علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الأستاذة: أمينة زيادة–أستاذة مساعدة –جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد تحددت الدراسة بالمنهج الوصفي، وعلى عينة مقدرة بـ 140 تلميذ (ة)، من مستوى سنة ثالثة ثانوي، بشعبتي علوم تجريبية والرياضيات للسنة الدراسية 2015/2014، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

وقد اعتمدت الدراسة على أداتين في جمع البيانات والمتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس مستوى الطموح. حيث طبقتا لأداتي نبعد دراسة خصائصهم السيكومترية والتأكد من صلاحيتهما للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على معامل ارتباط "بيرسون" لقياس الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية، حيث تم التوصل إلى:

تأكيد الفرضية العامة، وفرضياتها الجزئية والتي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وفي الأخير تم تفسير هذه الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة، وبناء على أرضية نظرية مسبقة، وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن تفتح آفاق لبحوث جديدة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجيات إدارة المصدر، مستوى الطموح، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

- La présente étude vise à examiner la relation entre l'apprentissage autorégulé et le niveau d'ambition chez les élèves de la troisième année secondaire.
- Notre population est composée de 140 élèves de la troisième année secondaire appartenant à deux filières distinctes : sciences expérimentales, et sciences exactes. Cette étude était menée durant l'année académique 2014/2015.
- Deux instruments ont été utilisées pour la collecte des données : l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé, et l'échelle de niveau d'ambition.

Les caractéristiques psychométriques de ces deux mesures ont été vérifiées au préalable pour s'assurer de leur validité et de la fiabilité.

- Pour vérifier l'hypothèse générale, selon laquelle il existe une relation significative entre l'apprentissage autorégulé et le niveau d'ambition, le coefficient de corrélation de Pearson a été utilisé, et a montré une corrélation significative entre ces deux variables.

- Ces résultats ont été discutés a la lumière des études antérieurs, pour ensuite tracer les limites de notre étude et quelque propositions de recherche.

1-إشكالية الدراسة: تؤكد المدرسة المعرفية أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات فحسب بل هو أيضا عملية يبين فيها التلميذ المعلومات والمهارات ويكون دور المعلم هنا مرشدا وموجها لهذه العملية، أو لعملية التنظيم الذاتي للتعلم. لذلك نجد أن العلماء أعطوا أهمية قصوى لهذه العملية وللمتعلم الذي يقوم بهذه العملية وبالتقويم الذاتي.(عبد الناصر الجراح، 2010) لقد استنتج "لطفي عبد الباسط ابراهيم" (1996):أن التعلم المنظم ذاتيا ليس بنية بسيطة. وأشار "روز وواينر Rose & Winner" (1993) إلى أن البحوث التربوية التي تركز حاليا على عمليات التعلم تأخذ في اعتبارها ما يسمى بمركبات الاستعداد أي جملة الاستعدادات ذات الأثر في عملية التعلم والتعليم ونتج عن هذه النظرة بنى متعددة الأوجه MultifacedConstruct منها ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا. وبدأ الباحثون في تحديد ودراسة المكونات والعمليات المفتاحية لهذه البنية المتعددة الأوجه والتي من خلالها يوجه المتعلمين اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية.(لطفي عبد الباسط ابراهيم، 1996). ويوصف التعلم المنظم ذاتيا على أنّه استخدام للاستراتيجيات، ووظيفة لدافعية المتعلم.(Wothers,C, 1996) واستنتج "ربيع عبده أحمد رشوان" (2006)أن تنظيم المتعلمين لتعلمهم ذاتيا هو الاختيار المناسب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الخاصة بالتعلم والذاكرة وحل المشكلات والتفكير وتطبيقها بفاعلية لتسهيل عملية التعلم، فأصحاب التعلم المنظم ذاتيا يندمجون في التخطيط للاستراتيجيات التنظيمية واستراتيجيات إدارة المصادر التي يطبقونها، ويعتقدون بأنها مناسبة للتجهيز وأنّها تمكنهم من تحقيق أهدافهم. (ربيع عبده أحمد رشوان، 2006)، ويؤكد زيمرمانZimmermanعلى أن المتعلمين الذين يتعلمون تعلم منظم ذاتيا يمكن وصفهم بأنهم مستقلون ذاتياً، ولديهم ثقة بأنفسهم (سهير السعيد جمعة اسماعيل،28:2011).كما أنهم يستخدمون استراتيجيات إدارة المصادر لضبط تعلّمهم والسيطرة بالكامل على وقتهم وجدولته وتنظيمه، ويختارون استراتيجيات مناسبة للدراسة والتعلم.(مسعد ربيع عبد الله أبو العلا، 2010). يصلح التعلم المنظم ذاتيا كشعار للتعلم المستمر، فهو يؤكد على أن الفرد يستطيع أن يعلم نفسه بنفسه. (فاروق السيد عثمان،2005: 82)، ويتكوّن مستوى الطموح للفرد من خلال فترات النمو النفسي ونتائج عمليات تعلم وتدريب وتوجيه ونجاح وفشل، وفق معايير الأسرة وفكرتها عن الفرد. ونجاح الفرد في إتقان اللغة أو إتقان حل مشكلة رياضية له علاقة بمستوى الطموح. فالأفراد مرتفعي الطموح هم أكثر استعدادا للتعلم المنظم ذاتيا من الأفراد

منخفضي الطموح. (فاروق السيد عثمان، 2005: 28). مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته وقدراته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتاً وموضوعاً في آن واحد، والثاني قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث تشعر بتقديره لذاته وتحقيقه لها وكذلك البيئة الثقافية للفرد. ويعرف أيضا مستوى الطموح أنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل. (Sears,D.O, 1985)

تؤكد الدراسات أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى طموح التلميذ وأهدافه فالشخصية الطموحة هي التي يغلب عليها الاعتزاز والثقة بالنفس، والرغبة في تحقيق إنجازات كبيرة في المستقبل، وفي تحقيق مكانة أفضل في المجتمع، كما يغلب عليها التفكير في الغايات أكثر من التفكير في الوسائل. (Journal of Environmental Studies,2010: 111)

ومن خلال ما تقدم وانطلاقا من الدراسات التي أجريت عن التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح يمكن القول بأن الأبحاث الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا ركزت على معرفة المتعلمين، وضبط استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر، وكيفية تحقيق الأهداف والطموح والانغماس في الأنشطة التربوية والفاعلية الذاتية والتقدير الذاتي. كما يرجع الاهتمام بدراسة مستوى الطموح باعتباره المستوى الذي يتوق المتعلم لبلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية. ويلقي مستوى الطموح الضوء على ملامح المستقبل ذلك لأن أهداف المتعلم وطموحاته تحتل عنصرا هاما في فكرته عن ذاته. ونظرا لأهمية الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهو بالضبط ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه، وهذا من خلال التساؤلات التالية:

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

2.1-هل هناك علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3.1-هل هناك علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4.1-هل هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة المصادر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-فرضيات الدراسة:

1.2-هناك علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2-هناك علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.2-هناك علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4.2-هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة المصادر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية ما قد تتوصل إليه من نتائج من شأنها الإسهام في توجيه التلاميذ نحو الأفضل وكذلك إرشادهم ومساعدتهم في رفع مستوى أدائهم وقدرتهم الإنجازية في جو مملوء بالثقة في النفس. وللطموح الواقعي أهمية من التعلم فإنه يدفع بالتلميذ إلى بذل المجهود اللازم لتحقيق التعلم وبالتالي النجاح.

4-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى محاولة فهم التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتفيد هذه الدراسة في توضيح أهمية الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر (التنظيم الذاتي) بالنسبة لمستوى الطموح باعتباره هو المستوى الذي يتوق التلميذ إلى بلوغه وله دور هام في حياة التلميذ وجماعته بوصفه سمة للشخصية، وذلك فيما تقدمه من توصيات بشأن سوء تقدير للتعلم المنظم ذاتيا.

5-المفاهيم الأساسية في الدراسة:

1.5-التعلم المنظم ذاتيا: يعرّفه (الحسينان، 2010، 19) بأنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد التلميذ فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلّمه.

وعرّفه زيمرمان (Zimmerman. 1989) بأنه استراتيجيات محدودة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك التلميذ لقدرته على أداء المهام، أي على أساس اعتقاده وتصوراته لفاعلية الذات.

ويرى "محمد سالم" أنه العملية التي يقوم من خلالها الأفراد بدور المبادرة–سواء بمفردهم أو بمساعدة الآخرين–في اختيار الطريق الذي يسلكونه، وتشخيص وتحديد حاجاتهم التعليمية وصياغة الأهداف المراد تحقيقها، وتحديد المصادر اللازمة–الإنسانية والمادية–واختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة، وتقويم الناتج من التعلم. (ندى محامدة، 2005، 25).

أما(أحمد ابراهيم ابراهيم، 2007)فيعرّف بأنه العملية التي من خلالها يضع التلميذ أهدافا، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدّل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات.

ويعرّفه (مسعد ربيع عبد الله أبوالعلا، 2010، 102) بأنّه بنية مكوّنة من العديد من العوامل المعرفية، ما وراء المعرفية، والدافعية، والاجتماعية التي تؤثر في تعلم التلميذ وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية. ويتمثل في الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة المصدر.

1.1.5–الاستراتيجيات المعرفية:Cognitive Stratégies :

1– التسميع Rehearsal: ويتمثل في استخدام التلميذ لاستراتيجية التكرار أو الاستظهار للمادة التي يدرسها.

2– التنظيمOrganization: ويتمثل في قيام التلميذ بإجراءات محددة، مثل قراءة الكتب الدراسية، تسجيل الملاحظات، استخدام قواميس، رسم تخطيطات، إعادة تدوين الملاحظات حول المادة العلمية أثناء الدراسة.

3– الإسهاب Elaboration: ويتضح من خلال قيام التلميذ بعمل ملخصات، وتحديد الأفكار الرئيسية، والربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة للمادة الدراسية.

2.1.5–الاستراتيجيات ما وراء المعرفة:Métacognitive Stratégies :

1–التخطيط Planning: ويتمثل في سعي التلميذ لوضع وتحديد الأهداف التربوية ومخرجات التعلم، إضافة إلى وضع تصور وتحليل للمهمة بطريقة تسهل الفهم للمادة الدراسية.

2–المراقبة Monitoring: وتتضح في تركيز التلميذ انتباهه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال، واستبعاد الاستراتيجيات غير الملائمة لأداء المهمة أو تعديلها، مما يساعد في فهم المادة الدراسية.

3– تنظيم الذات Self-Régulation: ويتمثل في قيام التلميذ بأنشطة فحص وتصحيح وتقويم سلوك التعلم أثناء أدائه للمهام الأكاديمية.

3.1.5–استراتيجيات إدارة المصدر:Resource Management Stratégies :

1- تنظيم بيئة الدراسة والوقت Time and Study Environment: وتتضح في قيام التلميذ بترتيب وتنظيم البيئة الطبيعية، مثل اختيار أو تحديد مكان هادئ وخال من حالات صرف الانتباه السمعية والبصرية أثناء المذاكرة، وكذلك تنظيم، وتخطيط، وإدارة وقت الدراسة، مما يساعد على زيادة الفهم والتحصيل.

2- تنظيم الجهد Effort Regulation: ويتمثل في قدرة التلميذ في التعامل مع الفشل والمرونة في مواجهة الفشل أو النكسات، والميل لإبقاء تركيز الجهد على تحقيق الأهداف على الرغم من وجود حالات صرف الانتباه التي تحيط بالتلميذ داخل وخارج حجرة الدراسة.

3- تعلم الأقران Peer Learning: ويتضح استخدام التلميذ استراتيجيات الدراسة مع الأصدقاء أو الأقران أثناء الدراسة والمذاكرة.

4- البحث عن المساعدة Help Seeking: ويتمثل في سعي التلميذ لطلب المساعدة من الأساتذة ومصادر خدمات التعلم وزملاء الدراسة. (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا-2010- 102)

التعريف الإجرائي للتعلم المنظم ذاتيا: "يتحدد في قدرة التلميذ على الاستخدام الذاتي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي تركز على وعيه بقدراته وإمكاناته ودوافعه، وكما يقاس بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدّه "مسعد ربيع أبو العلا سنة 2010".

2.5- مستوى الطموح: عرف سيد عبد العال (1976) مستوى الطموح بأنه "خطوات وأهداف ومعايير يضعها الفرد في إطار أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته وقدراته الراهنة ويكون الفرد سبق وأن حدّدها للوصول إليها".كما تضيف كاميليا عبد الفتاح (1990) بأن مستوى الطموح يتضمن سبع أبعاد رئيسية، وهي: النظرة الإيجابية للحياة، السعي نحو التفوق، تحديد الأهداف والخطة، الميل إلى الكفاح، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، المثابرة وتحمل الصعاب، الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.

-**التعريف الإجرائي لمستوى الطموح:** "سعي تلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضية، وميله لتحقيق أهدافه ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس مستوى الطموح في هذه الدراسة الذي أعدّته "كاميليا عبد الفتاح سنة 1990".

6-منهج الدراسة: تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع من طرف الباحث، وذلك بغرض التوصل إلى نتائج موضوعية ودقيقة موثوق فيها قابلة للتحليل والتفسير العلمي. وعلى هذا الأساس فإن المنهج المناسب الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة

يتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي، من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة. "والذي يهتم بالتحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، والكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية".(سامي محمد ملحم، 2000، 329).

7-عينة الدراسة: تخص هذه الدراسة عينة تلامذة السنة الثالثة ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في التخصصات العلمية (رياضيات، تقني رياضيات، العلوم التجريبية)، التي بلغ عدد أفرادها 140 (تلميذ وتلميذة)، المتمدرسين بثانوية بهية حيدور ببلدية جسر قسنطينة، دائرة بئر مراد رايس، ولاية الجزائر، للسنة الدراسية 2015/2014.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب التخصصات الدراسية

التخصص	العينة	العدد الاجمالي
رياضيات	50	140
تقني رياضيات	40	
علوم تجريبية	50	

8- أدوات الدراسة :

أ-مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدّه "مسعد ربيع عبد الله أبو العلا" سنة 2010". ويتكون من 45 فقرة.

ب-مقياس مستوى الطموح الذي أعدّته "كاميليا عبد الفتاح" سنة 1990". ويتكون من 79 فقرة. كما تتميز المقاييس بخصائص سيكومترية جيدة.

9-التقنيات الإحصائية المطبقة: تمت عملية المعالجة الاحصائية للبيانات بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، وذلك لاختبار فرضيات الدراسة، وتمثلت هذه التقنيات في: معامل الارتباط (Pearson).

10-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1.10-الفرضية الأولى:

الجدول رقم (2): يبين نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
التعلم المنظم ذاتيا	140	0.923	0.01	دال
مستوى الطموح				

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (2)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.92) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة طردية وقوية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى أفراد العينة بنسبة ثقة (99%) مع احتمال الخطأ (1%) وعليه تحققت الفرضية الأولى لدراستنا.

ويمكن تفسير هذه العلاقة القوية بالاعتماد الذاتي للمتعلم في نظام التعليم في الشرح وتلخيص الدروس وحل التمارين، كلها خصائص تفرض من المتعلم أن يتمتع بدوافع قوية وبمستوى عال من الطموح (سيد عبد العال-1976-22)

وفي نفس السياق نجد لمستوى الطموح صلة وثيقة بموقف التلميذ من التعلم المنظم ذاتيا، ذلك بأنّ بعض مواقف التلميذ الأكثر أهمية، يرتكز حول ما ينتظره من النجاح أو الفشل في التعلم المنظم ذاتيا، والتلاميذ الذين جرّبوا قدرا من النجاح لا بأس به، ويعتبرون أنفسهم ناجحين. يميلون عموما إلى أداء المهمات الجديدة واثقين بأنفسهم، أما التلاميذ الذين عانوا الفشل مراراً فالأرجح أن يقابلوا المهمات الجديدة بسلبية أو بمشاعر مختلطة. (توفيق محمد توفيق شبير-2005-34).

وبالتالي كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا عند التلميذ، كلما فهم نفسه أكثر وكلما فهم متطلبات الحياة المستقبلية، وبالتالي فإن النتيجة الأكيدة زيادة مستوى طموحه.

2.10-الفرضية الثانية:

الجدول رقم (3): يبين نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الاستراتيجيات المعرفية	140	0.699	0.01	دال
مستوى الطموح				

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (3)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.69) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،

وهذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة بنسبة ثقة (99%) مع احتمال الخطأ (1%) وعليه تحققت الفرضية الثانية لدراستنا.

وهذه النتيجة تعني أن الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، التنظيم، والاسهاب) ضرورية لضبط وتنظيم واستخدام العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير وحل المشكلات والتذكر والتخيل المتاحة لدى التلاميذ.(عماد عبد الرحيم الزغلول- 2009)، حيث تتكلل هذه الاستراتيجيات عادة بالنجاح في الوصول إلى المعرفة، كذلك فإن التلميذ قادر على اختيار الاستراتيجيات التي تناسبه أو تناسب الموقف وتغيير هذه الاستراتيجيات عند الحاجة حسب الموقف. (عدنان يوسف العتوم- 2004) .

إذ ترى بأن الأفراد النشيطون والمبادرون في الحث عن المعرفة وإعادة ترتيبها وتنظيمها بهدف فهمها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها لتحقيق طموحهم. (عماد عبد الرحيم الزغلول-2009).

3.10-الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (4): يبين نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	140	0.748	0.01	دال
مستوى الطموح				

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (4)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.74) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة بنسبة ثقة (99%) مع احتمال الخطأ (1%) وعليه تحققت الفرضية الثالثة للدراسة.

وهذه العلاقة تدل على أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية من تخطيط ومراقبة وتنظيم الذات، فالتخطيط للقيام بالمهمة فيعد التلميذ العناصر اللازمة للقيام بها حتى يمكن توفير ما ينقصه لأداء المهمة بنجاح، أما المراقبة وتتضح في تركيز التلميذ انتباهه والتمييز بين

الأداء الفعال وغير الفعال، واستبعاد الاستراتيجيات غير الملائمة لأداء المهمة أو تعديلها، مما يساعد في فهم المادة الدراسية. (مسعد ربيع عبد الله أبو العلا–2010)

ويظهر تنظيم الذات في عمليات تحليل المهام، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمعالجة الفعالة، ومعالجة مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة (المختارة ذاتيا)، لذا فإن ما يعرفه التلميذ بالفعل وخبراته السابقة عن كيفية حدوث التعلم يرتبط ارتباطا وثيقاً بجودة مهارات التعلم المنظم ذاتيا (عبد المنعم أحمد الدردير وآخرون–2005)، حيث يكون فيها التلاميذ مشاركين نشيطين وموجهين دافعيا ومعرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا بمستوى طموح عال نحو تحقيق أهدافهم. (أميمة محمد عفيفي أحمد–2010).

4.12–الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (5): يبين نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين استراتيجيات إدارة المصدر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات إدارة المصدر	140	0.808	0.01	دال
مستوى الطموح				

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (5)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.80) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين استراتيجيات إدارة المصدر ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات إدارة المصدر ومستوى الطموح لدى أفراد العينة بنسبة ثقة (99%) مع احتمال الخطأ (1%) وعليه تحققت الفرضية الرابعة لدراستنا.

وهذه النتيجة توضح عمق العلاقة بين استراتيجيات إدارة المصدر وطموح التلاميذ، ويظهرون تجاوبا وتفاعلا في تنظيم بيئة الدراسة والوقت وتنظيم الجهد كما أنهم راضون عن ذواتهم ويضعون طموحات وأهداف واقعية، وقيامهم ببذل المزيد من الجهد للتغلب على العقبات التي تصادفهم في أداء تعلمهم وإصرارهم على بلوغ أهدافهم.

ويسعون إلى تكوين علاقات حب واحترام مع زملائهم وأساتذتهم للبحث عن المساعدة العلمية. وترى كاميليا عبد الفتاح (1990) بأن مستوى الطموح يعد الإطار المرجعي الذي يؤثر على سلوك التلاميذ في بعض المواقف لأجل تحقيق أهدافهم واتخاذ قراراتهم.

-**استنتاج عام:** قامت الدراسة على فكرة وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تبين وجود علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، ووجود علاقة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وإلى جانب وجود علاقة بين استراتيجيات إدارة المصدر ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

باعتبار التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح من المتغيرات التي تتباين بين تلميذ وآخر، وهذا يدل على أن أي شخص يمكنه أن يصبح متعلما ذاتيا دون أي قيود، حيث إن أي فرد لديه الدافع والرغبة في التعلم وحب المعرفة بالتأكيد هو متعلم منظم ذاتيا. ويعتمد هذا النوع من التعلم بدرجة كبيرة على جمع المعلومات المختلفة من مصادرها الموثوقة، وتعلّمها ودراستها. فأكيد هناك شيء خلف التعلم المنظم ذاتيا وهو الطموح، الذي يتمثل في المعيار الذي يضع التلميذ في إطاره أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة، ويتوقع أن يصل إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدرته الراهنة.

وبالتالي إذا كان هناك توجه نحو تعلم منظم ذاتيا بكل أشكاله وأنواعه، وإذا لم يكن الطموح، كيف تزداد قابلية التعلم، إذن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مبنية على الطموح للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه.

- اقتراحات الدراسة:

- ضرورة الاهتمام بتوعية التلاميذ بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجدوى استخدامها، والذي يمكن أن يسهم فيه الاهتمام بالإرشادات والممارسات التي تهدف إلى تحسين إنجاز التلاميذ لاستخدام هذه الاستراتيجيات باستقلالية.

- العمل من قبل المرشدين والمعلمين والآباء والأمهات على رفع مستوى طموح الطلبة والتخفيف من تأثير الظروف الصعبة المحيطة بنا بقدر الإمكان من خلال برامج ترفيهية مدروسة تدفعهم إلى رفع مستوى طموحهم، ودافعيتهم للسعي نحو الأهداف والطموحات.

- إجراء الدراسة على عينة كبيرة تشمل الجزائر، وتتناول مراحل عمرية متعددة.

قائمة المراجع:

1-ابراهيم لطفي عبد الباسط، 1996، **مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، عدد 10، السنة الخامسة، (236/199).

2-أميمة محمد عفيفي أحمد-2010-**فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**-مجلة التربية العلمية-المجلد الثالث عشر-العدد السادس-مصر-130،81.

3-توفيق محمد توفيق شبير-2005-دراسة **لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة**-ماجستير-قسم علم النفس كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة.

4-ربيع عبده أحمد رشوان، 2006، **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

5-سيد عبد العال، 1976، **دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري**، رسالة دكتوراه، القاهرة، جامعة عين الشمس.

6-عبد الرحمن صالح الأزرق، 2001، **علم النفس التربوي للمعلمين**، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.

7-عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، **مقياس الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

8-عبد الله قلي، 2007، **استراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال**، جامعة الجزائر، المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية مخبر التربية والصحة النفسية)، العدد1 ماي 2007.

9-عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، 2010، **علم النفس التربوي**، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة 6.

10-عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله، 2005، **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة 1.

11-عبد المنعم زيدان الشناوي، 1989، **العلاقة بين دافعية الإنجاز والإتجاه نحو مادة الرياضيات**، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (29).

12-عدنان يوسف العتوم، 2004، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

13–عماد عبد الرحيم الزغلول،2009، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن، الطبعة الأولى.

14–فاضل محسن الأزيرجاوي، 1991، **أسس علم النفس التربوي**، الموصل، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.

15–فاطمة الزهراء بوجطو، 2010، **أثر السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس**، الجزائر، مجلة: دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15.

16–فؤاد أبو حطب، 1984، **علم النفس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة 3.

17–محسن علي عطية، 2008، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

18–محمد الحامد معجب، 1996، **قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية**، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد 58، السنة 16، (ص 131/ 164).

19–محمد زيدان حمدان، 1999، **أساليب التعلم الفردي، تخطيط خرائطها وترشيدها التربية المدرسية**، عمان، دار التربية الحديثة دمشق.

20–مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1993، **مكوّنات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي**، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد 6، العدد 1، (91–129).

21-Pintrich , P &Degroot, E/ 1990/ **Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance**/ Journal of Educational Psychology/ Vol.82/ No.1, pp 33_40.

22- Zimmerman, B/ 1989/ **A social view of self regulated Academic learning, journal of Educational Psychology**/ vol.25, N.3, pp. 329. 339 .