قدر بـ 50.13 بإنحراف معياري 7.47 وأن قيمة ت الخاصة بمقياس مستوى الطموح قدرت بـ 1.04و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0.32 أكبر من مستوى الدلالة 0.05.أي 0.32>0.05=p،وعليه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح، وعليه الفرضية الرابعة لم تتحقق.

5-1 عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

الجدول رقم (17):يوضح الفروق في التخصص حسب متغير مستوى الطموح

المتغير	الشعب	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار	الإتجاه
مستوى الطموح	الأداب	99	52.77	7.67	168	3.33	0.00	0.05	دالة	الأداب
	العلوم	71	48.71	8.06						

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لشعبة الأداب قدر بـ 52.77 بإنحراف معياري يقدر بـ 7.67 و هو أكبر من المتوسط الحسابي لشعبة العلوم الذي قدر بـ 48.71 بإنحراف معياري قدر ب 8.06 ، و أن قيمة ت الخاصة بمقياس مستوى الطموح قدرت بـ 3.33 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة المحسوبة 0.00 أصغرمن مستوى الدلالة 0.05 ،أي0.00<0.05=p،وعليه نقبل الفرضية البديلة و نرفض الصفرية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح ،و يكمن ذلك الفرق لصالح شعبة الأداب، لأن المتوسط الحسابي لشعبة الأداب أكبر من المتوسط الحسابي لشعبة العلوم.و عليه الفرضيةالخامسة تحققت.

2- مناقشة نتائج البحث:

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى أن هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموحلدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تحققت هذه الفرضية .أي أن هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **أمينة زيادة(2016)** التي هدفت إلى البحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطيه بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح.

وبالتالي يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها أن التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب وفرديته ، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم ، كما يستخدم فيه المتعلم أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز الداخلية والخارجية لديه، ويعتمد على عملية التقييم و التعزيز و المراقبة الذاتية. كما أن الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بالدافعية العالية ، ذلك لأن لديهم استعداد أكبر للمشاركة و المثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية ،كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة ولديهم مخزون واسع من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها وبارعون في مراقبة أهدافهم و لديهم دافعية داخلية واستقلالية ، ونشاط ماوراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي.

(المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،2010 ، ص 344).

ويعد مستوى الطموح جزءا مهما و أساسيا في البناء النفسي للإنسان ، فهو يعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادرا على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية.

(مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية ، 2008،ص 201)

كما أنه من أهم المتغيرات التي لها تأثير هام في حياة الفرد،ويعتبر بعد من أبعاد الشخصية الإنسانية، بحيث يعتبر كمؤشر يوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به،حيث أن الشخص الطموح هو الذي له القدرة على تخطي الصعاب واستخدام قدراته وإمكاناته الذاتية لتحقيق أهدافه التي يصبو إليها.

(مجلة التنمية البشرية،2017،ص 03).

أي أن الطموح يلعب دورا هاما في الدفع بالمتعلم نحو تحقيق المزيد من التفوق و النجاح ، باعتبار أنه بمثابة حافز يدفع بالمتعلم إلى القيام بسلوكيات معينة لتحقيق الهدف المرغوبفيه. وقد يكون ذلك باختيار المتعلم لإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الملائمة و المتماشية مع قدراته و إمكانياته العقلية.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

الفرضية لم تتحقق أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث تتماشى و النتيجة التي توصل إليها كل من (بوكاي و بلو منفليد 1990) على عينة من الطلبة بهدف دراسة الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. والتي أسفرت على عدم وجود فروق بينهما في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.كما تتفق مع ماتوصلت إليه عزت عبد الحميد (1999) والتي توصلت إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص استراتيجيات التكرار و التنظيم.

(السيد، 2009، ص 240)

بينما تختلف نتيجة هذه الفرضية مع عدة دراسات من بينها دراسة (كليري 2006)، الذي هدف من خلالها إلى معرفة مستوى تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة بلغ عددهم (142) طالب وطالبة ن والتي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما نجد دراسة وليد شفيق السيد (2009) تختلف مع نتائج فرضية البحث، حيث توصل الى وجود فروق بين البنين و البنات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، كما أشارت إلى وجود تأثير لنوع من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وتختلف هذه النتيجة كذلك مع دراسة مرعي (1996) ودراسة فطيم (1989)، ودراسة لينز و هرس (1992)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الذكور، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى الواقع الاجتماعي المعاصر، حيث أصبح الاهتمام بالتعلم وطرق اكتسابه وتطوير المهارات العقلية والمعرفية وتحسين مستواهم الدراسي متماثل لدى الذكور و الإناث، من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

وإتقانها، وحسن استخدامها، واختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة ، وكذلك اقتناع كلا الجنسين بأهمية تفوقهم العلمي،وتحقيق التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي لضمان مستقبل جيد من خلال منصب شغل مناسب، وكذلك قد يعود السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا في مراعاة الفروق الفردية بين الذكور والإناث وتنويع الأنشطة التعليمية المناسبة لحاجات وقدرات كلا الجنسين.

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

فرضية البحث تحققت لصالح شعبة الأداب،أي توجد فروق بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها في هذا البحث في إطار الفرضية الثالثة تختلف مع نتائج دراسة إسماعيل (1993) التي أجراها على مجموعة من الطلبة من التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الطلبة في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بإستثناء إستراتيجية الإنتقاء فقد كانت لصالح التخصصات العلمية.

بينما تتماشى نتائج فرضية البحث مع نتائج عدة دراسات، من بينها الدراسة التي قام بها بينتريك و ديجورت (1990) على عينة من طلاب الصف السابع، التي بلغ عددهم (173) طالب في ثماني شعب العلوم، وسبع شعب للغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الشعب في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح شعبة العلوم.

(مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، 2013 ،ص 100).

فيمكن تفسير الفرق بين التخصصين في تماثل إستخدام الإستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة، واختلاف قدرة المتعلمين على توظيف آليات التعلم المنظم ذاتيا.

(وليد السيد، 2009، ص 240)

أي أن المتعلمين ليسو من نفس التخصص،ولا يمتلكون نفس القدرة في إتقان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المواقف التعليمية لتطوير مهاراتهم العقلية، وتحسين من عملية التعلم،فالنجاح الأكاديمي أوالتحصيل الدراسي يرتبط بشكل كبير على قدرة المتعلمين على توظيف آليات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحسن إستخدامها.

2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تنص هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح. الفرضية لم تتحقق، أي لا يوجد فروق بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح. وبالتالي إن النتيجة التي تم التوصل إليها إتفقت مع كل من دراسة باندي (2002) ، والتي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى الطلاب وعلاقته بالإنبساطية و العصابية، بحيث بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس. ودراسة زياد بركات (2009) التي توصلت هي الأخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح. **(المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة ، 2009 ، ص 102).**

فيؤثر جنس الفرد سواء كان ذكر أوأنثى في رسم مستوى طموحه،وقد تلعب التنشئة الإجتماعية دورا في إبراز دور الجنس في رسم مستوى طموحه، إلا أنه مع التقدم الحضاري و الثقافي و المجالات المتعددة للمرأة لم يعد هناك فارق جوهري فقط في الطموح، ولكن الفارق يكمن في مراتب الطموح فقط.

(محمد النوبي، 2010، ص 76)

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، إلى المرحلة العمرية لكلا الجنسين كونهم متقاربين في السن و الأهداف التي يسعوا لتحقيقها.بالإضافة إلى هذا قد يكون لكلا الجنسين نفس الفرص التعليمية،الأمر الذي لا يظهر الإختلاف في مستوى الطموح ، فإذا كان هناك اختلاف في مستوى الطموح قد يكون في نسبة ذلك الطموح وليس في الفرق بين الجنسين.

بينما اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كميليا عبد الفتاح(1971) حول الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، أين توصلت إلى أن مستوى طموح الطلاب أعلى من مستوى طموح الطالبات.

(كميليا عبد الفتاح ،1984 ، ص 16)

كما إختلفت هذه النتيجة مع كل من دراسة منسي (2003) ، الذي توصل من خلال دراسته حول العلاقة بين مستوى الطموح و التخصص و الجنس والمستوى التعليمي للوالدين ، لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الذكور.

(مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ،2016 ، ص45).

ودراسة حكيمة نيس التي توصلت هي الأخرى من خلال دراستها حول الكشف عن مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس.

(مجلة العلوم النفسية و التربوية، 2017 ، ص 267- 287).

فالطموح يظهر من خلال موقف التلميذ وسعيه للنجاح،فالتلميذ في المدرسة يقبل على التعلم واكتساب المهارات، ويتنافس مع زملائه ليكون في مستوى الأفضل، فمستوى الطموح يتحدد من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ، فمقارنة نتائجه بنتيجة زملائه تدفعه أن يدخل في جو المنافسة بين أقرانه هذا ما يؤدي إلى رفع مستوى طموحه.

(مجلة التنمية البشرية، 2017 ، ص 04)

ويمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها الباحثون في وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، كون أنه قد يكون الإناث أكثر طموحا من الذكور خاصة طموحاتهم الدراسية، عكس الذكور الذين كثيرا ما قد يكون لديهم طموحات أخرى كالطموحات الاقتصادية أو الثقافية.

5-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

إن نتيجة هذه الفرضية تحققت لصالح الشعب الأدبية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

اختلفت دراسة سناء سليمان (1987) مع نتائج هذه الفرضية ،أين توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بين الشعب العلمية و الأدبية.

كما اختلفت هذه النتيجة مع كل من دراسة أسماء خويلد (2018)، بحيث توصلت نتائج دراستها التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مستوى الطموح والصحة النفسية لدى تلاميذ الثانويإلى عدم وجود فروق بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص مستوى الطموح. ودراسة توفيق شبير (2005) التي توصلت هي الأخرى إلى نفس النتيجة أي لا توجد فروق بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

(مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية،2018،ص65)

والسبب راجع من وجهة نظر الباحثين إلى أن تلاميذ الثانوي في نفس المرحلة العمرية تقريبا،مما يجعل الفروق بينهم غير واضحة، وأن نفس الفرص متاحة لكلا التخصصين.

(مجلة جيل العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 2018، ص 65)

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق بين الشعب العلمية و الأدبية في مستوى الطموح كون أن كلا التخصصين يدرسون بنفس المناهج ،ولديهم نفس فرص النجاح، إضافة إلى هذا قد يكون السبب في ذلك أن مستوى الطموح مرتبط بقدرة التلميذ بغض النظر عن تخصصه فما دامت لديه الإمكانية و الإرادة إذن عنده إمكانية النجاح.

بينما اتفقت دراسة محمد بوفاتح (2005) مع النتائج المتوصل عليها في دراستنا، وإختلفت من حيث التخصص،أين توصل إلى وجود فروق بين التخصصين لصالح التخصص العلمي

(مجلة جيل العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، 2018 ، ص 65).

هذا و اتفقت نتيجة دراسة منسي (2003) مع النتيجة المتوصل إليها في دراستنا ، واختلفت من حيث التخصص، بحيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات يرجعن لتخصصهن فكان مستوى الطموح أعلى عند طالبات الفرع العلمي، ووجود فروق بين الطلاب وفق التخصص الأدبي والعلمي.

(مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 2016، ص 45)

وقد يكون السبب في وجود فروق بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح إلى اختيار التلميذ لتخصص قد يكون لا يتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم، كما انه قد يكون لاختلاف الدروس في كلا التخصصين، كون أن الشعب الأدبية يركزون في على الحفظ، عكس الشعب العلمية الذين يركزون على الفهم ، الأمر الذي قد يؤدي إلى فروق بينهم في مستوى الطموح. إضافة إلى هذا قد يكون لإختيار نوع التخصص يكون مرهون بعوامل أخرى تؤدي إلى فشل التلميذ وعدم توافقه الدراسي، وبالتالي في مستوى طموحه. فقد يكون للأسرة دور في ذلك، بحيث أنه في الكثير من الأحيان تفرض على التلميذ إختيار تخصص ما لا يتماشى مع رغباته الأمر الذي يخفض من مستوى طموحه عكس الأسر التي توافق على رغبات أبنائهم الأمر الذي قد يزيد من مستوى طموحهم هذا قد يكون سبب في وجود تلك الفروق.

الإستنتاج العام :

إن الهدف من دراستنا هو البحث عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

حسب ما كنا نتوقع فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فالتلميذ التي يعتمد على نفسه في تحصيل أفضل النتائج الدراسية، و الذي يعتمد أيضا على إختيار طريقة تعلمه تكون مناسبة لقدراته و إمكاناته، و ما يملك من طاقات داخلية، و دوافع بما فيها مستوى الطموح الذي يعد حافز يدفع هذا الأخير إلى العمل و بذل الجهد هذا كله يجعله قادر على الأداء الجيد و بالتالي يكون تحصيله الدراسي متميز.

و لقد قمنا بتقسيم فرضيات بحثنا إلى خمسة فرضيات فتحققت الفرضية الأولى التي تنص أن هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فكلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زاد مستوى طموح التلميذ و العكس صحيح.

اما الفرضية الثانية التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا فلم تتحقق، بحيث أنه قد يكون تقارب كلا الجنسين سواء ذكور و إناث في السن من العوامل التي لا تجعل الفروق بينهم واضحة، فربما تكون هناك فروق بينهم لكن قد تكون في الإستراتجية التي يختارها كل واحد منهم في تعلمه.

أما الفرضية الثالثة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا فتحققت لصالح الشعب الأدبية،و قد تكون هذه النتيجة راجعة كون أن نفس الشعب تتبع نفس المناهج في التدريس، و قد يكون الإختلاف في طرق التفكير و الدراسة كون أن الشعب العلمية تعتمد كثيرا على الفهم، بينما الشعب الأدبية تعتمد كثيرا على الحفظ، كما أنه قد تكون الإستراتجية التي يتبعها الأدابيين تختلف على العلميين، كونهم يعتمدون على عمل تلخيصات دروسهم هذا قد يكون من الأسباب التي توضح تلك الفروق.

أما بالنسبة للفرضية الرابعة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح لم تتحقق، وقد تكون هذه النتيجة راجعة كون أن الذكور والإناث يسعون إلى تحقيق أهدافهم الخاصة الأمر الذي يتطلب منهم دافعية كبيرة ومستوى طموح مرتفع يساعدهم في تحقيق ذلك.

أما الفرضية الخامسة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فتحققت لصالح الشعب الأدبية،بحيث يمكن تفسير هذه النتيجة كون أنه قد تكون

للضغوطات الأسرية دور في ذلك،بحيث أنها قد ترغم أبنائها على إختيار تخصص لا يتوافق مع قدراتهم ورغباتهم، الأمر الذي قد يخفض من مستوى طموحهم.

الإقتراحات:

-إجراء المزيد من البحوث و الدراسات بهدف إستقصاء أثر كل من التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى المتعلمين.
-إجراء برامج إرشادية قائمة على إستراتجية التعلم المنظم ذاتيا لزيادة دافعية المتعلم.
-تغيير طرق التدريس التقليدية و إستخدام الطرق الحديثة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا.
-العمل على تهيئة بيئة مدرسية تربوية داخل المؤسسة التربوية تمنح الطلاب فرصة التعلم المنظم ذاتيا لبيان قدراتهم المعرفية و العقلية و بيان الفروق الفردية فيما بينهم.
-الاهتمام من جانب الإرشاد المدرسي بتنمية مفهوم التعلم المنظم ذاتيا لما له من دور في تطوير القدرات المعرفية للمتعلمين،و الذي بدوره يساهم بشكل كبير في تطوير عملية التعلم.
-العمل على تقديم ما يلزم للتلاميذ من خدمات تساعدهم على معرفة إمكانيتهم الحقيقية و تدريبهم على كيفية وضع الخطط المستقبلية التي تتناسب مع طموحهم لكي يستطيعوا تحقيق ذلك الطموح بشكل سليم.
-تكثيف البرامج الإرشادية لرفع مستوى الطموح لدى تلميذ المرحلة الثانوية.

خاتمة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، من خلال دراسة ميدانية أجريت على عينة قصدية أخذت من أربع ثانويات، ثانوية السعيد بوقرو، و ثانوية الناصرية الجديدة، ثانوية كنتور سعيد ببرج منايل، ثانوية محمد إيدير ببغلية ولاية بومرداس، بحيث بلغت العينة 170 تلميذا و تلميذة.

فلذلك تم طرح التساؤلات التالية :

- هل هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص مستوى الطموح ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح ؟

إنطلاقا من هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية :

- الفرضية الأولى: هناك علاقة إرتباطية بين التعلم بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن الجنسين فيما يخص مستوى الطموح.
- الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

و بعد حصولنا على الإستجابات قمنا بتفريغها ومعالجتها عن طريق الحزمة الإحصائية

(SPSS) و تم التوصل إلى النتائج التالية :

-تحققت الفرضية الأولى التي تنص أن هناك علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا و مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن الجنسين فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

-تحققت الفرضية الثالثة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص التعلم المنظم ذاتيا.

- عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بن الجنسين فيما يخص مستوى الطموح.

- تحققت الفرضية الخامسة التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية فيما يخص مستوى الطموح.

و قد تم الإهتمام بهذه الدراسة من طرف العديد من باحثين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، لكن تبقى النتائج المتوصل إليها نسبية و محدودة، إذ لا يمكن تعميمها على كل التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أ-قائمة المراجع باللغة العربية:

1-أبو علام رجاء محمود (2004):**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،دار النشر للجامعات،القاهرة،الطبعة الرابعة.

2–أسعد يوسف ميخائيل (1992):**الإنتماء وتكامل الشخصية القوية**، مكتبة الغريب،القاهرة.

3-بوحوش عمار(1990):**دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

4– جليل وديع شكور(1989):**أبحاث في علم النفس الإجتماعي وديناميةالجماعة**، دار الشمال للطباعة والتوزيع، لبنان، الطبعة الأولى.

5- حامد عبد السلام زهران (1998):**التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة،الطبعة الثالثة.

6-الحلو محمد الوفائي(1999):**علم النفس التربوي نظرة معاصرة**،مكتبة الأمل، فلسطين،الطبعة الأولى.

7– الخلايلة عبد الكريم ،والباييدي عفاف(1990):**طرق تعليم التفكير للأطفال**،دار الفكر، عمان.

8-الهاشمي عبد الرحمان محمد (1985):**أصول علم النفس العام**، ديوان المطبوعات،الجزائر.

9– رشوان ربيع عبده (2006):**التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، عالم الكتب، مصر.

10–الزيات مصطفى فتحي (2001):**علم النفس المعرفي دراسات**، دار النشر للجامعات، مصر.

11- الزيات مصطفى فتحي (2006):**الأسس المعرفية لتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات**، دار النشر للجامعات، القاهرة،الطبعة الثانية.

12–شوقي وليد رفيق السيد(2009):**طرق المعرفة والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

13– شفيق محمد (1998):**البحث العلمي و الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .

14– الشرقاوي أنور محمد (1992):**التعلم نظريات و تطبيقات**، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة

15-عبد الفتاح كميليا (1984):**مستوى الطموح والشخصية،** دار النهضة العربية، بيروت،الطبعة الثانية.

16– عبد الفتاح، كميليا (1990)، **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح و الشخصية،** نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،الطبعة الثالثة.

17- عبد المجيد إبراهيم مروان (2000):**أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،** مؤسسة الورق،عمان.

18- العيسيوي عبد الرحمان (2004):**الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية.**

19– الغريب رمزية (1990):**التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**،مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة.

20- الفرماوي حمدي علي(2004):**الميتامعريفية،** المكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة.

21– محمد النوبي محمد علي(2010):**التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة** ، دار الصفاء،عمان.

22– ملحم، سامي محمد (2007):**مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** دار المسيرة، الأردن

23– مجموعة باحثين (2003):**موسوعة علم النفس و التربية،** الجزء الثاني، بيروت.

24– محامدة ندى (2005):**التعليم المستمر والتثقيف الذاتي**،دار الصفاء للنشر،عمان،الطبعة الأولى**.**

ب ـ قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

25 -bandura(1986) **social foundations of thought and action a social new jersey**،poentice hall ،tnc

26-.pintrich(2000):**multiple gool multiple pathways ،therole of gool oriontation in intearwing and achivement، journal of education** alpsychology .

27- wothers،c(1996):**issues in self regulated learning metacognition،conditional knowledge and there gulation of motivation**،doctor of philosophy، the university of michiga.

ت قائمة المجلات:

28- إسماعيل عطية(2009):**العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي** ،مجلة البحوث النفسية والتربوية،العدد25.

29-بلعربي مليكة (2016):**العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ،** مجلة العلوم الانسانية والإجتماعية، العدد26.

30-بركات زياد (2009):**علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات،**المجلة الفلسطينية للتربية المجلد المفتوحة،العدد1،2.

31-البركات صلاح سلامة(2016):**العلاقة بين التفاعل الإجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية بإربد،** مدونة علم النفس، العدد 2،المجلد 5.

32-التميمي فراس شعلان(2015):**مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية،**العدد03،المجلد24.

33-جاد الله وداد،والرفاد هناء(2015):**نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن في عمان،**مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ،العدد 9 ،المجلد 29.

34-الجراح عبد الناصر(2010):**العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية،العدد 4،المجلد6.

35-خويلد أسماء(2018)**: مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،**مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية ،العدد 40.

36-دمنهوري رشاد (1996)**:مستوى الطموح والقيم** ،مجلة علم النفس العدد 39.

37-ذياب مرجي السرحان،محمد، صوالحة محمد أحمد(2017)**:مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** العدد17، المجلد05.

38-رزق محمد عبد السميع (2009):**إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسي والعاديين من طلاب الجامعة،** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ،الجزءالأول 1، المجلد 71 .

39-سرحان نظمية (1993):**العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الإجتماعيين** ،مجلة علم النفس العدد 28.

40-شتوان حاج (2017):**علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة منتلاميذ الطور الثانوي** مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران، العدد 8.

41- الصافي عبد الله (2002):**الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي** مجلة العلوم الاجتماعية العدد 1 المجلد 30.

42–القلي عبد الله (2007):**إستراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال،** المجلة الجزائرية للتربية و الصحة النفسية مخبر التربية والصحة، العدد 1.

43-مظلوم علي(2008):**مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة** ،مجلة جامعة بابل، العدد 1، المجلد 18

44-العمري وصال(2013):**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية،** العدد04، المجلد21.

45-نيس حكيمة (2017):**مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، مجلة العوم النفسية والتربوية، العدد 40 .

ث-الرسائل الجامعية:

46 - الحاسينان إبراهيم بن عبد الله (2010):**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل ،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام سعود الإسلامية.

47- زيادة أمينة (2016):**التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح والقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الجزائر.

48- مشري سلاف (2014):**الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجزائر.

ج- قائمة المعاجم:

49-معجم المعاني الجامع

قائمة الملاحق