

عنوان البحث

**واقع ممارسة مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقتي الجليل  
الأعلى والجليل الأسفل: مراجعة نظرية تحليلية مستعرضة**

ماهر ميلاد سبع عاصي<sup>1</sup>

<sup>1</sup> دكتوراه التعليم والتعلم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

بريد الكتروني: mahir2009@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(10); <https://doi.org/10.53796/hnsj710/3>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/710/3>

تاريخ النشر: 2026/10/01م

تاريخ القبول: 2026/09/15م

تاريخ الاستقبال: 2026/19/05م

المستخلص

تشهد النظم التعليمية المعاصرة تحولاً متسارعاً من نموذج نقل المعرفة إلى نموذج يضع المتعلم في موقع المسؤولية عن تعلمه، ما جعل مهارات التعلم الذاتي مطلباً أساسياً لطلبة المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة تشكّل الاستقلالية الأكاديمية. وعلى الرغم من تنامي الأدبيات العالمية والعربية حول التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتياً، فإن الأدبيات المتاحة لا تقدم صورة تحليلية مركزة عن واقع ممارسة هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقتي الجليل الأعلى والجليل الأسفل. هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم مهارات التعلم الذاتي وأبعادها، وتحليل مستوى ممارستها كما تعكسه الدراسات المنشورة بين عامي 2022 و2026، والكشف عن العوامل المرتبطة بها، وتحديد الفجوات البحثية في سياق الجليل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المراجعة النظرية المنظمة، إذ خضعت (26) دراسة محكمة عربية وأجنبية لمعايير إدراج واستبعاد محددة، ثم خلّلت وفق مصفوفة موحدة شملت العينة والمنهج والأداة وأبعاد التعلم الذاتي والنتائج. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المهارات يتراوح بين المنخفض والمتوسط في الدراسات الوصفية، مع تباين واضح بين الأبعاد؛ حيث برز طلب المساعدة كأقوى المهارات، في حين كان التأمل والتقويم الذاتي وإدارة الوقت من أضعفها، وأن التدخلات التدريسية الرقمية والقائمة على الذكاء الاصطناعي تحقق أثراً إيجابياً متوسطاً. وتبيّن غياب دراسات ميدانية حديثة تتناول طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تحديداً، وهو ما تعدّه الدراسة فجوة بحثية تستوجب دراسات ميدانية مقارنة وتطوير أدوات قياس عربية محلية. وتكمن القيمة العلمية للدراسة في تصحيحها الخلط المفاهيمي بين مفهومي التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتياً، وتقديمها مصفوفة تحليلية موحدة، واقتراحها نموذجاً مفاهيمياً يمثل أساساً للدراسات الميدانية في سياق الجليل.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الذاتي؛ التعلم المنظم ذاتياً؛ طلبة المرحلة الإعدادية؛ الجليل الأعلى؛ الجليل الأسفل.

## RESEARCH TITLE

# The Reality of Practicing Self-Directed Learning Skills among Middle School Students in the Upper and Lower Galilee: A Cross-Sectional Analytical Theoretical Review

Mahir Milad Sabea Assy<sup>1</sup>

<sup>1</sup> PhD in Teaching and Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.  
Email: [mahir2009@gmail.com](mailto:mahir2009@gmail.com)

HNSJ, 2026, 7(10); <https://doi.org/10.53796/hnsj710/3>  
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/710/3>

Received at 05/09/2026

Accepted at 15/09/2026

Published at 01/10/2026

## Abstract

Contemporary education systems are shifting from a knowledge-transmission model towards one that places learners in charge of their own learning, making self-directed learning (SDL) skills an essential requirement for middle school students, whose stage marks the formation of academic autonomy. Despite the growing international and Arabic literature on SDL and self-regulated learning (SRL), available studies do not offer a focused analytical picture of how these skills are actually practised by middle school students in the Upper and Lower Galilee. This study aimed to define SDL skills and their dimensions, analyse the level of their practice as reflected in studies published between 2022 and 2026, identify the associated factors, and locate research gaps in the Galilee context. A descriptive-analytical design based on a structured theoretical review was adopted: twenty-six peer-reviewed Arabic and international studies met predefined inclusion and exclusion criteria and were analysed through a unified matrix covering sample, design, instrument, SDL dimensions, and findings. Results indicate that practice levels range from low to moderate in descriptive studies, with marked variation across dimensions: help-seeking emerged as the strongest skill, whereas reflection, self-evaluation, and time management were the weakest. Digital and AI-supported instructional interventions yielded a moderate positive effect. No recent field studies specifically addressing middle school students in the Galilee were identified, which the study frames as a research gap warranting comparative field research and the development of locally validated Arabic measurement tools. The study's distinct contribution lies in its conceptual clarification of the SDL-SRL distinction, its unified analytical matrix, and a proposed conceptual model that can ground future field research in the Galilee context.

**Key Words:** self-directed learning; self-regulated learning; middle school students; Upper Galilee; Lower Galilee.

## 1. المقدمة

## 1.1 التحول في مفهوم التعلم

لم يعد التعليم في العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين عملية نقل للمعلومة من معلم يملكها إلى طالب يتلقاها؛ بل أصبح عملية بناءٍ نشط للمعرفة يضطلع فيها المتعلم بدور الفاعل الرئيس. وقد تسارع هذا التحول بفعل عوامل متشابكة: انفجار المعرفة وسرعة تقادمها، وانتشار البيئات الرقمية التي جعلت مصادر التعلم متاحة خارج جدران المدرسة، والتجربة العالمية للتعلم عن بُعد التي كشفت بوضوح أن الطلبة الذين يملكون مهارات تنظيم تعلمهم كانوا الأقدر على الاستمرار والإنجاز (Zuo et al., 2024). وفي هذا الإطار، انتقل مركز الاهتمام التربوي من سؤال «ماذا يتعلم الطالب؟» إلى سؤال «كيف يتعلم الطالب، وإلى أي حد يستطيع أن يقود تعلمه بنفسه؟».

وتؤكد الأدبيات الحديثة أن الاستقلالية في التعلم لم تعد رفاهية تربوية، بل كفاية أساسية ترتبط بالتحصيل والرفاه النفسي والانخراط الأكاديمي (Raufelder, 2022 & García-Ros et al., 2023; Schweder). كما أظهر التحليل البعدي من الدرجة الثانية الذي أجراه (Kaya et al., 2026) أن التدخلات القائمة على التعلم الذاتي تحقق أثرًا إيجابيًا متوسطًا في مخرجات التعلم عبر سياقات ومراحل متعددة، وهو ما يمنح هذا المفهوم شرعية تجريبية تتجاوز الخطاب النظري.

## 1.2 مفهوم التعلم الذاتي (Self-Directed Learning)

يُعرّف التعلم الذاتي في الأدبيات الحديثة بأنه عملية يتولى فيها المتعلم - بمبادرة منه، وبمساعدة الآخرين أو من دونها - تشخيص حاجاته التعليمية، وصياغة أهدافه، وتحديد المصادر البشرية والمادية اللازمة، واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة وتنفيذها، وتقويم نواتج تعلمه (Dubé, 2025; Kaya et al., 2026 & Pearson). ويتفق هذا التعريف في جوهره مع التصور التأسيسي الذي وضعه Knowles، لكنه اكتسب في الفترة 2022-2026 أبعادًا جديدة تتصل بالبيئات الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي وسّعت من نطاق «المصادر» و«الاستراتيجيات» المتاحة أمام المتعلم (الشريف والغامدي، 2026).

وبناءً على تحليل الأدبيات، يمكن القول إن التعلم الذاتي ليس سمة واحدة بل منظومة من المهارات المتكاملة، تشمل:

- تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بصورة قابلة للقياس.
- التخطيط للتعلم وتنظيم المهام وترتيب أولوياتها.
- إدارة الوقت والالتزام بخطة التعلم.
- اختيار مصادر التعلم وتقويم مصداقيتها والبحث عن المعلومات.
- المراقبة الذاتية لمستوى الفهم أثناء التعلم.
- التقويم الذاتي للأداء واكتشاف نقاط الضعف.
- حل المشكلات وتعديل الاستراتيجيات عند الحاجة.
- طلب المساعدة بصورة استراتيجية عند الحاجة.
- تحمل مسؤولية التعلم والمثابرة عليه.

### 1.3 التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning) والعلاقة بالتعلم الذاتي

كثيرًا ما يُستخدم مصطلح التعلم الذاتي (SDL) والتعلم المنظم ذاتيًا (SRL) بوصفهما مترادفين، غير أن هذه الدراسة تتبنى موقفًا مفاهيميًا أدق يرى أنهما مفهومان متداخلان لكنهما غير متطابقين. فالتعلم المنظم ذاتيًا - وفق نموذج Zimmerman - يصف العمليات الدورية التي يمارسها المتعلم داخل مهمة تعليمية محددة عبر مراحل التفكير المسبق (وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي)، والأداء (المراقبة الذاتية وضبط الانتباه)، والتأمل الذاتي (التقويم وردود الفعل). أما التعلم الذاتي فهو مفهوم أوسع نطاقًا يشمل، إضافة إلى هذه العمليات، قرار المتعلم بشأن ماذا يتعلم ولماذا ومن أي مصدر، أي أنه يتضمن بُعد «التصميم» و«المبادرة» على المستوى الكلي للتعلم. وبعبارة أخرى: يمكن للطالب أن ينظم ذاته بكفاءة داخل مهمة حددها له المعلم (SRL) دون أن يكون موجّهًا ذاتيًا في اختيار تلك المهمة (SDL)، في حين يستلزم التعلم الذاتي الفعال بالضرورة مهارات تنظيم ذاتي. وقد أكدت دراسة غانم وآخرون (2026) هذا التداخل إمبيريًا حين وجدت علاقة إيجابية دالة بين استراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي، وهو ما يبرر تحليل أدبيات المفهومين معًا في هذه المراجعة، مع الحفاظ على التمييز بينهما عند التفسير.

### 1.4 أهمية المرحلة الإعدادية

تمثل المرحلة الإعدادية (الصفوف السابع إلى التاسع، أي الفئة العمرية 12-15 سنة تقريبًا) نافذة نمائية حاسمة لتشكل الاستقلالية الأكاديمية. فمن الناحية المعرفية، تتطور في هذه المرحلة القدرات ما وراء المعرفية التي تمكن المتعلم من مراقبة فهمه والتفكير في تفكيره؛ ومن الناحية الاجتماعية-الانفعالية، يسعى المراهق المبكر إلى قدر أكبر من الاستقلال عن الكبار، ما يجعل التدخلات التي تمنحه مساحة للتعلم الموجه ذاتيًا أكثر تأثيرًا في دافعيته واستمتاعه بالتعلم (Raufelder, 2022 & Schweder). وفي المقابل، تشير بيانات التتبع الرقمي لدى طلبة في سن 13 سنة إلى أن هذه المهارات لا تنضج تلقائيًا، وأن الفارق بين ما يقوله الطلبة عن تنظيمهم الذاتي وما يفعلونه فعلاً قد يكون كبيرًا (Lämsä et al., 2025). ومن هنا، تُعدّ المرحلة الإعدادية اللحظة المثلى للاستثمار المنهجي في هذه المهارات قبل انتقال الطلبة إلى المرحلة الثانوية التي تفترض توافرها ضمنيًا.

### 1.5 السياق التعليمي في الجليل الأعلى والجليل الأسفل

يتسم السياق التعليمي في منطقتي الجليل الأعلى والجليل الأسفل بخصوصية تتبع من التنوع الاجتماعي والثقافي واللغوي للمجتمعات المحلية، وتعدد البيئات المدرسية بين بلدات كبيرة ذات بني تحتية متطورة وقرى صغيرة أقل موارد، وتفاوت ملحوظ في الوصول إلى التكنولوجيا التعليمية والإنترنت المنزلي. كما يتأثر تعلم الطلبة في هذه المنطقة بمنظومة متكاملة من الفاعلين: الأسرة التي تتباين توقعاتها ومستوياتها التعليمية، والمدرسة بمناخها التنظيمي ومواردها، والمعلم بمعتقداته حول الاستقلالية وممارساته الصفية. وتتقاطع هذه العوامل مع تحديات معروفة في الأدبيات بوصفها مؤثرة في ممارسة التعلم الذاتي، مثل ازدحام المنهاج، وثقافة الاعتماد على المعلم، ومحدودية التدريب المنهجي على مهارات التخطيط والتقويم الذاتي (Alenezy et al., 2022).

غير أنه من الضروري التأكيد - منذ البداية - أن هذه الدراسة لا تدّعي وجود فروق مثبتة بين الجليل الأعلى والجليل الأسفل في ممارسة مهارات التعلم الذاتي؛ إذ لا تتوافر، في حدود ما تم الاطلاع عليه، دراسات ميدانية حديثة تقيس هذه المهارات في المنطقتين أو تقارن بينهما. وعليه، فإن استحضار السياق المحلي هنا يهدف إلى تأطير التساؤل البحثي وقراءة الأدبيات الدولية والعربية في ضوءه، وليس إلى استخلاص نتائج محلية لا تسندها أدلة.

## 1.6 مشكلة الدراسة

على الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بالتعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا، وتزايد الدراسات التي تناولت هذه المهارات لدى طلبة التعليم الثانوي في سياقات متنوعة (أوروبية، وآسيوية، وأفريقية، وعربية)، فإن الأدبيات المتاحة لا تقدم - في حدود ما تم الاطلاع عليه - صورة تحليلية مركزة حول واقع ممارسة هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقتي الجليل الأعلى والجليل الأسفل، ولا سيما من حيث مهارات التخطيط، وإدارة الوقت، واختيار مصادر التعلم، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، وطلب المساعدة. كما تتوزع الدراسات المتاحة بين مفهومي SDL و SRL دون تمييز واضح، وتعتمد في معظمها على أدوات التقرير الذاتي، وتركز على المرحلة الثانوية أكثر من المرحلة الإعدادية.

ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى مراجعة وتحليل الأدبيات العلمية الحديثة (2022-2026) للكشف عن واقع ممارسة مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والعوامل المرتبطة بها، وتحديد الفجوات البحثية التي يمكن أن توجه الدراسات الميدانية المستقبلية في منطقة الجليل.

## 1.7 أسئلة الدراسة

1. ما المقصود بمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وما أبرز أبعادها في الأدبيات التربوية الحديثة؟
2. ما مستوى ممارسة مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية كما تعكسه الدراسات المنشورة خلال الفترة 2022-2026؟
3. ما أبرز العوامل الشخصية والمدرسية والرقمية والاجتماعية المرتبطة بممارسة طلبة المرحلة الإعدادية لمهارات التعلم الذاتي؟
4. ما أبرز الفجوات البحثية المتعلقة بالتعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في سياق الجليل الأعلى والجليل الأسفل، وما التوجهات المقترحة للدراسات المستقبلية؟

## 1.8 أهداف الدراسة

1. تحديد مفهوم مهارات التعلم الذاتي وأبعادها، والتمييز بينه وبين التعلم المنظم ذاتيًا.
2. تحليل مستوى ممارسة هذه المهارات كما تعكسه الأدبيات الحديثة.
3. تحديد العوامل الشخصية والمدرسية والرقمية والاجتماعية المرتبطة بها.
4. الكشف عن الفجوات البحثية المتعلقة بسياق الجليل الأعلى والجليل الأسفل.
5. تقديم توصيات تربوية وبحثية قابلة للتطبيق.

## 1.9 حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** مهارات التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا ذات الصلة بالتعلم المستقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- **الحدود الزمنية:** الدراسات المنشورة بين عامي 2022 و 2026، مع الإشارة إلى المراجع التأسيسية النظرية (Bandura، Zimmerman، Knowles) عند الضرورة.

- **الحدود البشرية:** طلبة المرحلة الإعدادية والمراهقون في المرحلة المدرسية المقابلة (12-18 سنة)، مع الاستفادة من دراسات المرحلة الثانوية لقرّبها النمائي.
- **الحدود الجغرافية:** منطقتا الجليل الأعلى والجليل الأسفل بوصفهما السياق المستهدف، مع الاستفادة من الدراسات العربية والدولية للمقارنة والتفسير.
- **الحدود المنهجية:** مراجعة نظرية تحليلية مستعرضة للأدبيات المحكمة المنشورة، ولا تتضمن جمع بيانات ميدانية.

## 2. المنهجية

### 2.1 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المراجعة النظرية المنظمة (Analytical Literature Review) للأدبيات العلمية الحديثة ذات الصلة بمهارات التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة لا تدّعي أنها مراجعة منهجية (Systematic Review) بالمعنى البروتوكولي الكامل الذي يتطلب تسجيلًا مسبقًا وتحكيمًا مزدوجًا للإدراج وتقييمًا كميًا لجودة الأدلة؛ بل هي مراجعة تحليلية مستعرضة (Cross-Sectional) تلتزم بإجراءات شفافة ومحددة في البحث والانتقاء والتحليل، وتستعرض حالة الأدبيات في نقطة زمنية محددة.

### 2.2 استراتيجية البحث عن الدراسات

جرى البحث في قواعد البيانات والمحركات الأكاديمية الآتية: Google Scholar، وERIC، وScopus، وWeb of Science، وScienceDirect، وSpringerLink، وDOAJ، إضافة إلى قواعد البيانات العربية المتاحة (دار المنظومة، والمنهل، ومواقع المجلات العربية المحكمة). واستُخدمت كلمات البحث الآتية بصيغ مفردة ومركبة:

- **بالإنجليزية:** "self-directed learning"، "self-regulated learning"، "learning autonomy"، "secondary school students"، "middle school students"، "adolescents".
- **بالعربية:** التعلم الذاتي، التعلم المنظم ذاتيًا، التعلم المستقل، مهارات التعلم الذاتي، طلبة المرحلة الإعدادية، طلبة المرحلة الثانوية.

### 2.3 معايير إدراج الدراسات واستبعادها

**معايير الإدراج:** أُدرجت الدراسة إذا كانت:

- منشورة بين عامي 2022 و2026 (بما في ذلك المنشور إلكترونيًا أولاً وظهر في مجلد لاحق).
- محكمة علميًا ومنشورة في مجلة أو دورية أكاديمية معروفة.
- مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
- تتناول التعلم الذاتي أو التعلم المنظم ذاتيًا أو مهارتهما بصورة مباشرة.
- تتعلق بطلبة المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو المراهقين في السن المدرسية المقابلة.
- تحتوي على نتائج إمبريقية أو إطار نظري واضح.
- يمكن التحقق من بياناتها البليوغرافية أو معرف DOI الخاص بها.

**معايير الاستبعاد:** استُبعدت الدراسات غير المحكمة، والمقالات الصحفية، والمدونات، والمصادر مجهولة المؤلف، والدراسات التي لا علاقة مباشرة لها بالتعلم الذاتي، والدراسات التي لا تتوافر بياناتها الببليوغرافية بصورة موثوقة، والدراسات المنشورة قبل عام 2022 إلا إذا كانت مرجعاً نظرياً تأسيسياً ضرورياً.

## 2.4 إجراءات الانتقاء والتحليل

1. فرز أولي للعناوين والمستخلصات وفق كلمات البحث، ثم استبعاد المكرر وغير ذي الصلة.
2. التحقق من كل مصدر على صفحة الناشر أو المجلة أو المستودع الأكاديمي، ومن معرف DOI عند توافره، مع التمييز بين سنة النشر الإلكتروني الأول وسنة المجلد.
3. قراءة كاملة للدراسات المرشحة وتطبيق معايير الإدراج والاستبعاد، وقد استقرت العينة النهائية على (26) دراسة: (16) بالإنجليزية و(10) بالعربية أو منشورة في دوريات عربية.
4. استخلاص البيانات وفق مصفوفة موحدة تشمل: الباحث والسنة، والدولة، والعينة، والمرحلة، والمنهج، والأداة، وأبعاد التعلم الذاتي المتناولة، وأهم النتائج (جدول 1).
5. تحليل موضوعي (Thematic Analysis) عبر ترميز النتائج ضمن محاور: مستوى الممارسة، وكل مهارة على حدة، والعوامل المرتبطة، ثم مقارنتها بالأطر النظرية لكل من Knowles و Zimmerman و Bandura.

## 3. النتائج

يعرض هذا القسم نتائج المراجعة وفق ترتيب منطقي ينتقل من الإطار النظري الحاكم إلى مصفوفة الدراسات المحللة، ثم إلى النتائج التحليلية المفصلة بحسب مهارات التعلم الذاتي، فالعوامل المرتبطة بها، وقراءة الفجوة البحثية في سياق الجليل، وصولاً إلى النموذج المفاهيمي المقترح.

### 3.1 الإطار النظري

#### 3.1.1 نظرية التعلم الذاتي (Knowles)

يمثل تصور Knowles للتعلم الذاتي حجر الأساس في هذا الحقل؛ إذ يرى أن المتعلم الموجه ذاتياً يمتلك القدرة على تشخيص حاجاته، وصياغة أهدافه، وتحديد مصادره، واختيار استراتيجياته، وتقويم نتائجها. وعلى الرغم من أن هذا التصور نشأ في سياق تعليم الكبار، فإن الأدبيات الحديثة وسّعتَه إلى المراهقين مع تعديل مهم: فالاستقلالية عند المراهق تتطور تدريجياً وتحتاج إلى «سقالات» (Scaffolds) من المعلم والبيئة تُسحب تدريجياً (Dubé, 2025 & Pearson). ويؤكد التحليل البعدي (Kaya et al. 2026) أن التدخلات المصممة وفق هذا المنطق التدرجي هي الأكثر فاعلية، في حين أن منح الاستقلال المطلق دون تهيئة قد لا يحقق النتائج المرجوة.

#### 3.1.2 نموذج التعلم المنظم ذاتياً (Zimmerman)

يقدم Zimmerman نموذجاً دورياً ثلاثي المراحل: التفكير المسبق (تحليل المهمة، ووضع الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، واستحضار المعتقدات الدافعية)، والأداء (الضبط الذاتي، واستخدام الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية)، والتأمل الذاتي (الحكم الذاتي، والعزو السببي، وردود الفعل التكيفية). ويشكل هذا النموذج الإطار المرجعي لمعظم أدوات القياس المستخدمة في الدراسات العربية المحللة، مثل مقياس كاظم وأحمد (2023) الذي بُني وفق نظرية زيمرمان وبلغ معامل

ثباته 0.90، ومقياس خطاطبة وزغول (2022). كما تستند إليه الدراسات الأوروبية الحديثة التي انتقلت من قياس هذه المراحل بالتقرير الذاتي إلى قياسها عبر بيانات التتبع الرقمي (Aksela et al., 2025; Lämsä et al., 2025).

### 3.1.3 نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura)

تُعدّ الكفاءة الذاتية - أي اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق أداء معين - المحرك الدافعي الذي يفسّر لماذا يبادر بعض الطلبة إلى تنظيم تعلمهم ويستمرّون فيه بينما يتراجع آخرون. وتُبيّن الدراسات الحديثة أن الكفاءة الذاتية تتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتعلم المنظم ذاتيًا (Tinajero, 2023 & Villar)، وأن ضعفها يرتبط بالتسويق الأكاديمي وارتفاع الضغط وتراجع الرفاه (García-Ros et al., 2023). ووفق Bandura، تُبنى الكفاءة الذاتية من أربعة مصادر (خبرات الإتقان، والنمذجة، والإقناع اللفظي، والحالات الفسيولوجية والانفعالية)، وهو ما يمنح المعلم والأسرة أدوارًا واضحة في تعزيزها.

### 3.1.4 التكامل بين الأطر الثلاثة

تتكامل الأطر الثلاثة في تفسير ممارسة التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية: يحدد Knowles «ماذا» يفعل المتعلم المستقل على المستوى الكلي، ويشرح Zimmerman «كيف» تجري العمليات التنظيمية داخل المهمة، ويفسر Bandura «لماذا» يبادر المتعلم ويستمر. وقد اعتمدت هذه الدراسة هذا التكامل إطارًا لتحليل النتائج ولبناء النموذج المفاهيمي المقترح (شكل 1).

### 3.2 الدراسات السابقة: مصفوفة التحليل

يعرض جدول (1) مصفوفة الدراسات الـ (26) التي استوفت معايير الإدراج، مرتبةً زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث. وقد صُمّمت المصفوفة بحيث تتيح القراءة المستعرضة للأدبيات وفق بُعدين: البعد المنهجي (العينة، والمنهج، والأداة) والبعد الموضوعي (أبعاد التعلم الذاتي المتناولة والنتائج)، ما يمكّن من رصد أنماط الاتفاق والتناقض بين الدراسات بدلاً من سردها واحدة تلو الأخرى.

### جدول (1) مصفوفة الدراسات الأجنبية والعربية المختارة للتحليل (2022-2026)

| الباحث والسنة                         | الدولة   | العينة      | المرحلة | المنهج       | الأداة                              | أبعاد التعلم الذاتي                | أهم النتائج                                                        |
|---------------------------------------|----------|-------------|---------|--------------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Orheruata (2022)                      | نيجيريا  | طلبة ثانوية | ثانوي   | وصفي مسحي    | استبانة                             | المستوى العام للتعلم المنظم ذاتيًا | مستوى منخفض من التعلم المنظم ذاتيًا مع فروق وفق متغيرات ديموغرافية |
| Khatatba Zghoul & (2022) خطاطبة وزغول | الأردن   | 463         | ثانوي   | وصفي ارتباطي | مقياس SRL ومقياس قوة التحمل المعرفي | التنظيم الذاتي، التحمل المعرفي     | مستوى متوسط من SRL؛ قوة التحمل المعرفي تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتيًا |
| Alenezy                               | السعودية | معلمون      | ثانوي   | وصفي         | استبانة                             | دور المعلم في                      | معرفة المعلمين بـ SRL                                              |

| الباحث والسنة               | الدولة  | العينة         | المرحلة | المنهج           | الأداة                             | أبعاد التعلم الذاتي                   | أهم النتائج                                                  |
|-----------------------------|---------|----------------|---------|------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| al .et (2022)               |         |                |         |                  |                                    | SRL                                   | تتبع في ممارساتهم الصفية                                     |
| & Meral Altun Yalçın (2022) | تركيا   | صف ثامن        | إعدادي  | شبه تجريبي       | مقياس التنظيم الذاتي               | مهارات التنظيم الذاتي                 | تعليم STEM الريادي حسن مهارات التنظيم الذاتي                 |
| Schweder & Raufelder (2022) | ألمانيا | 754 (م= 13.56) | إعدادي  | شبه تجريبي/ط ولي | استبانة                            | الاستمتاع، الجهد، فترات التعلم الذاتي | فترات التعلم الموجه ذاتيًا زادت الجهد والاستمتاع بالتعلم     |
| García-Ros et al (2023)     | إسبانيا | 728            | ثانوي   | ارتباطي/ذ مدجة   | مقاييس SRL والتسويق                | SRL، التسويق، الضغط، الرفاه           | SRL يخفف الضغط ويحسن الرفاه والتحصيل؛ التسويق يعاكس ذلك      |
| & Villar Tinajero (2023)    | إسبانيا | 561            | ثانوي   | ارتباطي          | مقاييس الدعم الاجتماعي وSRL        | الدعم الاجتماعي، إدارة الأهداف        | الدعم الاجتماعي المدرك يرتبط إيجابًا بـSRL والتحصيل          |
| Sun & Wu (2023)             | الصين   | 170 (صف عاشر)  | ثانوي   | تجريبي           | مقياس SRL واختبار تحصيلي           | أداء SRL في الكيمياء                  | مهارات SRL تنبئ بنتائج التعلم في الكيمياء                    |
| كاظم وأحمد (2023)           | العراق  | 400            | ثانوي   | وصفي             | مقياس SRL (زيمرمان) $\alpha=0.90$  | التعلم المنظم ذاتيًا                  | تمتع الطلبة بمستوى من التعلم المنظم ذاتيًا مع فروق وفق النوع |
| عبد العزيز وآخرون (2023)    | مصر     | طلبة ثانوية    | ثانوي   | شبه تجريبي       | مقياس مهارات التعلم الذاتي واختبار | مهارات التعلم الذاتي والتحصيل         | خرائط التفكير الإلكترونية نمت مهارات التعلم الذاتي والتحصيل  |

| الباحث والسنة         | الدولة        | العينة       | المرحلة | المنهج           | الأداة                        | أبعاد التعلم الذاتي              | أهم النتائج                                                |
|-----------------------|---------------|--------------|---------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Zuo et al (2024)      | الصين         | طلبة ثانوية  | ثانوي   | بحث تصميمي تربوي | استبانات ومقابلات             | SRL المنزلي/الرقمي               | دعم مُصمَّم للتعلم المنزلي يعزز التنظيم الذاتي             |
| Torres et al. (2024)  | البرتغال      | مدرستان      | ثانوي   | نوعي             | تحليل تغذية راجعة ذاتية       | التغذية الراجعة والتأمل          | ملاحظة الأقران تدعم التأمل والتنظيم الذاتي                 |
| صالح (2024)           | اليمن         | 210          | ثانوي   | وصفي ارتباطي     | مقياس التفكير المستقبلي و SRL | التفكير المستقبلي، SRL ذاتيًا    | علاقة إيجابية بين التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتيًا  |
| Arvatz Dori & (2025)  | إسرائيل       | 184          | ثانوي   | مختلط            | استبانة SRL وأسئلة مفتوحة     | أبعاد SRL في العلوم والرياضيات   | طلب المساعدة أعلى المهارات، والتأمل أضعفها                 |
| Aksela et al. (2025)  | فنلندا        | طلبة ثانوية  | ثانوي   | مختلط            | بيانات تتبع رقمي ومقابلات     | استراتيجيات SRL المُفعَّلة       | الاستراتيجيات الفعلية تختلف عن التقارير الذاتية            |
| Lämsä et al. (2025)   | 3 دول أوروبية | 179 (13 سنة) | إعدادي  | تحليلات تعلم     | بيانات تتبع رقمي              | عمليات SRL أثناء الكتابة الرقمية | تحديد أنماط فعلية للتنظيم الذاتي؛ محدودية التقارير الذاتية |
| Pearson Dubé & (2025) | دولي          | مراجعة       | مراهقون | مراجعة منهجية    | تحليل أدبيات                  | SDL عبر أنشطة Maker              | أنشطة التصميم والصناعة تعزز التعلم الذاتي لدى المراهقين    |
| Shi et al (2025)      | الصين         | 334          | ثانوي   | طولي (نمو كامن)  | مقاييس SRL والانخراط          | SRL في بيئة الذكاء الاصطناعي     | نمو التنظيم الذاتي والانخراط في صفوف بالذكاء الاصطناعي     |
| Hetata et al. (2025)  | مصر           | طلبة ثانوية  | ثانوي   | شبه تجريبي       | اختبار كتابة                  | أنشطة SRL في الكتابة             | أنشطة SRL حسَّنت مهارات الكتابة بالإنجليزية                |
| فاخري                 | السعودية      | 60           | ثانوي   | شبه              | مقياس                         | التعلم الذاتي                    | تطبيقات الذكاء                                             |

| الباحث والسنة          | الدولة   | العينة                          | المرحلة       | المنهج                       | الأداة                                 | أبعاد التعلم الذاتي                                  | أهم النتائج                                                                     |
|------------------------|----------|---------------------------------|---------------|------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| (2025)                 |          |                                 |               | تجريبي                       | مهارات التعلم الذاتي                   | والذكاء الاصطناعي                                    | الاصطناعي نمت مهارات التعلم الذاتي في الفيزياء                                  |
| الطائي (2025)          | العراق   | طالبة رابع علمي                 | إعدادي/ث انوي | تجريبي                       | اختبار ومقياس                          | استراتيجيات SRL ومهارات SDL                          | برنامج SRL حسن التفكير الترابطي ومهارات التعلم الذاتي                           |
| Kaya et al. (2026)     | دولي     | 12 تحليلاً بعدياً (~) 43,77 (5) | متعدد         | تحليل بعدي من الدرجة الثانية | تحليل كمي                              | أثر تدخلات SDL                                       | أثر إيجابي متوسط لتدخلات التعلم الذاتي على المخرجات                             |
| Güven & Eğmir (2026)   | تركيا    | طالبة ثانوية                    | ثانوي         | شبه تجريبي                   | مقياس SRL الإلكتروني واختبار           | SRL عبر الإنترنت                                     | الصف المقلوب دعم التنظيم الذاتي الإلكتروني والتحصيل                             |
| غانم وآخرون (2026)     | فلسطين   | طالبة ثانوية                    | ثانوي         | وصفي ارتباطي                 | مقياس استراتيجيات SDL والتنظيم المعرفي | استراتيجيات التعلم الذاتي، التنظيم المعرفي           | علاقة إيجابية دالة بين استراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي |
| الشریف والغامدي (2026) | السعودية | طالبة ثانوية                    | ثانوي         | وصفي تحليلي                  | استبانة                                | التخطيط، المراقبة، التقويم مع أدوات الذكاء الاصطناعي | استخدام واسع للذكاء الاصطناعي التوليدي مع تفاوت في مهارات المراقبة والتقويم     |
| السلمي والمجمل (2026)  | السعودية | 60                              | ثانوي         | شبه تجريبي                   | اختبار ومقياس SDL                      | مهارات التعلم الذاتي                                 | فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الذاتي                           |

المصدر: إعداد الباحث بالاستناد إلى الدراسات المحللة.

## 3.3 النتائج التحليلية

تجيب هذه النتائج عن السؤالين الأول والثاني، وقد نُظمت وفق المحاور الموضوعية المشتركة التي أسفر عنها تحليل الدراسات الـ(26)، لا وفق الدراسات منفردة.

## 3.3.1 المستوى العام لممارسة مهارات التعلم الذاتي

تكشف الدراسات الوصفية عن صورة غير متجانسة لكنها تميل إلى المستوى المنخفض-المتوسط. فقد وجد Orheruata (2022) أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الثانوية في نيجيريا منخفض، في حين أشار خطاطبة وزغول (2022) إلى مستوى متوسط لدى (463) طالبًا وطالبة في محافظة عجلون بالأردن، وهو السياق الأقرب ثقافيًا وجغرافيًا إلى مجتمع الجليل. وسجل كاظم وأحمد (2023) في العراق وصالح (2024) في اليمن مستويات متوسطة أيضًا مع فروق وفق النوع أو التخصص. أما في السياقات الأوروبية والآسيوية، فتكشف الدراسات القائمة على بيانات التتبع الرقمي أن الطلبة في سن 13 سنة يُظهرون أنماطًا محدودة ومتفاوتة من التنظيم الذاتي الفعلي، وأن التقارير الذاتية تميل إلى المبالغة في تقدير هذه المهارات (Lämsä et al., 2025; Aksela et al., 2025). ويمكن تفسير التباين بين الدراسات بثلاثة عوامل: اختلاف الأدوات (تقرير ذاتي مقابل سلوك مرصود)، واختلاف المرحلة (إعدادي مقابل ثانوي)، واختلاف الثقافة التعليمية السائدة (توجيهية مقابل تمكينية).

## 3.3.2 مهارة التخطيط وتحديد الأهداف

تُظهر الدراسات أن التخطيط هو المهارة الأكثر استجابةً للتدخل التدريسي. فقد أدى تعليم STEM القائم على زيادة الأعمال إلى تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف الثامن (Altun Yalçın, 2022 & Meral)، وحقق نموذج سوشمان (السلمي والمعجل، 2026) وبرنامج استراتيجيات SRL (الطائي، 2025) فروقًا دالة في مهارات التعلم الذاتي التي يشكل التخطيط أحد أبعادها الرئيسية. وفي المقابل، تشير دراسة الشريف والغامدي (2026) إلى أن طلبة الثانوية يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على نطاق واسع، لكن استخدامهم لها في مرحلة التخطيط (صياغة الأهداف وتنظيم المهام) أقل نضجًا من استخدامها في التنفيذ، ما يدل على أن توافر الأداة لا يعني تلقائيًا تطور المهارة.

## 3.3.3 إدارة الوقت

تبرز إدارة الوقت بوصفها من أضعف حلقات التعلم الذاتي لدى المراهقين. فقد وجد García-Ros et al (2023) على عينة من (728) طالبًا أن التسويف الأكاديمي - النقيض السلوكي لإدارة الوقت - يرتبط سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا وإيجابًا بالضغط الأكاديمي وانخفاض الرفاه والتحصيل. كما أظهرت دراسة Zuo et al (2024) أن الطلبة في بيئات التعلم المنزلية يواجهون صعوبات واضحة في تنظيم وقت الدراسة والالتزام بخطة تعلم دون دعم تصميمي خارجي، وهو ما يؤكد أن إدارة الوقت مهارة تحتاج إلى تدريب صريح وسقالات بيئية.

## 3.3.4 المراقبة الذاتية

تكشف الدراسات السلوكية أن المراقبة الذاتية - أي وعي الطالب بمدى فهمه أثناء التعلم - تحدث بصورة متقطعة وغير منهجية. فقد رصد Lämsä et al (2025) و Aksela et al (2025) أن كثيرًا من الطلبة ينتقلون بين مراحل المهمة دون فحص منتظم لتقدمهم، وأن المقابلات تكشف فجوة بين إدراكهم لأهمية المراقبة وممارستهم الفعلية لها. وفي المقابل، أظهر Sun & Wu (2023) أن الطلبة الذين يمارسون المراقبة الذاتية بصورة أفضل في مادة الكيمياء يحققون نتائج تعلم أعلى، ما يؤكد القيمة التنبؤية لهذه المهارة.

## 3.3.5 التقويم الذاتي والتأمل

يتفق عدد من الدراسات على أن التأمل والتقويم الذاتي هما الأضعف بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا. فقد وجد Arvatz & Dori (2025) لدى (184) طالبًا من طلبة العلوم والرياضيات أن التأمل كان أضعف مهارات SRL في حين كان طلب المساعدة أعلاها. وتقدم دراسة Torres et al (2024) النوعية تفسيرًا وحلًا في الوقت نفسه: فالطلبة لا يتأملون أداءهم تلقائيًا، لكنهم يطورون هذه المهارة بوضوح عندما تُهيأ لهم بنى منظمة للتغذية الراجعة الذاتية وملاحظة الأقران. كما أظهرت خرائط التفكير الإلكترونية (عبد العزيز وآخرون، 2023) أثرًا إيجابيًا في مهارات التعلم الذاتي، بما فيها تقويم الفهم وتعديل الاستراتيجية.

## 3.3.6 طلب المساعدة

تكشف الأدبيات الحديثة عن إعادة تقييم مهمة لمهارة طلب المساعدة؛ إذ لم تُعد تُفهم كمؤشر على ضعف الاستقلالية، بل كاستراتيجية تنظيم ذاتي ناضجة عندما تكون هادفة وانتقائية. فقد كانت الأعلى بين مهارات SRL في دراسة Arvatz & Dori (2025)، وأظهر Tinajero & Villar (2023) أن الدعم الاجتماعي المدرك من المعلمين والأقران والأسرة يرتبط إيجابًا بالتعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل. غير أن التمييز الدقيق يبقى ضروريًا: فطلب المساعدة «الأداتي» (لفهم كيفية الحل) يدعم التعلم الذاتي، أما طلب المساعدة «التفنيدي» (للحصول على الجواب) فيقوّضه، وهو تمييز تكتسب أهميته بُعدًا جديدًا مع انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (الشريف والغامدي، 2026).

## 3.3.7 أثر التدخلات التدريسية

تتفق الدراسات التجريبية وشبه التجريبية العربية والأجنبية على أن مهارات التعلم الذاتي قابلة للتنمية عبر تدخلات مصممة: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الفيزياء (فاخري، 2025)، وأنشطة SRL في الكتابة (Hetata et al., 2025)، والصف المقلوب (Eğmir, 2026 & Güven)، وأنشطة (Dubé, 2025 & Maker (Pearson)، وفترات التعلم الموجه ذاتيًا داخل الجدول المدرسي (Raufelder, 2022 & Schweder). ويؤكد التحليل البعدي من الدرجة الثانية (Kaya et al., 2026) الذي شمل (12) تحليلًا بعديًا وقرابة (43,775) طالبًا أن حجم الأثر الإجمالي إيجابي ومتوسط، مع تفاوت يرتبط بمدة التدخل ومرحلة الطلبة ونوع المخرج المقيس.

## 3.4 العوامل المرتبطة بممارسة مهارات التعلم الذاتي

للإجابة عن السؤال الثالث، جرى تصنيف العوامل التي أظهرت الدراسات ارتباطها بممارسة التعلم الذاتي في أربعة محاور.

## 3.4.1 العوامل الشخصية

تتصدر الدافعية والكفاءة الذاتية قائمة العوامل الشخصية؛ إذ تفسّر جزءًا كبيرًا من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا وترتبط سلبيًا بالتسويق (García-Ros et al., 2023). وتضاف إليهما قوة التحمل المعرفي - أي قدرة الطالب على الاستمرار في المهام المعرفية الصعبة - التي تنبأت بالتعلم المنظم ذاتيًا في السياق الأردني (خطاطبة وزغول، 2022)، والتفكير المستقبلي الذي ارتبط إيجابًا بالتنظيم الذاتي (صالح، 2024). كما تؤدي القدرة على تحديد الأهداف وإدارتها دورًا وسيطًا بين الدعم الاجتماعي والتحصيل (Tinajero, 2023 & Villar).

## 3.4.2 العوامل المدرسية

يمثل المعلم العامل المدرسي الأكثر حسماً. فقد بيّن Alenezy et al (2022) أن معرفة المعلمين بمفهوم التعلم المنظم ذاتيًا تنعكس مباشرة في ممارساتهم الصفية الداعمة له، وأن نقص هذه المعرفة يُترجم إلى صفوف توجيهية تُضيّق مساحة الاستقلالية. وتشمل العوامل المدرسية أيضًا أساليب التدريس التي تمنح الطلبة خيارات حقيقية (Schweder &

(Raufelder, 2022)، والتغذية الراجعة المنظمة وملاحظة الأقران (Torres et al., 2024)، والنماذج التدريسية البنائية والاستقصائية (السلمي والمعجل، 2026؛ الطائي، 2025)، والمناخ المدرسي الداعم للمبادرة.

### 3.4.3 العوامل الرقمية

تحمل البيئة الرقمية أثرًا مزدوجًا. فمن جهة، تتيح التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والصف المقلوب والذكاء الاصطناعي فرصًا غير مسبوقة للتخطيط والمراقبة والتغذية الراجعة الفورية (Egmir, 2026; Shi & Zuo et al., 2024; Güven et al., 2025; فاخرجي، 2025). ومن جهة أخرى، تكشف بيانات التتبع الرقمي أن الطلبة قد يستخدمون هذه البيئات بصورة سطحية دون تنظيم ذاتي فعلي (Aksela et al., 2025)، وأن الاعتماد غير الموجه على الذكاء الاصطناعي التوليدي قد يُضعف مهارات المراقبة والتقييم بدلاً من تعزيزها (الشريف والغامدي، 2026). وعليه، فإن الأثر الإيجابي للتكنولوجيا مشروط بتصميم تربوي مقصود وتدريب الطلبة على الاستخدام التنظيمي لها.

### 3.4.4 العوامل الاجتماعية

يرتبط الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأقران والمعلمين إيجابًا بالتعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل (Tinajero, & Villar, 2023)، وتؤدي الأسرة دورًا مركزيًا في التعلم المنزلي من حيث توفير البيئة المادية والزمنية والدعم الانفعالي (Zuo et al., 2024). كما تؤثر البيئة الثقافية في ما يُعد سلوكًا مقبولًا من الطالب (المبادرة والسؤال والاختلاف مع المعلم)، وتحدد الموارد المتاحة - من أجهزة واتصال بالإنترنت ومساحات هادئة للدراسة - سقف ما يمكن للطلاب أن يمارسه فعلاً من تعلم ذاتي. وهذه العوامل تحديداً هي الأكثر صلة بالتنوع الذي يميز مجتمعات الجليل الأعلى والأسفل.

### 3.5 قراءة تحليلية للفجوة البحثية في سياق الجليل الأعلى والجليل الأسفل

يجيب هذا القسم عن السؤال الرابع، ويشكل البصمة الأساسية لهذه المراجعة. فمن بين الدراسات الـ (26) المحللة، لم تتناول أي دراسة طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى أو الجليل الأسفل بصورة مباشرة. والدراسة الوحيدة التي أُجريت داخل السياق الإسرائيلي هي دراسة (Dori & Arvatz, 2025) التي تناولت طلبة المرحلة الثانوية في مسارات العلوم والرياضيات دون تحديد جغرافي أو لغوي يتيح تعميمها على مدارس الجليل. أما الدراسات العربية الأقرب سياقاً فهي دراسة غانم وآخرون (2026) في محافظة طولكرم ودراسة خطاطبة وزغول (2022) في محافظة عجلون، وكلتاهما تناولتا المرحلة الثانوية وليس الإعدادية.

وفي ضوء ذلك، يمكن تحديد الفجوة البحثية في أربعة أبعاد:

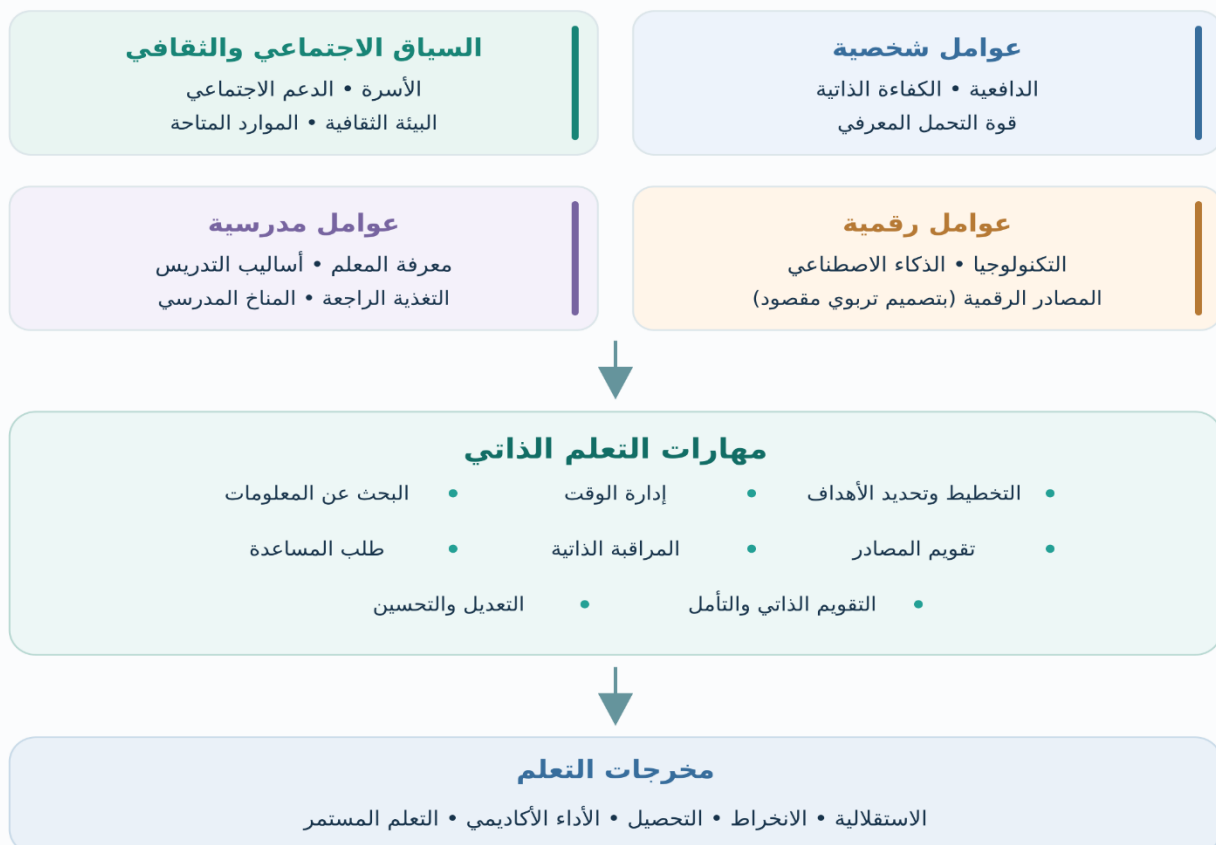
- **فجوة جغرافية-سياقية:** غياب دراسات ميدانية تقيس مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجليل الأعلى والأسفل، أو تقارن بين بيئتهما المدرسية المتنوعة.
- **فجوة مرحلية:** تركز الأدبيات العربية والدولية على المرحلة الثانوية، مع ندرة الدراسات التي تتناول المرحلة الإعدادية (12-15 سنة) رغم أهميتها النمائية.
- **فجوة منهجية:** اعتماد معظم الدراسات العربية على أدوات التقرير الذاتي المترجمة أو المكيفة، وغياب أدوات عربية محلية مقننة، وندرة الدراسات التي تستخدم القياس السلوكي أو بيانات التتبع الرقمي.
- **فجوة مفاهيمية:** الخلط المتكرر بين مفهومي SDL و SRL في الأدبيات العربية، وقلة الدراسات التي تفحص العلاقة بينهما بصورة إمبيريقية.

ومن المهم التشديد على أن قلة الدراسات المحلية لا تُعدّ نقطة ضعف في هذه المراجعة، بل هي نتیجتها الأكثر أهمية: فالأدبيات الدولية والعربية توفر إطاراً مفاهيمياً ومنهجياً ناضجاً لدراسة التعلم الذاتي، لكنها لا تُغني عن دراسة ميدانية تقيس هذه المهارات في سياق مدارس الجليل بما يميّزه من تنوع اجتماعي وثقافي، وتفاوت في الموارد والوصول إلى التكنولوجيا، وخصوصية في العلاقة بين الأسرة والمدرسة. وتُبرّر هذه الفجوة - علمياً وتربوياً - إجراء دراسة ميدانية لاحقة تستند إلى النموذج المفاهيمي المقترح في القسم (3.6).

### 3.6 النموذج المفاهيمي المقترح

يقترح شكل (1) نموذجاً مفاهيمياً لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، يربط بين ثلاث مجموعات من العوامل المدخلية (شخصية، ومدرسية، ورقمية) تعمل ضمن سياق اجتماعي-ثقافي، وبين المهارات الجوهرية المتسلسلة وفق الدورة التنظيمية، وبين مخرجات التعلم المتوقعة. ويمكن توظيف هذا النموذج إطاراً لبناء أداة قياس وفرضيات دراسة ميدانية في الجليل.

#### شكل (1): النموذج المفاهيمي لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية العوامل المؤثرة في التعلم الذاتي



المصدر: إعداد الباحث بالاستناد إلى Knowles و Zimmerman و Bandura ونتائج تحليل الدراسات (2022-2026).

## 4. المناقشة

تناقش هذه الفقرات النتائج التحليلية في ضوء الأطر النظرية الثلاثة، وتفحص مدى اتساق الأدبيات الحديثة معها.

## 4.1 النتائج في ضوء نظرية Knowles

تتسق نتائج المراجعة مع جوهر تصور Knowles من حيث أن التعلم الذاتي عملية قابلة للتنمية وليست سمة ثابتة، وهو ما تؤكد التدخلات التجريبية الناجحة (Kaya et al., 2026; فاخرجي، 2025؛ السلمي والمعجل، 2026). غير أنها تكشف عن حدود تطبيق النموذج بصيغته الأصلية على المراهقين: فبينما افترض Knowles متعلماً راشداً قادراً على المبادرة الكاملة، تُبين الدراسات أن طلبة المرحلة الإعدادية يحتاجون إلى «استقلالية مُسَقَّلة» تُمنح تدريجياً داخل بنية تدريسية واضحة (Dubé, 2025 & Raufelder, 2022; Pearson & Schweder). كما تُبرز الأدبيات بُعداً لم يكن حاضراً لدى Knowles، وهو أن وفرة المصادر الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي قد تُحوّل مهارة «اختيار المصادر» إلى مهارة «تقويم المصادر ومقاومة الاعتماد السلبي عليها» (الشريف والغامدي، 2026).

## 4.2 النتائج في ضوء نموذج Zimmerman

تدعم النتائج البنية الدورية الثلاثية لنموذج Zimmerman، لكنها تكشف عن اختلال واضح في توازن مراحلها لدى المراهقين: فمرحلة الأداء (بما فيها طلب المساعدة واستخدام الاستراتيجيات) هي الأكثر ممارسة، في حين تتراجع مرحلتا التفكير المسبق (التخطيط وإدارة الوقت) والتأمل الذاتي (التقويم) بصورة ملحوظة (Dori, 2025; García- & Arvatz). ويعني ذلك أن الدورة لا تُغلق؛ فالطالب يؤدي دون أن يخطط جيداً ودون أن يتأمل ما أدّاه، وبذلك يُفقد التنظيم الذاتي وظيفته التكوينية الأساسية. وتضيف بيانات التتبع الرقمي (Lämsä et al., 2025; Aksela et al., 2025) تحذيراً منهجياً مهماً: إن ما يقيسه معظم الباحثين العرب عبر الاستبانات هو «إدراك» الطلبة لتنظيمهم الذاتي وليس بالضرورة ممارستهم الفعلية، ما يستوجب تفسير المستويات «المتوسطة» في الدراسات العربية بحذر.

## 4.3 النتائج في ضوء نظرية Bandura

تُعزّز النتائج الدور المركزي للكفاءة الذاتية بوصفها الجسر بين البيئة والسلوك التنظيمي؛ فالدعم الاجتماعي لا يؤثر في التعلم المنظم ذاتياً مباشرة بل عبر تعزيز اعتقاد الطالب بقدرته (Tinajero, 2023 & Villar)، والتسويق يرتبط بضعف هذا الاعتقاد (García-Ros et al., 2023). كما تفسر مصادر الكفاءة الذاتية الأربعة لدى Bandura لماذا تتجح التدخلات التدريسية: فهي توفر خبرات إتقان متدرجة (السلمي والمعجل، 2026)، ونمذجة من الأقران (Torres et al., 2024)، وتغذية راجعة فورية (Shi et al., 2025). وفي سياق الجليل، تُنبّه هذه النظرية إلى أن التفاوت في الموارد والتوقعات الأسرية قد يُترجم إلى تفاوت في الكفاءة الذاتية قبل أن يُترجم إلى تفاوت في المهارات نفسها.

## 4.4 خلاصة المناقشة

تتفق الأدبيات الحديثة في مجملها مع الأطر النظرية الثلاثة، لكنها تدعو إلى تحديثها في اتجاهين: الأول نمائي، يراعي أن التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية يتشكل تدريجياً ويحتاج إلى سقالات؛ والثاني تكنولوجي، يراعي أن البيئات الرقمية والذكاء الاصطناعي غيّرت طبيعة بعض المهارات لا مجرد وسائل ممارستها. ويجمع النموذج المفاهيمي الآتي هذين الاتجاهين مع نتائج التحليل في تصور واحد قابل للاختبار ميدانياً.

## 5. الخلاصة والتوصيات

### 5.1 الخلاصة

تعلّم الباحث من مراجعة (26) دراسة محكمة نُشرت بين 2022 و2026 خمسة أمور رئيسية. أولاً: أن التعلم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا مفهومان متداخلان لكن غير متطابقين، وأن الخلط بينهما في الأدبيات العربية يُضعف دقة القياس والتفسير. ثانياً: أن مستوى ممارسة المهارات لدى المراهقين يتراوح بين المنخفض والمتوسط، وأن هذا المستوى يُقدَّر بأعلى من حقيقته عند الاعتماد على التقرير الذاتي وحده. ثالثاً: أن الدورة التنظيمية لدى الطلبة غير مكتملة؛ فهم يؤدّون ويطلبون المساعدة أكثر مما يخططون ويديرون وقتهم ويتأملون أداءهم. رابعاً: أن هذه المهارات قابلة للتنمية عبر تدخلات تدريبية مقصودة، وأن التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي يعززانها بشرط التصميم التربوي الواعي، وقد يُضعفانها من دونها. خامساً: أن المعلم والكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي هي المفاتيح الثلاثة التي تتقاطع عندها جميع العوامل. وفي ما يخص الجليل الأعلى والجليل الأسفل، لا تتوافر حتى الآن أدلة ميدانية حديثة، وهو ما يجعل الدراسة الميدانية المقارنة خطوة علمية ضرورية لا خياراً ثانوياً.

### 5.2 القيمة العلمية وإضافة الدراسة المعرفية

تتمثل القيمة العلمية لهذه الدراسة في أنها أول مراجعة تحليلية مستعرضة - في حدود ما تم الاطلاع عليه - تجمع ثلاث خصائص في وقت واحد: تركيزها على المرحلة الإعدادية (12-15 سنة) تحديداً لا على المرحلة الثانوية التي تشبعت بها الأدبيات؛ واقتصارها على الفترة 2022-2026 التي تتقاطع مع انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتغييرها طبيعة مهارات اختيار المصادر وتقويمها؛ وإسنادها التحليل إلى إطار نظري مركّب يجمع نظرية Knowles ونموذج Zimmerman ونظرية Bandura بدلاً من الاكتفاء بأحدها.

أما الإضافة المعرفية التي تميز هذه الدراسة فتتجلى في ثلاثة عناصر. أولها التصور المفاهيمي الذي يفصل بدقة بين التعلم الذاتي (SDL) والتعلم المنظم ذاتيًا (SRL) ويحدد موضع التقاطع بينهما، وهو تصحيح لخلط شائع في الأدبيات العربية ينعكس على دقة القياس والتفسير. وثانيها المصفوفة التحليلية الموحدة (جدول 1) التي أنزلت الدراسات العربية والأجنبية في قالب واحد قابل للمقارنة، بما يتيح للباحثين بناء أدبياتهم على قواعد موضوعية بدلاً من السرد الانفرادي للدراسات. وثالثها - وهو البصمة الأوضح للدراسة - تشخيص الفجوة البحثية في سياق الجليل الأعلى والجليل الأسفل تشخيصاً رباعي الأبعاد (جغرافي، ومرحلي، ومنهجي، ومفاهيمي)، وتحويل هذا التشخيص إلى نموذج مفاهيمي قابل للاختبار (شكل 1) يمكن أن يُبنى عليه قياس ميداني وأداة عربية محلية مقننة. وبهذا لا تكتفي الدراسة بتوصيف الأدبيات، بل تقدم بنية نظرية ومنهجية جاهزة للاستثمار في البحث الميداني اللاحق في المنطقة.

### 5.3 التوصيات

1. إدماج مهارات التعلم الذاتي (التخطيط، وإدارة الوقت، والمراقبة، والتقويم الذاتي) بصورة صريحة في مناهج المرحلة الإعدادية لا بوصفها نواتج ضمنية.
2. تدريب معلمي المرحلة الإعدادية على نموذج التعلم المنظم ذاتيًا واستراتيجيات السقالات التدريجية، انطلاقاً من أن معرفة المعلم هي المدخل الأول لممارسات الطلبة.

3. تخصيص فترات منظمة للتعلم الموجه ذاتيًا داخل الجدول المدرسي، مع بنى واضحة للتغذية الراجعة الذاتية وملاحظة الأقران لتقوية مهارتي التأمل والتقويم.
4. توظيف التكنولوجيا وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفق تصميم تربوي مقصود يدرّب الطلبة على الاستخدام التنظيمي (التخطيط والمراقبة) لا التنفيذ فقط.
5. تعزيز ثقافة طلب المساعدة الأداة وتقبل التغذية الراجعة بوصفها جزءًا من الاستقلالية الناضجة وليس نقيضًا لها، وإشراك الأسرة في دعم التعلم المنزلي المنظم.
6. إجراء دراسة ميدانية مقارنة تقيس مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الأعلى والجليل الأسفل، وفق النموذج المفاهيمي المقترح، مع مراعاة التنوع في الموارد والبيئة الأسرية.
7. تطوير أداة عربية محلية مقننة لقياس مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تجمع بين التقرير الذاتي ومؤشرات سلوكية (مهام أداء أو بيانات رقمية) لتجاوز محدودية الاستبانات.

### المراجع

1. خطاطبة، عائدة عبدالله، وزغول، رافع عقيل. (2022). القدرة التنبؤية لقوة التحمل المعرفي بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. *المجلة التربوية الأردنية*، 7 (3)، 78-102.
- Khattatbeh, A. A., & Zghoul, R. A. (2022). The predictive ability of cognitive endurance for self-regulated learning among secondary school students in Ajloun Governorate. *Jordanian Educational Journal*, 7(3), 78-102. [In Arabic]
2. السلمي، محمد بن ضيف الله محمد، والمعجل، طلال بن محمد. (2026). فاعلية وحدة دراسية في مقرر الفقه قائمة على نموذج سوشمان في تنمية التفكير الفقهي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 6 (16)، 382-344.
- Al-Sulami, M. D. M., & Al-Muajjal, T. M. (2026). The effectiveness of a jurisprudence unit based on the Suchman model in developing jurisprudential thinking and self-learning skills among secondary school students. *Journal of Educational Studies and Research*, 6(16), 344-382. [In Arabic]
3. الشريف، عبدالرحمن أحمد، والغامدي، رائد مبارك. (2026). واقع استخدام طلاب المرحلة الثانوية لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياقات التعلم الذاتي: دراسة وصفية تحليلية. *Journal of Educational and Human Sciences*، 52، 113-124. <https://doi.org/10.33193/JEAHS.52.2026.781>
- Al-Sharif, A. A., & Al-Ghamdi, R. M. (2026). Secondary school students' use of generative artificial intelligence tools in self-learning contexts: A descriptive analytical study. *Journal of Educational and Human Sciences*, 52, 113-124. <https://doi.org/10.33193/JEAHS.52.2026.781> [In Arabic]
4. صالح، إفتكار أحمد قائد. (2024). التفكير المستقبلي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، 4 (1). <https://doi.org/10.56961/mejeps.v4i1.554>
- Saleh, I. A. Q. (2024). Future thinking and its relationship to self-regulated learning among secondary school students. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(1). <https://doi.org/10.56961/mejeps.v4i1.554> [In Arabic]
5. الطائي، عايد خضير ضايغ. (2025). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التفكير الترابطي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء. *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، 1 (99)، 255-273. <https://doi.org/10.57592/djhr.v1i99.4035>

Al-Taie, A. K. D. (2025). The effect of an educational program based on self-regulated learning strategies on associative thinking and self-learning skills among fourth-year science-track students in chemistry. *Diyala Journal for Human Research*, 1(99), 255-273.

<https://doi.org/10.57592/djhr.v1i99.4035> [In Arabic]

6. عبد العزيز، نجوى، وصالح، ولاء، وحسن، دعاء، ومشترك، أمينة. (2023). فاعلية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل لطلاب المرحلة الثانوية في تدريس الأحياء. *العلوم التربوية*، 31(2)، 333-313.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2023.406161>

Abdel Aziz, N., Saleh, W., Hassan, D., & Moshtarak, O. (2023). The effectiveness of electronic thinking maps in developing self-learning skills and academic achievement among secondary school students in biology. *Educational Sciences*, 31(2), 313-333.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2023.406161> [In Arabic]

7. غانم، دانا ناصر كمال، وغانم، بدور عبد الرحيم بدر، والجزار، رشا أحمد خليل. (2026). العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

*مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 7(5)، 974-960. <https://doi.org/10.53796/hnsj75/54>

Ghanem, D. N. K., Ghanem, B. A. B., & Al-Jazzar, R. A. K. (2026). The relationship between self-learning strategies and cognitive self-regulation skills among secondary school students in public schools in Tulkarm Governorate. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 7(5), 960-974. <https://doi.org/10.53796/hnsj75/54> [In Arabic]

8. فاخرجي، وائل زين خليل. (2025). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم*.

Fakharji, W. Z. K. (2025). The effectiveness of teaching physics using artificial intelligence applications in developing self-learning skills among secondary school students in Medina. *Journal of the Saudi Scientific Association for Teachers*. [In Arabic]

9. كاظم، علي سعد، وأحمد، رجاء محمود حسين. (2023). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة آداب المستنصرية*، 46(100).

Kazim, A. S., & Ahmed, R. M. H. (2023). Self-regulated learning among secondary school students. *Al-Mustansiriya Journal of Arts*, 46(100). [In Arabic]

#### المراجع الأجنبية

10. Hetata, A. M. M., Ibrahim, L. A.-B. & Ghoneim, N. M. (2025). The effectiveness of using self-regulated learning activities (SRL) in improving secondary school students' EFL writing skills. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية* [Journal of Faculty of Education, Menoufia University]. <https://doi.org/10.21608/muja.2025.417708>

1. Aksela, O., Lämsä, J., & Järvelä, S. (2025). Secondary school students' enacted self-regulated learning strategies in a computer-based writing task: Insights from digital trace data and interviews. *Technology, Knowledge and Learning*, 30, 1727-1756. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09789-4>

2. Alenezy, H. M., Yeo, K. J., & Kosnin, A. M. (2022). Impact of general and special education teachers' knowledge on their practices of self-regulated learning (SRL) in secondary schools in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. *Sustainability*, 14(15), 9420. <https://doi.org/10.3390/su14159420>

3. Arvatz, A., & Dori, Y. J. (2025). Science and mathematics high school students' perceptions of self-regulated learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 1467-1492.

4. García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42, 26602-26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
5. Güven, S., & Eǧmir, E. (2026). Flipped classroom practices as contextual scaffolds for online self-regulated learning and academic achievement in secondary EFL education. *Discover Education*, 5, 544. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01555-1>
6. Kaya, M., Güvercin Seçkin, G., & Arslan, Z. (2026). The effects of self-directed learning-oriented interventions on student learning outcomes: A second-order meta-analysis. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.103071>
7. Lämsä, J., de Mooij, S., Aksela, O., Athavale, S., Bistolfi, I., Azevedo, R., Bannert, M., Gašević, D., Molenaar, I., & Järvelä, S. (2025). Measuring secondary education students' self-regulated learning processes with digital trace data. *Learning and Individual Differences*, 118, 102625. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102625>
8. Meral, M., & Altun Yalçın, S. (2022). The effect of entrepreneurship-based STEM education on secondary school students' self-regulation skills. *Sakarya University Journal of Education*, 12(1).
9. Orheruata, M. U. (2022). Assessment of senior secondary school students' self-regulated learning in Ovia South West Local Government Area, Edo State. *Asia-Africa Journal of Education Research*, 2, 178-189.
10. Pearson, H. A., & Dubé, A. K. (2025). Developing maker activities to enhance adolescents' self-directed learning: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 44, 100739. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2025.100739>
11. Schweder, S., & Raufelder, D. (2022). Adolescents' enjoyment and effort in class: Influenced by self-directed learning intervals. *Journal of School Psychology*, 95, 72-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.002>
12. Shi, L., Li, S., & Xing, J. (2025). Exploring Chinese secondary EFL students' self-regulated learning and task engagement in AI-assisted classrooms: A latent growth curve modelling study. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70241>
13. Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101407. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101407>
14. Villar, E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and its relationship with self-regulated learning, goal orientation self-management, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00752-y>
15. Wu, M., & Sun, D. (2023). Investigating students' performance at self-regulated learning and its effects on learning outcomes in chemistry class at the senior secondary school. *International Journal of Science Education*, 45(16), 1395-1418. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2209693>
16. Zuo, M., Zhong, Q., Wang, Q., Yan, Y., Liang, L., Gao, W., & Luo, H. (2024). Supporting home-based self-regulated learning for secondary school students: An educational design study. *Sustainability*, 16(3), 1199. <https://doi.org/10.3390/su16031199>