فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتحسين التحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى عينة من طالبات كلية التربية

د.سمية علي عبد الوارث أحمد*

الملخص:

يؤدي التدريب إلى تحسين جودة التعلم عن طريق تحسين وتطوير مهارات المتعلم كونه محوراً وعنصرا فاعلاً في العملية التعليمية، لذا هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا(الدافعية الذاتية الأكاديمية؛ تحديد الأهداف؛ التخطيط للتعلم؛ التذكر والتسميع؛ المراقبة؛ تنظيم بيئة ووقت الدراسة ؛ البحث عن المعلومات)؛ وتحسين المستوى التحصيلي للمشاركات في البحث في مقرر القياس والتقويم. وتكونت عينة البحث من (30) طالبة من طالبات المستوى السابع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة جدة، طبق عليهن مقياس التعلم المنظم ذاتي واختبار تحصيلي في مقرر القياس والتقويم وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية بالطرق المناسبة ؛ كما تم تدريبهن على مهارات التعلم المنظم ذاتيا من خلال البرنامج التدريبي بعد تم التأكد من صلاحيته للتطبيق بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال - وذلك على مدار ستة أسابيع. واستخدم التصميم شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية . وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه القياس البعدي. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي في اتجاه القياس البعدي. وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على إعداد برامج تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وضرورة اعداد مقرر في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – مهارات التعلم المنظم ذاتيا – التحصيل الدراسي – القياس والتقويم

المقدمة

تغيرت توجهات الباحثين في مجال التربية وعلم النفس نحو عملية التعلم نتيجة التحول من السلوكية إلى المعرفية؛ وكنتيجة لما توصلت إليه الدراسات خلال النصف الثاني من القرن العشرين من نتائج أكدت حاجة المتعلمين إلى التنظيم الذاتي للتعلم الذي يقوم على تفعيل الوعي الذاتي بطريقة التفكير والتعلم، وممارسة الاستراتيجيات والمهارات المناسبة لمواجهة نمط التعليم المتمركز حول المعلم. ويصبح التعلم أكثر فعالية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، ويتسق ذلك مع أهم أهداف التعلم التي تؤكد على تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في المرحلة الجامعية . لذا بدأ النظر للمتعلمين على أنهم نشطين في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة، وربطها بالمعرفة السابقة بما يسهم في تكوين بنيات معرفية جديدة وذات معنى (رشوان،2005م).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا Self-regulated learning (SRL) أحد مجالات التنظيم الذاتي ويتضمن جوانب معرفية، وما وراء معرفية، وسلوكية، ودافعية، وانفعالية. وبهذا فهو يمثل مجال يتم فيه

*أستاذ مشارك علم النفس التربوي - قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة جدة
somiali42@yahoo.com

دراسة العديد من المتغيرات التي تؤثر على التعلم مثل: الكفاءة الذاتية، الإرادة، والاستراتيجيات المعرفية في إطار نهج شامل ومتكامل. (José, 2017; Panadero, 2017; Burman and *et al* ,2015)

ويتطلب التعلم المنظم ذاتياً أن يكون لدى المتعلم أهدافاً دافعية أكاديمية يمكن تحقيقها عن طريق تنظيم أفعاله ودوافعه الداخلية ومعارفه المرتبطة بالتحصيل ومعتقداته نحو عملية التعلم (Schunk, 1998) ويتمكن المتعلم من خلال التعلم المنظم ذاتيا من مباشرة وتوجيه ومراقبة تعلمه، وإدارة خبرات التعلم، وتحديد الأهداف واستثارة الدوافع لتحقيق تلك الأهداف؛ مع وجود تغذية راجعة ومرونة مستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقًا لما تتطلبه ظروف التعلم؛ إلى جانب توظيف العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية والتي يترتب عليها رفع مستواه التحصيلي (Zimmerman,1998) .

وقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا موضع اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس التربوي وأحد أهم محاور الدراسات التربوية Pintrich (2000) Reynolds and Miller (2003) وقد توفرت أدلة على أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات أفضل للتنظيم الذاتي للتعلم عادة ما يتعلمون أفضل وبمجهود أقل، ويحرزون مستويات متقدمة من التحصيل الدراسي (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

ونتيجة لمحاولات الباحثين للكشف عن عمليات التعلم المنظم ذاتيا ظهر العديد من النماذج، كنموذج الانهماك المعرفي الذي يشير إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد بمثابة تخطيط مدروس ومراقبة للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية والوجدانية المتضمنة في الأداء الناجح في المهام الأكاديمية. ويفترض النموذج أن العمليات ما وراء المعرفية قد ترتقى لدى بعض المتعلمين حتى يأتي وقت تحدث فيه هذه العمليات بشكل تلقائي (Corno and Mandinach, 1983) **.** وبني نموذج المعالج الجيد للمعلومات لتفسير الاستخدام الفعال للإستراتيجية من خلال افتراض وجود خمس خصائص للاستخدام (كم وافر من الاستراتيجيات؛ معلومات عن العمليات المعرفية؛ وجود قاعدة معلومات شاملة عن المهمة المطلوب أداءها؛ القدرة على استبعاد المشتتات غير المرغوبة ؛ تلقائية الخصائص الأربع السابقة)، ومن خلال هذا النموذج فإن المهارات الخمس التي يتسم بها المعالجون الجيدون للمعلومات تمكن الطلاب من تنظيم تعلمهم بقدر أكبر من الكفاءة. (Pressley, *et al*., 1989)

ويتكون نموذج توجه المسئولية الشخصية والتمكن من: أ. المسئولية الشخصية والتمكن: وتشير إلى افتراض أن الأفراد يملكون أفكارهم وأفعالهم، ويمكنهم التحكم في الطريقة التي يستجيبون من خلالها للمواقف؛ ب.التعلم الموجه ذاتيا: ويشير إلى إمكانية التوجه الذاتي وقدرة الأفراد على التحكم خلال عملية التعلم. (Brockett and Hiemstra,1994) . ووفقا لنموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم تتم من خلال أربع مراحل وهى: التدبر (التخطيط)، مراقبة الذات، السيطرة (الضبط)، تأمل الذات (التقويم). وتظهر أنشطة تنظيم الذات في كل مرحلة من خلال أربعة مجالات وهى: المجال المعرفي، المجال الدافعي/الانفعالي، المجال السلوكي، المجال البيئي. (Pintrich, 2000)

ووفقاً لنموذج Zimmerman (2008) الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي للتعلم تستخدم التغذية الراجعة من الأداء السابق في صنع الأحكام خلال مرحلة الأداء الحالي ضمن حلقة متصلة من تنظيم الذات Schunck and Zimmerman (1998) فالمنظمين ذاتيا يقيمون باستمرار أهدافهم ويختارون الاستراتيجيات المناسبة، وبالتالي فإنه تبعاً للنظرية الحلقية فإن تنظيم الذات يتحسن من خلال الممارسة، حيث يبنى المنظمون ذاتيا ذخيرة من المعتقدات والاستراتيجيات التي تحسن التعلم في ضوء خبراتهم السابقة. ويصف نموذج المراحل الأربع للتنظيم الذاتي للتعلم القائم على معالجة المعلومات الخاصة بالتنظيم الذاتي لتعلم الأدوار التي يقوم بها الفرد للتحكم والمراقبة من خلال أربع مراحل دورية ومتفاعلة

وهي : تحديد المهمة؛ وضع الأهداف والخطط؛ تبني الاستراتيجيات والتقويم (Winne and Perry, 2000).

وترى أحمد (2005م، 493-494) أن التنظيم الذاتي للتعلم عملية بنائية نشطة يكون المتعلم فيها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه، معرفيًا ، وما وراء معرفيًا ، ودافعيًا وسلوكيًا فعلى المستوى المعرفي وما وراء المعرفي فإن المتعلم المنظم ذاتيًا يخطط وينظم ويراقب ذاته ويقّوم تقدمه في التعلم بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات معرفية مثل السرد والتسميع والتوسع واستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل البحث عن مساعدة وإدارة مصادر التعلم وإنهاء الواجبات المنزلية والاستذكار الجيد في حالة إدراك قيمة المادة التعليمية.

مما سبق يتضح أن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا تتبع تسلسلا زمنيا عاما يتبعه المتعلم في أدائه للمهمات ولكن لا يوجد افتراض موحد بأن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية تنتظم هرميا أو خطيا إذ تحدث بعض الاستراتيجيات قبل الأخرى ولكنها تنتظم في سياق واحد للوصول إلى تحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب.

مشكلة البحث:

يمثل التعلم المنظم ذاتياً منحىً جديداً وهاماً لدراسة التحصيل الدراسي، حيث تركز نظرية التعلم المنظم ذاتيا الاهتمام على كيف ينشط ويعدل ويعزز الطلاب بأنفسهم ممارسات تعلمهم في سياقات تعليمية خاصة. (Zimmerman, 1986)؛ ومن الدراسات المبكرة في هذا المجال دراسة كل من Zimmerman and Martinez-Pons (1986) التي أظهرت نتائجها أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي؛ كما أظهرت النتائج أن (13) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

ومع الاهتمام المتزايد بالتنظيم الذاتي للتعلم باعتباره من الأساليب الهامة لرفع المستوى التحصيلي للطلاب وإعدادهم للتعلم مدى الحياة لوصفه أشكالا مستقلة وفعالة من التعلم الأكاديمي التي تنطوي على مهارات ما وراء المعرفة، الدافعية الداخلية، والسلوك أو الفعل الاستراتيجي (Perry, 2004). فترى وجهة النظر ما وراء المعرفية المتعلمين المنظمين ذاتياً يخططون، يركبون، يقيمون، ويعلمون أنفسهم عند الحاجة أثناء عملية التعلم. ومن وجهة نظر الدافعية فإن لديهم دافع داخلي نحو التعلم وذوو ثقة في قدراتهم الشخصية على الأداء. وبالنسبة للسلوك فإنهم يؤسسون، يبنون ويشاركون في البيئة الاجتماعية والفيزيائية التي تزيد من تعلمهم. (Miller and Byrnes, 2001, 679)

وعليه فإن التعلم المنظم ذاتيا يمثل بنية متعددة الأوجه تشتمل على مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية وسلوكية تعمل على تمايز الطلاب الذين يمتلكون هذا النوع من التعلم عن أقرانهم. ويتسق ذلك مع ما قدمته نظريات التعلم المنظم ذاتيًا من افتراضات من حيث أن هؤلاء الطلاب يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية، وما وراء المعرفية المختارة ، كما يمكنهم أن يختاروا، ويبنوا، وينشئوا بيئات تعلم فعالة، بالاضافة إلى أنهم يلعبون دورا مهمًا في اختيار شكل ومقدار التعليم الذى يحتاجونه (السيد، 2009 م، 130)

ويرى (Paris& Winograd,2001) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يختلفون في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم الأكاديمي اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم. كما يرى Zimmerman (1995) أنهمً ذوو دافعية

عالية؛ لأن لديهم استعدادًا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لوحظ أنها أجريت على مراحل دراسية مختلفة فمنها ما أجرى على تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة (Cavendish, 2004; Pintrich and Degroot, 1990 ; حسن ، 1995م، Sardareh and Boroomand, 2012) ومنها ما أجري على طلاب المرحلة الثانوية كدراسات: (Hodges, *et al*., 2008; Matuga, 2009; Williams, 1996) ودراسة حسن، 2003م؛ اليساري، 2014م)، وبعضها الآخر تم إجراؤه على طلاب المرحلة الجامعية كدراسات: (Bouffard *et al*., 1995; Lindner& Harris, 1992; Zimmerman& bandura, 1994) : إبراهيم ، 2007م؛ الجراح، 2010م ، العايش ومرعمي، 2014م ، Fatemeh and *et al*,2018؛ القحطاني وإبراهيم، ٢٠١٨م).

ولوحظ من نتائج تلك الدراسات أن جميعها أظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي عدا دراسة (Matuga, 2009) ، كما توصلت بعض الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدي الطلاب من خلال التعلم المنظم ذاتيا أو من خلال بعض أبعاده ومنها دراسات: (Pintrich and Degroot, 1990; Nota, Soresi and Zimmerman, 2004؛ ردادي، 2002م؛ حسن ،2003م؛ إبراهيم، 2007م؛ الجراح، 2010م)، في حين نفت نتائج دراسة (Hodges, *et al*., 2008) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وعلى جانب آخر شملت الدراسات التي تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا مراحل دراسية مختلفة أجري بعضها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها دراسات: (Stoeger & Ziegler, 2005; Dresel& Haugwitz, 2008; Eissa,M.A.2009) ودراسات (النحلاوي، 2008م؛ الملاحة، أبو شقة، 2011م، التميمي، ٢٠١٦م)، وتم إجراء البعض الآخر على تلاميذ المرحلة الإعدادية ومنها دراسة (Laveault, 1999)، ودراسة (إبراهيم، 2000م) ، كما تم إجراء مجموعة من الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية كدراسات: (Chalk et al, 2005) ، (حافظ، عطية ، 2006م) (Sardareh.& et al.. 2012) (السليطي ، 2017م)؛ وأجريت بعض الدراسات على طلاب المرحلة الجامعية للكشف عن أثر التدريب على مهارات التعلم النظم ذاتيا في زيادة التحصيل الدراسي ومنها دراسات: (Anderton, 2006; Bail,et al., 2008; Dulger ,O.,2011 وسليمون، 2003م؛ ودراسة كل من عبد الحميد ، أحمد ويس، 2013م). ودراسة نصار وعبد الرحمن (٢٠١٦) وتوصلت معظم هذه الدراسات إلى وجود أثر إيجابي للتدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في زيادة التحصيل الدراسي عدا دراسة (Anderton, 2006) . في حين لم تتوصل بعض الدراسات إلى هذه العلاقة الموجبة، أو إمكانية التنبؤ بذلك الأثر للتدريب كدراسات: (Anderton, 2006; Hodges, *et al*., 2008; Matuga, 2009)

ولوحظ أن الدراسات التي اهتمت ببحث أثر التدريب تم إجراء معظمها على دارسين من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا، واقتصر التدريب على مجالات محددة كالرياضيات أو الكتابة أو

اللغة الانجليزية واللغة العربية وطرق البحث العلمي، مما يشير إلى وجود حاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال من خلال مقررات دراسية مختلفة وعلى عينات أخرى من الطلاب في بيئات ثقافية مختلفة.

وعلى الرغم من تحول النظام التعليمي حديثا في بعض البلدان العربية من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم الذي ينظر إلى المتعلمين على أنهم موجهون لأنفسهم توجيها ذاتيا في تحديد الأهداف وتنظيم الأنشطة التعليمية واختيار الاستراتيجيات المناسبة من تخطيط وضبط وتنظيم وتقييم عمليات التعلم لاكتساب المعارف من مصادرها المختلفة وإنجاز المهام الأكاديمية. إلا أن المتعلمين لا تتاح لهم الفرصة للتدريب الكافي على مثل هذه المهارات خلال مراحل التعليم العام والجامعي ، حيث لا تتوافر مقررات دراسية أو أنشطة تعليمية أو مراكز تدريبية متخصصة تابعة للمؤسسات التعليمية معدة لهذا الغرض. و تشير نتائج دراسة Montero and Sierra (2017) إلى أنه يجب تقديم دورات تدريبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات الفعالية المؤكدة للطلاب الجامعيين.

وحيث أن قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم تعتمد على الخبرة والنمو لذا فمن المعتقد أن الطلاب الأكبر عمراً والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي (Zimmerman, 1989; Zimmerman and Bandura, 1994).ويؤيد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة (Chung, 2000) من أن المتعلمين في المراحل التعليمية قبل الجامعية يواجهون صعوبات في التنظيم الذاتي للتعلم ويفشلون في تطبيقه وتوظيف استراتيجياته وتقويمها. كما أوضح Wolters (2003,182) أن الطلاب في مراحل التعليم العام – ما قبل الجامعي - لا يستطيعون التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية. كما توصلت الدباس (2004م) إلى أن طلاب الجامعة تفوقوا على طلاب المرحلة الثانوية في استخدام بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا عن الطلاب منخفضي التحصيل. من هنا جاء التركيز على طلاب الجامعة في البحث الحالي. كما أن التعلم المنظم ذاتيا يعتبر أساسيا في التعلم مدى الحياة والتي يهدف إليه التعليم الجامعي.

ويؤكد كل من Pintrich and Garcia (1994) على أن المعلم الذي يدرك آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، يستطيع أن يحسن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي. كونها تعد أساس لعملية التعلم (Jarvela and Jarvenoja, 2011; Zimmerman, 2008) ؛ كما أنها تساعد الطلاب على خلق عادات تعلم أفضل بالاضافة إلى تقوية مهاراتهم الدراسية (Wolters,2011).

مما سبق تتضح الحاجة الماسة إلى مزيد من الدراسات لاختبار أثر التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في مقررات دراسية غير التي تم تناولها في الدراسات السابقة لأن التعلم المنظم ذاتيا يعد القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث، حيث ينصب التأكيد على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة على التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر أكثر من التأكيد على دور العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم (Wongsri, Cantwell and Archer, 2002) في (السليطي، 2017م) **وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤالين التاليين:**

١. ما أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً للمشاركات في البحث –عينة الدراسة الحالية-؟

2. ما أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين المستوى التحصيلي للمشاركات في البحث – عينة الدراسة الحالية- في مقرر القياس والتقويم؟

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في:

1. تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى المشاركات في البحث.
2. تحسين المستوى التحصيلي للمشاركات في البحث في مقرر القياس والتقويم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

1. أهمية موضوع البحث الحالي ويتضح ذلك من التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا حيث يخلق تفاعلا بين العمليات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والسلوكية في السياقات البيئية بما يحقق الأهداف المنشودة للتعلم على أكمل وجه.
2. أن التعلم المنظم ذاتيا له دور محوري في الإنجاز الأكاديمي وجودة نتاجات العملية التعليمية.
3. إعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا.
4. إعداد برنامج قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتيا
5. إعداد اختبار تحصيلي في مقرر القياس والتقويم.

مصطلحات البحث:

1.التعلم المنظم ذاتيا:

ويقصد بالتعلم المنظم ذاتيا إجرائيا في البحث الحالي المهارات التالية:

- الدافعية الذاتية الأكاديمية : تشير إلى نشاط الطالبة في التغلب على العوائق وانجاز أهدافها المرجوة من عملية التعلم على خير وجه .
- تحديد الأهداف: وتشير إلى قدرة الطالبة على تحديد الأهداف خلال مهام التعلم.
- التخطيط للتعلم: يشير إلى قيام الطالبة بتحديد الأنشطة والإجراءات لتحقيق أهدافها من عملية التعلم.

- التذكر والتسميع: يشير إلى الجهود التي تبذلها الطالبة من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
- تنظيم بيئة ووقت الدراسة : تشير إلى بذل الطالبة للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمها وتنظيم وقت دراستها لجعل تعلمها أكثر يسرا .
- المراقبة: تشير إلى نشاط الطالبة في ملاحظة أدائها.
- البحث عن المعلومات وطلب العون: تشير إلى الجهود التي تبذلها الطالبة للحصول على المعلومات المرتبطة بالمهمة وسعيها لطلب العون من الآخرين.

2 .التحصيل الدراسي: يقصد به في البحث الحالي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمقرر القياس والتقويم بعد الانتهاء من التدريب.

فرضا البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في القياسين القبلي والبعدي على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه القياس البعد.

2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث

استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .

ثانياً: عينـــة البحث:

1.العينة الاستطلاعية

شملت العينة الاستطلاعية (60) طالبة من طالبات التربية الخاصة بالمستوى السابع بكلية التربية بجامعة جدة بمتوسط عمر زمني (21.73) سنة وانحراف معياري (1.27) وتم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا على تلك العينة للتحقق من خصائصه السيكومترية.

2.العينة الأساسية

تكونت العينة الأساسية من (30) طالبة من طالبات التربية الخاصة بالمستوى السابع بكلية التربية بجامعة جدة بمتوسط عمر زمني (21.74) سنة وانحراف معياري (1.29) من الراغبات في المشاركة في البرنامج التدريبي. تم تدريبهن على مهارات التعلم المنظم ذاتيا من خلال محاضرات مقرر القياس والتقويم بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439ه.

ثالثاً: أداتا البحث:

١.مقياس التعلم المنظم ذاتيا: إعداد الباحثة

من خلال الإطلاع على الأطر النظرية للتعلم المنظم ذاتيا وجد أنه يقوم على ثلاثة مكونات رئيسة هي:

- المكون المعرفي : ويتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر وفهم المحتوى (Zimmerman and Pons, 1986, 1988)

- المكون ما وراء المعرفي: ويتضمن عمليات التخطيط والمراقبة وتعديل المعارف (Corno, 1986)

- المكون الدافعي: ويتضمن الاستراتيجيات التي تمكن الطلاب من إدارة جهدهم في مهام الصف حيث يتمكن الأفراد الذين يثابرون في المهام الصعبة ويتحدون المعوقات ويزيدون من مشاركتهم في المهمة من الانجاز الأفضل (Corno, 1986; Corno and Rohrkemper, 1985)

وعليه تم إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيا في ضوء تلك المكونات الثلاثة وقد تمثل الجانب المعرفي في مهارتي: التذكر، البحث عن المعلومات وطلب العون. كما تمثل الجانب ما وراء المعرفي في مهارات: تحديد الأهداف، التخطيط، المراقبة، تنظيم بيئة ووقت الدراسة. وتمثل الجانب الدافعي في مهارة: الدافعية الذاتية الأكاديمية. بحيث تضمن المقياس (115) مفردة توزعت على سبعة أبعاد هي : الدافعية الذاتية الأكاديمية: ويتكون من (21) مفردة؛ تحديد الأهداف: ويتكون من (18) مفردة: التخطيط للتعلم: ويتكون من (14) مفردة؛ التذكر والتسميع: ويتكون من (12) مفردة؛ تنظيم بيئة ووقت الدراسة: ويتكون من (21) مفردة: المراقبة: ويتكون من (19) مفردة: البحث عن المعلومات وطلب العون: ويتكون من (10) مفردات.

ويتم الاجابة على مفردات المقياس باختيار أحد بديلي الإجابة (نعم/ لا) وتأخذ نعم الدرجة (1) وتأخذ (لا) الدرجة (0).

الصـــــــــــدق: تم حساب الصدق باستخدام:

أ.صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (11) من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بكلية التربية بالجامعات السعودية عبر الانترنت بقصد الحكم على مدى انتماء المفردات لما تقيسه بالإضافة إلى الصياغة العلمية والصياغة اللغوية لها، ومناسبتها للفئة العمرية من طالبات الجامعة وذلك في سياق البيئة السعودية، وجاءت نسب الاتفاق على مفردات المقياس ما بين (80%- 100%) ليصبح لدينا الصورة النهائية للمقياس مكونة من (115) مفردة.

ب. التجانس الداخلي:

- حُسب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط ثنائي التسلسل Point Bi serial Correlation Coefficient بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فوجد أن جميع المفردات تحقق درجة مرتفعة من معاملات الارتباط انحصرت بين (986. - 993.) بالنسبة لبعد الدافعية الذاتية الأكاديمية؛ وبين (852. - 964.) لبعد تحديد الأهداف؛ وبين (923. - 966.) لبعد التخطيط للتعلم؛ وبين (873. - 922.) لبعد التذكر والتسميع؛ وبين (889. - 906.) لبعد تنظيم بيئة ووقت الدراسة وبين (911. - 986.) لبعد المراقبة ؛ وبين (893. - 935.) لبعد البحث عن المعلومات وطلب العون وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (01.) مما يؤكد صدقها .

- كما تم حساب التجانس الداخلي بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا؛ وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا وجميعها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ومستوى (05.) مما يؤكد صدقها، والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدافعية الذاتية الأكاديمية	تحديد الأهداف	التخطيط للتعلم	التذكر والتسميع	تنظيم بيئة ووقت الدراسة	المراقبة	البحث عن المعلومات	الدرجة الكلية للمقياس
الدافعية الذاتية	1							
تحديد الأهداف	.512**	1						
التخطيط للتعلم	473**	.503**	1					
التذكر والتسميع	.482**	.467**	.515**	1				
المراقبة	.550**	.571**	.448*	.586**	1			
تنظيم بيئة ووقت	.640**	.400*	.452*	.688**	.566**	1		
البحث عن المعلومات	.577**	.540*	580**	642**	651**	584**	1	
الدرجة الكلية للمقياس	.737**	.460*	560**	615**	640**	574**	-643**	1

** دالة عند مستوى 01. * دالة عند مستوى 05.

- الثبات: حُسب ثبات المفردات بطريقتين هما :

أ. معامل ألفا: حسب معامل ألفا لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (2) تلك المعاملات.

ب.إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق المقياس على عينة من الطالبات بلغت (60) طالبة، بفاصل زمني (21) يوما بين التطبيقين الأول والثاني وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية. ويوضح جدول (2) تلك المعاملات.

جدول (2) معاملات ثبات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الدافعية الذاتية الأكاديمية	.691	.785**
تحديد الأهداف	.857	.802**
التخطيط للتعلم	.667	.787**
التذكر والتسميع	.613	.693**
المراقبة	.765	.734**
تنظيم بيئة ووقت الدراسة	. 732	. 870**
البحث عن المعلومات	. 862	. 753**
الدرجة الكلية للمقياس	.922	.910**

** دالة عند مستوى 01.

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ألفا تنحصر بين (613.) و (862 .) كما بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (922.) وهذه القيم مرتفعة، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني بين (693.) و (870.) ؛ كما بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (910.) وجميعها دالة عند مستوى 01.، وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للتطبيق مع العينة الأساسية للبحث الحالي.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا للتطبيق علي العينة الأساسية.

2.**الاختبار التحصيلي: (إعداد الباحثة) :**

تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر القياس والتقويم لكونها المادة الدراسية التي تم تدريب الطالبات من خلالها على مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتكون الاختبار من (60) سؤال تقيس نواتج التعلم المعرفية التي تتمثل في مستويات: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وتم توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي تبعا للأوزان النسبية للموضوعات التي تم حسابها من خلال عدد المحاضرات حيث بلغ عدد المحاضرات (12) محاضرة ، وتم توزيع الأوزان النسبية لنواتج التعلم الخاصة بكل موضوع، وقد تفاوتت تلك الأوزان النسبية لنواتج التعلم من موضوع لآخر. ويوضح جدول (3) توزيع أسئلة الاختبار تبعا للأوزان النسبية للموضوعات ونواتج التعلم .

جدول (٣) توزيع أسئلة الاختبار تبعا للأوزان النسبية لنواتج التعلم المعرفية والموضوعات

المفاهيم الأساسية للمقرر محاضرتان (16.5%)		أدوات القياس النفسي وحساب الخصائص السيكومترية 4 محاضرات (33.3%)		إعداد الاختبار التحصيلي 3 محاضرات(25%)		المفاهيم الاحصائية الأساسية وطرق الحساب 3 محاضرات (25%)		المجموع
معرفة ٦٠%	6	معرفة ٣٠%	6	معرفة٧%	1	معرفة ١٣.٣%	2	15
فهم ٣٠%	3	فهم ٢٠%	4	فهم ١٣%	2	فهم ٢٠%	3	12
تطبيق	-	تطبيق٣٠%	6	تطبيق ٢٧%	4	تطبيق ٢٧%	4	14
تحليل ١٠%	1	تحليل	-	تحليل ٣٣%	5	تحليل ١٣.٣%	2	8
تركيب	-	تركيب	-	تركيب ٧%	1	تركيب ١٣.٣%	2	3
تقويم	-	تقويم٢٠%	4	تقويم ١٣%	2	تقويم ١٣.٣%	2	8
المجموع	10	المجموع	20	المجموع	15	المجموع	15	60

صدق الاختبار :

1.صدق المحتوي :

تم تحليل المحتوي الخاص بالموضوعات الدراسية موضع الاختبار ومن ثم تم إعداد جدول المواصفات، وتم عرض جدول المواصفات والاختبار على (5) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي وقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة جدة لتحديد مدى مناسبة الأسئلة لنواتج التعلم المتوقعة ومدى مناسبة الصياغة وقد تم تعديل صياغة الأسئلة التي قل اتفاق المحكمين حولها عن 80%.

2.المحكات :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار والمعدل العام للتحصيل الدراسي لعينة البحث المكونة من (30) طالبة، وبلغت قيمة معامل الارتباط (84.) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى 0.01 مما يشير إلى صدق الاختبار.

ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الصورتين المتكافئتين بحساب معامل الارتباط بين الاختبار وصورة مكافئة له على (30) طالبة، وبلغ معامل التكافؤ (90.) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى 0.01 مما يشير إلى ثبات الاختبار.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صلاحية الاختبار التحصيلي للتطبيق علي العينة الأساسية.

2.البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

تم إعداد البرنامج في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً (مهارات معرفية، وما وراء معرفية، ودافعية).وتمثل الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا في البرنامج الحالي في مهارتي: التذكر، البحث عن المعلومات وطلب العون. وتمثل الجانب ما وراء المعرفي في مهارات: تحديد الأهداف، التخطيط، المراقبة، تنظيم بيئة ووقت الدراسة. وتمثل الجانب الدافعي في مهارة: الدافعية الذاتية. بحيث تضمن البرنامج (7) موديولات هي: الدافعية؛ تحديد الأهداف؛ التخطيط؛ التذكر؛ المراقبة؛ تنظيم بيئة ووقت الدراسة والبحث عن المعلومات وطلب العون تم تنفيذها خلال (12) محاضرة.

وتم الاستفادة من الافتراضات العامة التي تقوم عليها نماذج التعلم المنظم ذاتياً في بناء جلسات البرنامج يذكرها (Wolters , 2003; Pintrich, 2000) كالتالي :

الافتراض الأول: يطلق عليه افتراض البناء النشط الذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج ترى أن المتعلمين مشاركون بناؤون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهم، وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، أو الكبار، بل بنائيين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

الافتراض الثاني: يطلق عليه افتراض التحكم حيث تفترض نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاداً معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضا بعض خصائص بيئتهم. وهذا الافتراض لا يعنى أن الأفراد سوف يراقبوا أو يمكنهم المراقبة والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات، ولكن الممكن هو بعض من المراقبة والتحكم والتنظيم.

الافتراض الثالث : ويسمى بافتراض الهدف، حيث تفترض نماذج التعلم المنظم ذاتيا وجود نوع ما من المحك أو المعيار الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع، يتم من خلاله المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أم أن هناك ضرورة لبعض التغيير ليصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض أن الأفراد يمكن أن يحددوا معاييراً أو أهدافاً لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، ثم يكيفون، وينظمون معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم كي يصلوا إلى أهدافهم.

الافتراض الرابع : تفترض جميع نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط الخصائص الشخصية والسياقية والأداء، بمعنى أن الخصائص الثقافية والديموجرافية والشخصية للأفراد ليست فقط هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل ، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر.

خطوات إعداد البرنامج :

أ- إعداد الإطار العام للبرنامج:

تم تحديد المهارات موضع التدريب ونوع النشاط والتقويم المصاحب لكل مهارة. وتم التحقق من صلاحية الإطار العام للبرنامج من خلال عرضه على (5) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم التوصل إلى الصورة النهائية للإطار.

ب- صياغة البرنامج التدريبي في ضوء الإطار العام:

تمت صياغة البرنامج على شكل موديولات تعليمية، حيث ضم البرنامج سبعة موديولات تعليمية. وكل موديول عبارة عن وحدة تعليمية مصغرة محددة ضمن مجموعة متكاملة ومتتابعة من الوحدات التي تكون في مجموعها برنامجا تعليميا معينا يعرف بالرزمة التعليمية، وهذه الوحدة تضم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بجهده الذاتي، وحسب قدرته وسرعته الخاصة وتحت إشراف وتوجيه المعلم، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان الوحدة وفقا لطول ونوعية أهدافها ومحتواها (على،2002م).

تم اختيار محتوى البرنامج من الكتب والمراجع المتخصصة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي كما تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية الملحقة بمحتوى كل مهارة فرعية بهدف تعزيز فهم الطالبة للمادة التعليمية الخاصة بكل إستراتيجية، وقد روعيت بعض الأسس عند وضع أنشطة التعليم والتعلم ومنها :

- أن ترتبط بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس وبمصادر التعليم والتعلم المتاحة.
- أن تتيح الفرصة للمشاركات المشاركة الإيجابية الفعالة.
- التنوع ما بين أنشطة تتعلق بالجانب النظري، وأنشطة تتعلق بالجانب التطبيقي.
- تقديم تغذية راجعة تساعد المشاركات على تعديل مسار تعلمهن.

كما روعي في تصميم الموديولات ما يلي:

- تجزئة المهارة إلى عدد من الإجراءات الفرعية والتي تكون في مجموعها الإستراتيجية الرئيسة.
- تقديم محتوى نظري حول مضمون المهارة.
- تقديم إرشادات لتنفيذ المهارة .
- إتاحة أمثلة توضيحية لتطبيق المهارة.

- إتاحة فرصة للتدريب العملي على ممارسة المهارة عن طريق الأنشطة الموجهة والمستقلة.

ج- التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على (5) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعتي جدة والطائف للتأكد من: صحة صياغة عنوان كل وحدة تعليمية، صحة التعليمات ومناسبتها للطالبات، مناسبة الأهداف التعليمية للوحدة، سلامة تنظيم وصياغة المحتوى لتحقيق أهداف كل وحدة ، مناسبة الأنشطة الملحقة بالمحتوى لتحقيق أهداف كل وحدة، لتحقيق أهداف كل وحدة، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين.

ثالثا: الإجراءات

1. استخدم في هذا البحث التصميم شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

2. تم اختيار المشاركات في البحث من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة جدة في العام الدراسي 1439ه / 1440ه، اللاتي يدرسن مقرر القياس والتقويم.

3. تم إجراء تطبيق قبلي للاختبار التحصيلي في مقرر القياس والتقويم وهو المقرر التي تم من خلاله إجراء التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا .

٤. تم تطبيق البرنامج على المشاركات على مدار (6) أسابيع بمعدل محاضرتين أسبوعيا استغرقت كل محاضرة ساعة واحدة – زمن المحاضرة - . ويتم تطبيق المقياس الفرعي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا والخاص بكل موديول على حدة قبل بدايته وبعد الانتهاء منه.

وبدأ البرنامج بتعريف المشاركات بأهدافه ، كما تم تعريفهن بمفهوم التعلم المنظم ذاتيا وأهمية تطبيق مهاراته، تضمن البرنامج تطبيق المشاركات لمحتوي الموديولات من خلال مجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية. وقد استخدمت طريقة المحاضرة والمناقشة والعصف الذهني في تقديم الموديولات.وطلب من المتدربات تسجيل تقارير يومية حول ما تمكن من تطبيقه من المهارات التي تم تدريبهن عليها من خلال البرنامج، وقد تمت مناقشة تلك التقارير بصورة جماعية في بداية كل جلسة للوقوف على مستوى التزام المشاركات بأداء ما تعلمنه خلال البرنامج وتحديد ما يقابلهن من صعوبات.

5.ثم إجراء التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المشاركات في البحث.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في القياسين القبلي والبعدي على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه القياس البعدي".

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين Paired–Samples T test لحساب الفروق بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في القياسين القبلي والبعدي على مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ويوضح جدول (4) تلك النتائج .

جدول (4) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المشاركات في القياسين القبلي والبعدي على مهارات التعلم المنظم ذاتيا

البعد	القياس	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها	مربع ايتا 2η
الدافعية	القبلي	30	2.84948	.52024	29	4.190**	.298
	البعدي	30	4.12297	.75275			
تحديد الأهداف	القبلي	30	1.59597	.29138	29	12.350**	.385
	البعدي	30	2.31462	.42259			
التخطيط	القبلي	30	.89763	.16388	29	5.288**	.462
	البعدي	30	2.31462	.42259			
التذكر	القبلي	30	1.61352	.29459	29	3.903**	.423
	البعدي	30	2.00144	.36541			
المراقبة	القبلي	30	2.32947	.42530	29	5.824**	.312
	البعدي	30	3.54041	.64639			
تنظيم بيئة ووقت الدراسة	القبلي	30	1.92414	.35130	29	7.009**	.460
	البعدي	30	3.42338	.62502			
البحث عن المعلومات وطلب العون	القبلي	30	1.11211	.20304	29	5.896**	.385
	البعدي	30	1.59056	.29040			
الدرجة الكلية	القبلي	30	6.84172	1.24912	29	3.367**	.239
	البعدي	30	14.54952	2.65637			

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المشاركات في البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى المشاركات.

ولتعرف حجم التأثير للمتغير المستقل تم استخدام مربع إيتا (2η) ، ويتضح من جدول (4) أن قيم (2η) تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج التدريبي في التباين المفسر للمتغير التابع (مهارات التعلم المنظم ذاتيا) لدى المشاركات في البحث يقدر بالنسب التالية على التوالي: (.298؛.385؛ .462؛ .423؛ .312؛ .460؛.385؛ .239) ويشير ذلك إلى التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية ، ويعد هذا التأثير كبيراً وفقاً لأبو حطب وصادق (1996م، 443) حيث أن التأثير الذي يفسر حوالي 15% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً .

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على: **""** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي".

لاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين Paired – Samples T test لحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمشاركات في البحث على الاختبار التحصيلي في القياس والتقويم، ويوضح جدول (5) تلك النتائج .

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمشاركات في البحث على الاختبار التحصيلي

الأداء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها	مربع ايتا 2η
القبلي	30	17.7000	3.34406	29	32.435**	.971
البعدي	30	50.2000	4.63421			

** دالة عند مستوى 01.

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 01. بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمشاركات في البحث في الاختبار التحصيلي في اتجاه القياس البعدي.

ولتعرف حجم التأثير للمتغير المستقل تم استخدام مربع إيتا (2η) ، ويتضح من جدول (4) أن قيم (2η) تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج التدريبي في التباين المفسر للمتغير التابع (التحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم) لدى المشاركات في البحث يقدر بالنسبة التالية (971.) ويشير ذلك إلى التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية ، ويعد هذا التأثير كبيراً وفقاً لأبو حطب وصادق (1996م،443) حيث أن التأثير الذي يفسر حوالي 15% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً .

مناقشة النتائج

يتضح من النتائج السابقة وجود تأثير إيجابي للبرنامج المستخدم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتحسين التحصيل الدراسي لدى المشاركات في البحث حيث كانت النتائج دالة إحصائيا في اتجاه القياس البعدي أي بعد الانتهاء من التدريب.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات: (Fonteyne& *et al*,2017;Cavendish, 2004; Pintrich& Degroot, 1990) (Hodges, *et al*., 2008; Matuga, 1995؛ حسن ، 2009; Williams, 1996) (Bouffard *et al*., 1995; 2003م؛ اليساري، 2014)، Lindner& Harris, 1992; Zimmerman& bandura, 1994 ؛ إبراهيم ، 2007؛ الجراح، 2010م، العايش ومرعمي، 2014؛ القحطاني وإبراهيم،٢٠١٨؛ Fatemeh and *et al*,2018) التي أظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي. ودراسات Pintrich: and Degroot, 1990; Nota, Soresi and Zimmerman, 2004) ردادي، 2002: حسن ،2003؛ إبراهيم، 2007؛ الجراح، 2010) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدي الطلاب من خلال التعلم المنظم ذاتيا أو من خلال بعض مهاراته .

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات: (Stoeger and Ziegler, 2005; Dresel and Haugwitz, 2008; Eissa, 2009 ؛ النحلاوي، 2008م؛ الملاحة، أبو شقة، 2011م ,Laveault 1999: ، إبراهيم، 2000 م، Chalk *et al*, 2005 ، حافظ، عطية ، 2006م ؛ Sardareh and *et al*., 2012؛ السليطي ، 2017م، Anderton, 2006; Bail, *et al*., 2008; Dulger ,O.,2011 وسليمون، 2003؛ عبد الحميد ،أحمد ويس، 2013). التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في زيادة التحصيل الدراسي

وتختلف نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسات (Anderton, 2006; Hodges, *et al*., 2008; Matuga, 2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي للطلاب كذلك عدم وجود أثر للتدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب.

وتتسق هذه النتائج مع ما ذكره Missildind (2004,11) من أن التعلم المنظم ذاتيا يقدم للطالب وصف واضح لأسباب وكيفية التعلم ، ويعمل على وصف بناء الاستجابات التي نتجت عن استخدام الطالب الاستراتيجيات الحديثة ويهتم بالتركيز على أن يكون للطلاب دافعية في التنظيم الذاتي عن طريق استخدام الوعي والادراك وتحقيق المهام المناطة به والأهداف التربوية. كما تتفق مع وجهة نظر باندورا الذي يؤكد بأن معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية استعمالها يخلق حافزا في لدى الطالب كما تعمل على رفع مستوى تفكيره عند أداء المهام التعليمية (الخفاجي،2001م)

وقد تفسر هذه النتائج على أساس أن البرنامج المستخدم استطاع أن يساعد المشاركات على التخطيط بشكل مستقل ، وتنظيم وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم ، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعّلم وتحسين نواتج التعلم والتقدم باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم من خلال المهارات التي تم التدرب عليها. كما أن جلسات البرنامج ساعدت على أن يصبح التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يضع المتعلم من خلالها أهدافا لتعلمه ثم يحاول مراقبة معرفته ودافعيته وسلوكه وتنظيمه والتحكم بها في ضوء هذه الأهداف وخصائص السياق البيئي كما يرى ,(Pintrich, 2000).

وقد تعود هذه النتائج أيضا لما يراه (Pintrich and Schunk, 2004) من أن التعلم المنظم ذاتيا يحافظ المتعلم من خلاله على مستوى من المدركات والسلوكات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة كما أنهم يكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الأهداف فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم. وربما تعود هذه النتائج إلى معرفة المشاركات في البحث بالأداءات المطلوب القيام بها مما ساهم في تنمية أداءاتهم لتلك المهارات؛ بالاضافة إلى وجود تطبيقات عملية في كل موديول بالبرنامج أدى إلى تعريفهم بخطوات منمذجة لكيفية تطبيق تلك الأداءات والتعلم باستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

وقد ترجع فاعلية البرنامج لاعتماده على أساليب متنوعة في التدريب والأنشطة المستخدمة بما يتسق واهتمامات المشاركات في البرنامج ويلبي احتياجاتهم، ولما قدمه من تغذية راجعة للمتدربات طوال فترة التدريب، حيث كان يطلب منهن تدوين تقارير يومية حول ما استخدمونه من المهارات التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج فيما يمر بهن من مواقف، ومن خلال هذه التقارير تلاحظ الطالبات مدى تقدمهن في اكتساب المهارات المطلوبة، إلى جانب التعليق عليها في بداية كل جلسة وتوضيح ما قامت به المتدربات من ممارسات مناسبة وما كان من الممكن تعديله وذلك من خلال مناقشة جماعية معهن. ويؤيد ذلك نموذج Zimmerman الذي يركز على أن التغذية الراجعة للأداء السابق تستخدم في صنع الأحكام خلال مرحلة الأداء الحالي ضمن حلقة متصلة من تنظيم الذات (Schunck and Zimmerman, 1998) فالمنظمين ذاتيا يقيمون باستمرار أهدافهم ويختارون الاستراتيجيات المناسبة، وبالتالي فإنه تبعاً للنظرية الحلقية فإن تنظيم الذات يتحسن من خلال الممارسة، حيث يبنى المنظمون ذاتيا ذخيرة من المعتقدات والاستراتيجيات التي تحسن التعلم في ضوء خبراتهم السابقة.

وتؤكد نتائج البحث الحالي على أن هذه المهارات لا تنمو وتتطور بالصدفة ولكنها تتطلب دعم من قبل أعضاء هيئة التدريس الذي يوجه التعلم لتحديد حاجات التعلم وصياغة أهداف التعليم والتخطيط لتعلمهم وبالتالي فإن مقدار نمو المتعلمين الموجهين ذاتيا يعتمد على مقدار المساعدة والدعم المقدم لهم. (Jossberger and *et al*.,2010)

توصيات البحث:

من خلال النتائج السابقة يوصى البحث بما يلي:

١. إجراء المزيد من الدرسات حول موضوع البحث الحالي في المقررات الجامعية المختلفة في التخصصات المختلفة.

٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من غير المتخصصين في التربية وعلم النفس على إعداد برامج تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كونها محفزة لدافعية الطلاب نحو التعلم وتعلم الثقة بالنفس وتحمل مسئوولية التعلم.

٣. ضرورة اعداد مقرر في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الجامعة وذلك بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي وبالتالي التوافق الأكاديمي.

المراجع :

إبراهيم، أحمد إبراهيم. ٢٠٠٧م. التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " دراسة تنبؤية ". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣١) ، ص ص ٦٩-١٣٥.

إبراهيم، لطفي عبد الباسط. ٢٠٠١م. مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. بدون رقم الطبعة، الأنجلو المصرية، القاهرة.

أحمد، نعيمة حسن. ٢٠٠٥م. فعالية موديلات تعليمية قائمة على استراتيجيات إدارة الذات للتعلم في تحسين الأداء الأكاديمي والتنظيم الذاتي لتعلم الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية- المؤتمر العلمى التاسع (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي"التشخيص والحلول")، المجلد ٣١، العدد (٢) ، ص ص ٤٨١-٥٢٠.

التميمي، فراس غزال. ٢٠١٦م. فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الابتدائي. مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية، المجلد (٢٤)، العدد (٢٤)، ص ص ١٧٤٤-١٧٧٥.

الدباس، خولة عبد الحليم. 2004م. الفروق في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية. جامعة الأزهر - مجلة كلية التربية، المجلد (144)، العدد(٦)، ص ص ٤٣ – ٧٢.

الجراح، عبد الناصر. ٢٠١٠م. العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٤)، العدد (٩)، ص ص ٣٣٣-٣٤٨.

حافظ، وحيد السيد وعطية، جمال سليمان. ٢٠٠٦م . فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، المجلد (٦٨)، العدد (١٦) ، ص ص ١٦٥– ٢٠٣.

حسن، عماد أحمد. ٢٠٠٣م. التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط ، العدد (١٩)، الجزء الأول، ص ص ٥٧٩-٦١٩.

حسن، فاطمة حلمي. ١٩٩٥م. استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٢)، ص ص ١٥٩-١٩١.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. 1996. مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. بدون رقم الطبعة، الأنجلو المصرية، القاهرة .

الخفاجي طالب محمود ياسين. ٢٠٠١م. بعض طرائق التدريس الحديثة وتعليم منهج تفكير العلمي. المؤتمر الاول للعلوم التربوية ، الجامعة المستنصرية، كلية التربية للفترة من ٢٨-٢٩ آذار.

ردادي، زين حسن. ٢٠٠٢م. المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة . مجلة كلية التربية، جامعة بالزقازيق، العدد (٤١)، ص ص171 - 234.

رشوان، ربيع .(٢٠٠٥م).توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة . رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا، مصر.

السليطي، ظبية سعيد. ٢٠١٧م. فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر. جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، المجلد(١٧٤)، العدد(٢) ، ص ص ٢٩ – ١٢٧.

سليمون، ريم ميهوب. ٢٠٠٣م. أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طـــلاب الجامعة. رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة طنطا .

السيد ، وليد شووي. ٢٠٠٩ م. طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عابدين، عبير إبراهيم. ٢٠٠٦م. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

عبد الحميد ، أسماء محمد، أحمد، سمية علي، ويس، عطيات محمد. ٢٠١٣م. استخدام برنامج قائم على مهارات دافعية ومعرفية وماوراء معرفية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل

الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية. جامعة بنها، مجلة كلية التربية، المجلد (٩٤)، العدد (٢٤)، ص ص ٣٣٥ – ٣٨٠.

أبو العلا، سوسن إبراهيم. ٢٠٠٠م. أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

علي، محمد السيد. ٢٠٠٢م. التربية العلمية وتدريس العلوم . بدون رقم الطبعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

القحطاني،عبد الله صالح وإبراهيم، الهام جلال. ٢٠١٨م. وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات أقسام الرياضيات بجامعة شقراء. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد (٩٦) ، ص ص ٤٠٢- ٣٣٣.

الملاحة، حنان عبد الفتاح أبو شقة، وسعده أحمد. ٢٠١١م. أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل . جامعة بنها، مجلة كلية التربية، المجلد(٨٧) العدد(٢) ، ص ص ٢٦٤- ٣٣١.

النجلاوي، صبري حافظ. ٢٠٠٨م. أثر برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين لغويا، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة طنطا.

نصار، عصام جمعة و عبد الرحمن، عبد الرحمن محمد. ٢٠١٦م. أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٧٧)، ص ص ٣٤٧ – ٣٨٢.

اليساري ، هديل طالب فخري. ٢٠١٤م. اثر استراتيجية التفكير التناظري في الاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي ، رسالة ماجستير ، جامعة بابل.

Anderton, B. 2006. Using the Online Course to Promote Self-regulated Learning Strategies in Pre service Teachers. Journal of Interactive Online Learning. 5(2): 156 -177.

Bail, F., Zhang, T., and Tachiyama, G. 2008. Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning. 39(1): 54-73.

Borkowski, J., and Thorpe, P. 1994. Life span perspective on underachievement in self regulation of learning and performance. In D., Schunk and B., Zimmerman .Eds. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., and Larouch, C. 1995. The impact of goal orientation on self –regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology. (65): 317- 329.

Butler, D. 2003. Structuring instruction to promote self-regulated learning by adolescents and adults with learning disabilities. Exceptionality. (11): 39 – 60.

Cavendish, S. 2004. Self-efficacy and use of self-regulated Learning, strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities. D. A. I., 65, 10, A, 3688. ERIC-No: AA 13151776 .

Chalk, J., Hagan-Burke, S., and Burke, M. 2005. The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly. 28(1): 75-87.

Chung, M. 2000. The developmental self – regulation learning, Cassia Pacific Education Revew. 1(1): 55-60.

Corno, L. and Mandinach, E. 1983. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist.18(2): 88-108.

Corno, L. 1986. The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology. (11): 333–346.

Corno, L., and Rohrkemper, M. 1985. The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames & R. Ames (Eds.). Research on motivation in education, volume 2: The classroom milieu , (pp.53-90). New York: Academic press.

Dresel, M., and Haugwitz, M. 2008. A computer-Based Approach to Fostering Motivation and self- Regulated Learning, The Journal of Experimental Education.77(1): 3-20.

Dulger, O. 2011. Meta-cognitive Strategies in Developing EFL ,Writing Skills.Contemporary Online Language Education Joural.1(2): 82-100.

Eissa, M.A. 2009. The Effectiveness of a program Based on Self – Regulated Strategy Development on the Writing Skills of Writing- Disabled Secondary School Students. Electronic Journal of Research in Educational psychology. 7(1): 5-24.

Hodges, C., Stackpole-Hodges, C. and Cox, K. 2008. Self-efficacy, self-regulation, and cognitive style as predictors of achievement with pod cast instruction. Journal of Educational Computing Research. 38(2): 139 – 153.

Laveault, D. 1999. Self regulated learning of young and adolescents gifted in A mathematics activity. Journal of High Ability. (23): 20-24 .

Lindner, R. and Harris, B. 1992. Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. Educational research quarterly. 16 (2): 29- 37.

Matuga, J. 2009. Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. Educational Technology& Society. 12(3): 4– 11.

Miller, D., and Byrnes, J. 2001. " To Achieve or Not to Achieve : A Self-Regulation Perspective on Adolescents 'Academic Decision Making", Journal of Educational Psychology. 93(4): 677- 684.

Missildine, M . 2004. The relations Between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners, A dissertation submitted to requirement for Doctor.

Nota, L., Soresi, S. and Zimmerman, B.J. 2004. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Education. 41(3): 198-215.

Paris, S. G., and Winograd, P. 2001. The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. A commissioned paper for the U.S. department of education project: Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-23).

Perry, N. 2004. Using Self-regulated learning to accommodate differences among students in classrooms. Exceptionality Education Canada. (14): 65-87.

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

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

Pintrich, P. and Garcia, T. 1994. self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation. from: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7.

Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. 2004. Motivation in education: Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition Prentice Hall Merrill.

Pressley, M., Borkowski, J., and Schneider, W. 1989. Good information processing: What is it and what education can do to promote it. Journal of Exceptional Child Psychology, (43): 194-211.

Reynolds, W. and Miller, G. 2003. Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), Handbook of psychology: Educational psychology. (7): 3-20. Hoboken, NJ: Wiley.

Schunck, D. and Zimmerman, B. 1998. Self- regulated learning: From teaching to self- reflective practice. New York: Guilford Press.

Schunk, D. 1998. Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling . In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), Self- regulated learning from teaching to self reflective practice, (pp.137-159), New Yourk: The Guilford Press.

Schunk, D.H., and Zimmerman, B.J. (Eds.). 1998. Self -regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

Selimoun, R. M. 2003. The impact of a program to learn the skills of self-organization on the academic performance of a sample of university students. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Tanta University.

Stoeger, H., and Zeigler, A. 2005. Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics under achievers. International Education Journal, 6(2): 267-368.

Sulaiti, Z. S. 2017. The effectiveness of a self-managed learning program in developing the writing skills of 10th grade students in Qatar. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 174 Part II: 29-127.

Williams, J. 1996. The relation between efficacy for self-regulated learning and domain-specific academic performance, controlling for test anxiety. Journal of Research and development in education. 29(2): 77- 80.

Winne, P. and Perry, N. 2000. Measuring self-regulated learning. In M., Boekaerts, P., Pintrich& M., Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, (pp. 531-566). California: Academic Press.

Wolters, C. A. 2003. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. Educational Psychologist. 38(4): 189-205.

Zimmerman, B., and Pons, M. 1988. Construct validation of strategy Model of student self regulated learning . Journal of Educational Psychology. 80(3): 284- 290.

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

Zimmerman, B. 1986 . Becoming a self- regulated learner: which are the key sub processes? Contemporary Educational Psychology. (11): 307-313.

Zimmerman, B. 1989. A social view of self regulated Academic learning. Journal of Educational Psychology. 25(3): 329- 339.

Zimmerman, B. 1995. self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. Educational psychologist, 30 (4): 217- 221.

Zimmerman, B. 2000. Self-efficacy: an essential motive to learn, Contemporary Educational Psychologist. (25): 82-91.

Zimmerman, B. J., and Pons, M. 1986. Development of a structured interview for assessingstudent use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal. (23): 614 – 628.

Zimmerman, B. and Pons, M. 1986. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal. (23): 614- 628.

Effectiveness of a training program in development self-regulated learning skills and achievement of measurement and evaluation course of female university students

Dr. Sumaya A. Ahmed

Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Social sciences, Jeddah University, Saudi Arabia

Abstract:

Training leads to improving the quality of learning by improving and developing the learner's skills as an active component in the educational process, so the The purpose of the current research is to investigates the effectiveness of a training program in developing self- regulated learning skills (Academic self-motivation; goal setting; planning for learning; remembering and listening; Monitoring; organizing the environment and time of study; searching for information) and improving the achievement level of participants in research in the measurement and evaluation course. The participants of the study were (30) students sevens level Special education department at Faculty of Education – University of Jeddah. A self-organized learning scale and achievement test were applied to them in the measurement and evaluation course, and their psychometric properties were verified by appropriate methods .They were trained in self- regulated learning skills through seven modules over a period of seven weeks. The semi-experimental design was used in the pre- and post-measurement design of the experimental group. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the research participants in the pre-test and post-test of self- regulated learning skills to the post test and There are statistically significant differences between the mean scores of the pre-test and post- test of in the achievement test to the post test.

In the light of the results, the study recommended training the university staff members to prepar instructional programs based on self-regulated learning strategies; also it is necessity to prepar a course in self- regulated learning skills for university students.

Key words: Training - learning skills – Achievement Level.