

## علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى ( دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة) طلبة الجامعة

الدكتورة: أحمدى خولة

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة . عين الدفلى

### ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إن كان هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة، وقد استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين متغيرين أو أكثر، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، وتم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس مستوى الطموح، ولمعالجة بيانات البحث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت) لإيجاد الفروق في درجات المقياسين بين التخصصين (علمي/أدبي)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

. وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً تقدر ب(0,58) عند مستوى الدلالة (0,01) بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح.

. عدم وجود فروق على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة التخصصين (علمي/أدبي).

. عدم وجود فروق على درجات مقياس مستوى الطموح بين طلبة التخصصين (علمي/أدبي).

هذا ما يؤكد على ضرورة تدريب الطلبة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالإضافة إلى محاولة رفع مستوى الدافعية للتعلم الأمر الذي يجعل مستوى الطموح يرتفع لديهم.

### Abstract :

The present study aims at identifying whether there is a relationship between the self-organized learning strategies of the students of Al-Jilali University and the use of the descriptive method

by which it is possible to know whether there is a correlation between two or more variables. The study sample consisted of 60 students In order to solve the data, we used the following statistical methods: correlation coefficients Pearson, test (T) to find differences in the standards between the two disciplines (scientific / literary), and reached the Lhasa to the following:

. A statistically significant correlation was found at (0.58) at the significance level (0.01) between self-organized learning strategies and the level of ambition.

. There are no differences on the scores of self-organized learning strategies among students of specialization (scientific / literary).

. There are no differences on the degree of ambition level among students of specialization (scientific / literary).

This emphasizes the need to train students on self-organizing learning strategies as well as trying to raise the level of motivation to learn, which makes the level of ambition rise.

### 1. مقدمة :

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم، أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية وهو ما دفع التربويون والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والتي منها المتغيرات الذاتية والدافعية والبيئية والاستراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريس، وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب عن تعلمهم كبيرة نظراً لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب بل يعتمد تقدم الطالب و تعلمه على المجهود الذاتي له والذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دوراً كبيراً في تحقيق مستويات أفضل من التعلم.

ونسبة كبيرة من فشل بعض الطلاب وكذلك العدد الكبير نسبياً من الطلاب الذين يقعون فريسة لخطر الفشل الأكاديمي في بداية تعلمهم ترجع إلى مشكلات انخفاض

الدافعية ومن ثم فهناك ضرورة ملحة لإيجاد تكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، وهو ما يتمثل في الاهتمام بما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً.

فالتطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم فرض على المتخصصين في مجال التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع وتمثل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتياً إذ ينتج هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة هذا بجانب التفوق في مجال التعلم الدراسي. (Bandura,A:2002, p 269)

فمن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، وأنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومستقل فيه، الأكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي. (Wongsri et la, 2002)

ولهذا يعتبر البعض أن أحد الحلول التي من المنتظر أن يكون لها إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم تتضمن تشجيع وتدريب المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية وعرضية في تجهيزهم للمعلومات. خاصة وأن نتائج الدراسات في مجال التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تؤكد نتائجها على ارتفاع مستويات المتدربين، ولم تقتصر نتائج تلك الدراسات على زيادة مستوى الانجاز الأكاديمي فحسب وإنما ساهمت كذلك في تحسين مهارات الكتابة ومهارات حل المشكلات. (ربيع عبده أحمد رشوان: 2006، ص6)

حيث يلعب مستوى الطموح دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة إنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط ولعل الكثير من إنجازات الأفراد و تقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم هذا فضلاً عن ارتباط مستوى الطموح بالكفاية الإنتاجية حيث أنه من المعروف أن الكفاية الإنتاجية كماً ونوعاً ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالمستوى العالي من الطموح.

### مشكلة الدراسة:

انطلاقاً مما سبق تبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة خميس مليانة ؟
2. هل توجد فروق في درجات الطلبة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)؟
3. هل توجد فروق في درجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)؟

## 2. فرضيات الدراسة:

وتتمثل فرضيات الدراسة في:

- . توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة خميس مليانة.
- . توجد فروق في متوسط درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).
- . توجد فروق في متوسط درجات مقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

## 3. تحديد المفاهيم:

إن للتعريف الإجرائي أهمية كبيرة في أي بحث علمي، وذلك انه يمكن الباحث من تحويل مفاهيم بحثه إلى متغيرات قابلة للإجراء، الأمر الذي يساعد على قياسها.

### 3.1. مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يذكر زيمارمان ومار تنزان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يقصد بها الأفعال الموجهة لاكتساب المعلومات أو المهارة فهي التي تمكن الطلاب من تنظيم سلوكهم وبيئتهم ووظيفتهم الواضحة بطريقة ذاتية، ويشير زيمارمان و مار تنز (Zimmerman 51, 1990, Martinez, &).

وتقاس درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

### 2.5.1. مفهوم مستوى الطموح :

جاء وفقاً لموسوعة (encarta, 2008) أن مستوى الطموح هو: " الدافع القوي أو الرغبة في الوصول إلى المثالية أو إلى هدف معين " و جاء أيضاً في نفس الموسوعة بأنه

الهدف الثابت لدى المتعلمين في الحياة ولتحقيق أهدافهم المستقبلية " (جناد عبد الوهاب: 2014، ص75)

ونحدد مستوى الطموح في بحثنا بالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في مقياس مستوى الطموح.

#### 4. الإجراءات المنهجية للدراسة :

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه للبحث.

##### 4.1. المنهج المتبع:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة والمتمثلة في معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

##### 4.2. عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 160 طالب وطالبة من جامعة الجليلي بونعامة بخميس مليانة، (80) طالب تم اختيارهم بشكل عشوائي من التخصصات العلمية المتمثلة في (علوم طبيعة وحياة، رياضيات)، (80) طالب تم اختيارهم بشكل عشوائي من التخصصات الأدبية المتمثلة في (العلوم الاجتماعية).

##### 4.3. أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد على أدوات جمع البيانات التالية:

##### 4.3.1. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا :

إن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي استخدم في هذه الدراسة هو من إعداد وتصميم الدكتور ربيع عبده رشوان، أستاذ بكلية التربية بقنا، قسم علم النفس التربوي بجامعة جنوب الوادي بمصر، و لقد تمت الاستفادة في إعداده من الإطار النظري للمقاييس السابقة التي استخدمت في الدراسات السابقة حيث استفاد الباحث من الدراسات المتعددة التي قام بها wolter و زملاؤه 2003 في تحديد البنود الخاصة باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ، ويحتوي المقياس على 74 بند منها ثلاث بنود سالبة (41.70.26) والأخرى كلها موجبة وهي موزعة على 17 بعد.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في هذه الدراسة من طرف الباحثة بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية حيث توصلنا إلى النتائج التالية:  
صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يوضحه الجدول رقم (03) ويلاحظ أن الدرجات المحصل عليها كانت تتراوح بين ( 0.240-0.679) وهي أغلبها دالة عند مستوى (0.01) ما عدا البنود رقم 70 ، 05 ، 10، 19 ، 41 ، 26 ، 14 فهي دالة عند مستوى 0.05 وهذا ما يدل على أن كل البنود تقيس نفس الخاصية.

جدول رقم (01) معاملات ارتباط بنود مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية.

الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
0.495	61	0.493**	46	0.552**	31	0.315**	16	0.343**	1
0.642**	62	0.446**	47	0.325**	32	0.344**	17	0.617**	2
0.352**	63	0.375**	48	0.486**	33	0.469**	18	0.339**	3
0.403**	64	0.447**	49	0.349**	34	0.205*	19	0.508**	4
0.351**	65	0.499**	50	0.410**	35	0.414**	20	0.219*	5
0.545**	66	0.543**	51	0.546**	36	0.501**	21	0.502**	6
0.471**	67	0.582**	52	0.659	37	0.377**	22	0.291**	7
**0,468	68	0.465**	53	0.634	38	0.571**	23	0.438**	8
0.561**	69	0.611**	54	0.437	39	0.398	24	0.442**	9
0.265*	70	0.679**	55	0.355**	40	0.439**	25	0.257*	10
0.343**	71	0.373	56	0.240*	41	0.171*	26	0.497**	11
0.371**	72	0.594**	57	0.449**	42	0.285**	27	0.399	12
0.514**	73	0.594**	58	0.490**	43	0.315**	28	0.339**	13
0.406**	74	0.399**	59	0.544	44	0.485**	29	0.237*	14
		0.360**	60	0.448**	45	0.488**	30	0.381**	15

. ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية، وقدرت درجة ألفا كرونباخ للمقياس ككل بـ 0.938 وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس كما تراوحت درجة ألفا كرونباخ للأبعاد (0.403-0.809)، وهي درجات جيدة تؤكد على ثبات نتائج المقياس.

#### 3.4.2. مقياس مستوى الطموح :

صدق الاتساق الداخلي:

النتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم(02) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس "مستوى الطموح" مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	دال عند مستوى	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	دال عند مستوى
0.01	0,392**	15	0.01	0,610**	1
0.01	0,536**	16	0.01	0,360**	2
0.01	0,513**	17	0.01	0,444**	3
0.01	0,576**	18	0.01	0,599**	4
0.01	0,522**	19	0.01	0,511**	5
0.01	0,488**	20	0.01	0,617**	6
0.01	0,597**	21	0.01	0,444**	7
0.01	0,503**	22	0.01	0,613**	8
0.01	0,547**	23	0.01	0,491**	9
0.01	0,605**	24	0.01	0,465**	10
0.01	0,392**	25	0.01	0,610**	11
0.01	0,536**	26	0.01	0,360**	12
0.01	0,513**	27	0.01	0,444**	13
0.01	0,576**	28	0.01	0,599**	14

الثبات باستخدام طريقة (معامل ألفا كرونباخ):

وللتأكيد من ثبات مقياس "مستوى الطموح" قام الباحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس، مع إيجاد المجموع الكلي لأسئلة الاختبار، حيث تراوحت قيمة ألفا ما بين 0,560 و 0,674 للأبعاد الأربعة للمقياس.

#### 4.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج (spss) البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك لاختبار صحة ومدى تحقق فرضيات الدراسة.

## 5. عرض نتائج الدراسة:

### 1.5. عرض نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية: "توجد علاقة دالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة." ويوضح الجدول التالي نتائج الفرضية الأولى:  
الجدول رقم (03) يوضح معامل الارتباط بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة 0,01
إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	60	0,58	دال إحصائياً.
مستوى الطموح			

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0,58) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

### 2.5. عرض نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية: "توجد فروق بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة." والجدول التالي يمثل ذلك:  
الجدول رقم (04) يبين الفروق في درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المتغيرات	اختبار f ليفن للتجانس	مستوى الدلالة	اختبار t	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.01
إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	0,14	غير دال	-1.38	58	غير دال

من خلال الجدول يتبين لنا أن قيمة F تساوي (0,14) عند مستوى الدلالة (0,01) بدرجة الحرية (58) وهي أكبر من مستوى الدلالة، وبالتالي فهو غير دال إحصائياً، ويدل على عدم وجود فروق بين كل من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة خميس مليانة.

### 3.5. عرض نتائج الفرضية الثالثة:



**الفرضية:** " توجد فروق بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على مقياس مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. ونتائج الفرضية توضح في الجدول التالي: الجدول رقم (05) يبين الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على مقياس مستوى الطموح.

المتغيرات	اختبار للتجانس	ليفنز	مستوى الدلالة	اختبار (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.01
مستوى الطموح	0,20	غير دال	غير دال	-0,65	58	غير دال

من خلال النتائج المدونة في الجدول يتضح لنا أن قيمة  $F$  تساوي (0,20)، وهو أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0,01) بدرجة الحرية (58)، وبالتالي فهو غير دال إحصائياً كذلك اختبار  $T$  لحساب الفروق بين العينتين أظهر أن قيمته تساوي (-0,65)، وبدل على وجود فروق بين كل من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لدى طلبة الجامعة لدى طلبة جامعة خميس مليانة.

## 6. مناقشة عامة:

تنص الفرضية الأولى على: "توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة". ولقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن التغيير يسير في اتجاه واحد في كلا المتغيرين، سواء كان التغيير في اتجاه الزيادة أو النقصان، أي أن كلما ارتفع مستوى الطموح عند الطالب الجامعي الذي يعمل على النجاح زاد استخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ليصل بذلك إلى تحقيق طموحاته، ولتحقيق هذا الهدف لا بد أن يكون الطالب متمكناً في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمود فتحي عكاشة (1991) حيث وجد أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الدافعية الدراسية و تقدير الذات، كما وجد ارتباط متغير الدافعية الدراسية بكل من المثابرة والثقة بالنفس، بالإضافة إلى مستوى الطموح و التحصيل الدراسي.

أما الفرضية الثانية فتنص الفرضية الثانية على: "توجد فروق بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً". ولقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي على عدم وجود فروق بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن درجات كل من طلبة التخصصين (علمي/أدبي) متقاربة بشكل ينفي وجود فروق في درجات المقياس أي أن استخدام طلبة التخصص العلمي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يتوافق مع استخدام طلبة التخصص الأدبي لها، بحيث أن هذه الإستراتيجيات تتولد بواسطة الشخص ذاته تتضمن كل من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.

وفي هذا السياق جاءت دراسة مشري سلاف (2012/2013) حيث كانت نتائج هذه الدراسة تنص على أن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الضغط النفسي الناتج عن الاختيار الدراسي هي فروق ليست ذات دلالة إحصائية وذلك باختلاف مستوى استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (مرتفع/منخفض).

أما بالنسبة للفرضية الثالثة فتنص الفرضية الثالثة على: "توجد فروق بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على درجات مقياس مستوى الطموح". ولقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي على عدم وجود فروق بين طلبة التخصصين (لعلمي/أدبي) في درجات مقياس مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن كل من طلبة التخصص العلمي والأدبي يملكون مستوى طموح متقارب في درجاته من خلال المقياس المطبق على الطلبة، حيث أن الطلبة الذين يشعرون بأنهم يملكون قدرات وإمكانات كبيرة، يولد عندهم توقعات إيجابية، وبالتالي فإن طموحهم سيكون مرتفع، هذا الطموح يدفعهم إلى التفكير بضرورة النجاح، والبناء والاستمرار في مواصلة التعليم وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم علي إبراهيم (1993).

## 7. خاتمة:

بعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة نصل إلى الخاتمة، وبعد تعرفنا على "إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً" حيث أنها لا تعد سمة عامة لا يتوقع من الأفراد أن يندمجوا فيها في

كل الأحوال بدرجات متساوية بمعنى أن التعلم المنظم ذاتياً لا يعني الشئ أو اللا شئ أي أن الطالب إما منظم ذاتي لتعلمه أو غير منظم ذاتي لتعلمه، وإنما الاهتمام هنا بمستوى قدرة الفرد على استخدام مدى واسع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتعرفنا على " مستوى الطموح " الذي يعتبر من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في الدراسات السيكلوجية، للدلالة على ما يضعه الفرد لنفسه من هدف أو مبتغى يسعى للوصول إليه وتحقيقه مستقبلاً، وقد يتوافق هذا المبتغى مع إمكانياته أو يقل عنها أو يفوقها.

ويساهم في تحديد مستوى الطموح لدى الأفراد عوامل متنوعة، منها العوامل الذاتية كخبرات النجاح والفشل ومفهوم الذات والقدرات العقلية وغيرها ، والعوامل الأسرية كالتنشئة الأسرية وطموح الوالدين والمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، وأيضا بعض العوامل الاجتماعية كالتنشئة الاجتماعية والجماعة الرفاق. حيث توصلنا في دراستنا إلى وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، وعدم وجود فروق بين طلبة التخصصين (علمي/أدبي) على مقياسي مستوى الطموح واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هذا يوضح أن كل من طلبة التخصصين يملكون مستوى طموح يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بوعي منهم أو دون وعي لتحقيق التفوق والنجاح.

بناء على نتائج الدراسة نقترح ما يلي:

- . توفير مختصين في علم النفس والتربية في الجامعة للتكفل بنشاطات التوجيه وتقديم الخدمات الإعلامية والإرشادية للطلبة، نظرا للحاجة الماسة لهم.
- . بناء برامج تخص الأسرة والمدرسة من أجل تعامل أفضل حتى يتم تنمية الطموح.
- . إنشاء دورات تدريبية للمتعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

### قائمة المراجع:

1. ربيع عبده أحمد رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

- 
2. عبد الوهاب جناد (2014/2013): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها مستوى الطموح رسالة دكتوراه، جامعة وهران.
3. سلاف مشري (2013/2012): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي.
4. Bandura, A.(2002): Sociology Theory in Cultural context, Journal of Applied Psychology . An International Revue.
5. Wangsri, N: Cantwell, R. & Archer, J. (2002, December ): the validation of Measures of self-efficacy, Motivation and self-regulated learning among Thai tertiary students. Paper Presented at the Annual conference of the Australian Association for Research in Education Brisbane.