

"التعلم الذاتي وبناء استقلالية المتعلم في المرحلة الابتدائية"

“Self-Directed Learning and the Development of Learner Autonomy in Primary Education”

إعداد الباحثة:

منى عبد اللطيف أحمد قاسم

جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

Received: 05/09/2026 | Revised: 06/09/2026 | Accepted: 13/09/2026 | Published: 02/10/2026

ملخص الدراسة:

يتناول هذا المقال دور التعلم الذاتي في تعزيز استقلالية المتعلم في المرحلة الابتدائية، انطلاقاً من التحول في فلسفة التعليم من التركيز على نقل المعرفة إلى تمكين المتعلم من المشاركة الفاعلة في بناء تعلمه وتنظيمه. ويركز المقال على استراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، وإدارة التعلم وموارده، والمراقبة والتقييم الذاتي، بوصفها مكونات أساسية تسهم في بناء قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه. كما يناقش العلاقة بين التعلم الذاتي وما وراء المعرفة، ودور المعلم في تقديم الدعم المتدرج والتغذية الراجعة، إلى جانب أثر البيئة الرقمية والمتابعة الأسرية في دعم الاستقلالية أو إضعافها. وتوضح الأدبيات التربوية المعروضة أن استقلالية المتعلم لا تعني غياب التوجيه، بل تقوم على إعادة توزيع المسؤولية التعليمية بصورة تدريجية، بحيث يتعلم الطفل أن يخطط، ويحاول، ويراقب أداؤه، ويقيم عمله، ويطلب المساعدة بصورة واعية. ويقترح المقال مجموعة من الممارسات الصفية التي تجعل الاستقلالية جزءاً من الخبرة التعليمية اليومية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، استقلالية المتعلم، التنظيم الذاتي، ما وراء المعرفة، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This article examines the role of self-directed learning in enhancing learner autonomy in primary education. It focuses on planning and goal-setting, learning and resource management, self-monitoring, and self-evaluation as core processes that support children in gradually assuming responsibility for their own learning. The article also discusses the relationship between self-directed learning and metacognition, the teacher's role in providing gradual support and constructive feedback, and the ways digital environments and parental monitoring may either support or constrain learner autonomy. The reviewed literature suggests that autonomy does not mean learning without guidance; rather, it involves a gradual redistribution of responsibility in which learners are taught to plan, act, monitor their progress, evaluate their work, and seek help purposefully. The article concludes by highlighting practical classroom approaches that can embed autonomy in everyday learning experiences.

Keywords: Self-Directed Learning, Learner Autonomy, Self-Regulated Learning, Metacognition, Primary Education.

How to Cite This Article

قاسم، م. ع. أ. (2026). التعلم الذاتي وبناء استقلالية المتعلم في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*, 9(96), (549 – 554).



المقدمة:

شهدت النظم التربوية في العقود الأخيرة تحولاً في فلسفة التعليم، انتقل بموجبه مركز النقل من المعلم بوصفه مصدراً وحيداً للمعرفة إلى المتعلم بوصفه طرفاً فاعلاً في بناء معرفته وتنظيمها. وقد فرض هذا التحول نفسه بفعل عوامل متشابكة، من أبرزها التسارع في إنتاج المعرفة وتقدمها، وتنوع مصادرها، وتزايد الحاجة إلى متعلم قادر على مواصلة تعلمه بعد مغادرة مقاعد الدراسة. وفي هذا السياق برز مفهوم التعلم الذاتي بوصفه استجابة تربوية لهذه المتغيرات، ومدخلاً لإعادة صياغة العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل الغرفة الصفية (عمارة، 2023).

ويعرف التعلم الذاتي بأنه العملية التي يتولى فيها المتعلم زمام المبادرة، بمساعدة الآخرين أو من دونها، في تخصيص حاجاته التعليمية، وصياغة أهدافه، وتحديد الموارد البشرية والمادية اللازمة لتعلمه، واختيار استراتيجياته المناسبة، وتقويم نواتج تعلمه (Knowles, 1975). ويقوم هذا النمط على مبادئ عدة، منها احترام الفروق الفردية في سرعة التعلم وأسلوبه، وربط التعلم بحاجات المتعلم وخبراته، ونقل مسؤولية التعلم إليه تدريجياً. ولم يعد هذا النمط مقصوراً على المراحل المتقدمة من التعليم، بل صار كفاية أساسية ينبغي البدء ببنائها منذ المرحلة الابتدائية، لكونها المرحلة التي تتشكل فيها عادات الدراسة، واتجاهات المتعلم نحو ذاته وقدراته.

ويرتبط التعلم الذاتي ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً، الذي يوصف بأنه عملية دائرية تمر بثلاث مراحل متتابعة: مرحلة التخطيط والاستعداد، إذ يحل المتعلم المهمة ويضع أهدافه ويختار استراتيجياته؛ ثم مرحلة الأداء والمراقبة الذاتية، إذ يتابع تقدمه ويضبط انتباهه ويعدل مساره؛ ثم مرحلة التأمل الذاتي، إذ يحكم على نتائج عمله ويعزوها إلى أسبابها ويستثمر ذلك في المهمة التالية (Zimmerman, 2002). وتتشارك في هذه الدورة ثلاث مكونات: مكون معرفي يتصل باستراتيجيات معالجة المعلومة، ومكون ما وراء معرفي يتصل بمراقبة الفهم وضبط مسار التعلم، ومكون دافعي يتصل بإيمان المتعلم بقدرته على النجاح. ويشير باندورا إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية تمثل المحرك الأول لهذه العمليات، إذ إن المتعلم الذي يثق بقدرته يتأثر أمام الصعوبة، ويعزو إخفاقه إلى نقص الجهد لا إلى نقص القدرة، فيعاود المحاولة (Bandura, 1997).

استراتيجيات التعلم وما وراء المعرفة

ولا يمكن الحديث عن التعلم الذاتي بمعزل عن استراتيجيات التعلم، فهي الأدوات الإجرائية التي يتحقق بها؛ وتعرف استراتيجيات التعلم بأنها السلوكيات والأفكار التي ينخرط فيها المتعلم أثناء تعلمه بقصد التأثير في عملية ترميز المعلومة ومعالجتها وتخزينها واستدعائها. ويصنفها واينستين وماير في ثلاث فئات كبرى: استراتيجيات معرفية تتصل بمعالجة المحتوى نفسه، وتشمل التسميع، والنقل، وربط الجديد بالخبرة السابقة، والتنظيم بتصنيف المعلومات وتلخيصها وتمثيلها في خرائط ومخططات؛ واستراتيجيات ما وراء معرفية تتصل بالإشراف على التعلم لا بالتعلم ذاته، وتشمل التخطيط للمهمة، ومراقبة الفهم أثناء الأداء، وتقويم النتيجة وتعديل المسار؛ واستراتيجيات إدارة الموارد تتصل بضبط الظروف المحيطة بالتعلم، وتشمل إدارة الوقت، وتنظيم بيئة الدراسة، والمثابرة في مواجهة الصعوبة، وطلب المساعدة الذكي من المعلم أو الزملاء (Weinstein & Mayer, 1986). وقد اعتمد بنترش هذا التصنيف نفسه إطاراً لقياس التعلم المنظم ذاتياً، فجعله ثلاثياً يجمع بين المعرفة وما وراء المعرفة وإدارة الموارد، مضافاً إليها المكون الدافعي (Pintrich, 2004).

ما وراء المعرفة هي حلقة الوصل بين استراتيجيات التعلم ومهارات التفكير، إذ تعرف بأنها معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وقدرته على ضبطها وتنظيمها، وتنقسم إلى شقين: معرفة ما وراء معرفية تشمل معرفة المتعلم بذاته وبالمهمة وبالاستراتيجية المناسبة لها ومتى يستعملها ولماذا، وتنظيم ما وراء معرفي يشمل التخطيط والمراقبة والتقويم (Schraw & Dennison, 1979؛ Flavell, 1994). وهذه العمليات الثلاث هي نفسها العمليات التنفيذية التي تقوم عليها مهارات التفكير العليا؛ فالمتعلم لا يمارس التفكير الناقد أو حل المشكلات أو اتخاذ القرار ما لم يكن قادراً على تحديد هدفه، ومراقبة خطوات تفكيره، والحكم على مخرجاته ومراجعتها. ومن هنا يعد التعلم الذاتي بيئة طبيعية لممارسة التفكير، لأنه ينقل المتعلم من موقع المتلقي إلى موقع من يخطط ويقرر ويقوم.

ويظهر هذا الترابط في الممارسات الصفية نفسها؛ فنمذجة التفكير بصوت مرتفع، والتنبؤ بالصعوبات قبل الشروع في المهمة، وتجزئة المهمة المركبة إلى خطوات، والتأمل في نهاية الحصة فيما تعلمه الطالب وكيف تعلمه، وعزو النجاح إلى الجهد لا إلى الحظ، هي في الوقت نفسه استراتيجيات لتنمية التعلم الذاتي واستراتيجيات لتعليم التفكير. ويرى كوستا وكاليك أن هذه الممارسات إذا تكررت وتراكمت تحولت إلى عادات عقل مستقرة لدى

المتعلم، كالمثابرة، وضبط التهور، والتفكير في التفكير، والسعي إلى الدقة، وهي عادات تبني في سنوات التعليم الأولى ويصعب بناؤها بعدها (Costa & Kallick, 2008).

استقلالية المتعلم: مسؤولية لا عزلة

أما الاستقلالية فتعرف بأنها قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه واتخاذ القرارات المتعلقة به (Little, 1991). وهي ليست عزلة عن المعلم، ولا تخليا عن التوجيه، وإنما إعادة توزيع للمسؤولية داخل الغرفة الصفية، تشمل قرارات تتصل بأهداف التعلم ومحتواه وطرقه وتقييمه (Benson, 2011). وتتضح أبعادها في مظاهر سلوكية يمكن ملاحظتها لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، أبرزها المبادرة إلى بدء المهمة من دون تذكير، وتنظيم الوقت والمواد اللازمة لإنجازها، والمثابرة عند مواجهة الصعوبة، والقدرة على الحكم على جودة العمل قبل تسليمه، وطلب المساعدة عند الحاجة إليها فقط لا في كل خطوة.

وتقدم نظرية تقرير المصير تفسيراً دافعياً لهذه العلاقة، إذ ترى أن إشباع الحاجات النفسية الثلاث: الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، شرط لنمو الدافعية الداخلية للتعلم؛ فكلما أُتيحت للمتعمّل هامش من الاختيار داخل الصف، ازداد شعوره بأن التعلم فعل يصدر عنه لا فعل يفرض عليه، فارتفعت مثابرته وجودة انخراطه في المهمة (Deci & Ryan, 2000). وعلى العكس من ذلك، فإن البيئات الصفية شديدة الضبط، التي تحدد للمتعمّل كل خطوة، قد تحقق انضباطاً ظاهرياً على حساب بناء المسؤولية الذاتية.

المعلم وبناء الاستقلالية داخل الصف

ويحتل المعلم موقع القلب في هذه المعادلة؛ فتنمية التعلم الذاتي لدى الأطفال لا تحدث تلقائياً، وإنما تحتاج إلى تعليم صريح لمهاراته، وإلى نمذجة يمارسها المعلم أمام طلبته حين يفكر بصوت مرتفع في أثناء التخطيط للمهمة أو مراجعتها، وإلى دعم متدرج يسحب تدريجياً كلما ازدادت كفاءة المتعلم. وقد بينت المراجعات التربوية الحديثة أن الممارسات الداعمة للتنظيم الذاتي تكون أكثر فاعلية حين تدمج في محتوى المادة الدراسية نفسها لا حين تقدم بوصفها تدريباً منفصلاً (Dignath & Veenman, 2021)، وأن التغذية الراجعة لا تؤدي دورها إلا إذا اقترنت بمعايير نجاح واضحة وبفرص للتأمل، وإلا تحولت إلى حكم نهائي على المتعلم لا إلى أداة لتعلمه (Fiskerstrand & Gamlem, 2023). ومن هنا تبرز أهمية الكفايات المهنية للمعلم، إذ تبين المراجعات أن الفجوة بين قناعة المعلم بأهمية الاستقلالية وممارسته الفعلية داخل الصف هي ما يحدد أثر هذه الممارسات في المتعلم.

التكنولوجيا واستقلالية المتعلم

على أن الحديث عن استقلالية المتعلم في السياق التعليمي المعاصر لا يكتمل من دون النظر في أثر التقنية في هذه الاستقلالية. فقد أتاح التوسع في توظيف التقنيات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي فرصاً واسعة لتحسين نواتج التعلم وتقريب التعليم، وقد وثقت مراجعة منهجية للأدب العربي اتساع هذا التوظيف في المدارس والجامعات العربية خلال السنوات الأخيرة (كشميري وآخرون، 2024). بل إن دراسات تجريبية عربية أظهرت أن هذه التطبيقات، حين توظف بقصد تربوي واضح، تسهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي نفسها لدى المتعلمين (عبد الوهاب، 2023؛ القرني، 2025). غير أن الأدبيات نبهت في الوقت نفسه إلى أثر جانبي مقلق، هو نزوع بعض المتعلمين إلى الاعتماد المفرط على هذه الأدوات في إنجاز مهامهم من دون فهم حقيقي للمحتوى، وهو ما قد يضعف مهارات التفكير المستقل والتعلم الذاتي لديهم (Holmes & Tuomi, 2022). ويرى سيلوين أن الاستخدام المكثف للتكنولوجيا التعليمية قد يقلل استقلالية الطلبة ويزيد اعتمادهم على الآخرين، معلمين كانوا أم أولياء أمور، في إنجاز مهامهم (Selwyn, 2023)، فيما بينت مراجعة تحليلية أن هذه التقنيات تدعم تطوير أساليب التدريس، لكنها قد تقلص دور المتعلم النشط عند الإفراط في الاتكال عليها (Zawacki-Richter et al., 2019). ومن ثم فإن الفارق لا يكمن في الأداة نفسها، وإنما في الطريقة التي يوظفها بها المعلم داخل صفه.

المتابعة الأسرية وتحمل المسؤولية

ويضاف إلى ذلك ما كشفتته الدراسات عن أثر المتابعة الخارجية المكثفة في المسؤولية الذاتية للمتعلم؛ فقد تابعت دراسة طولية أربعمئة واثنين وعشرين طفلاً ثمانين سنوات، فوجدت أن المراقبة الوالدية المفرطة في سن مبكرة ترتبط بضعف التنظيم الانفعالي والسلوكي لدى الطفل لاحقاً، وبترجع إنتاجيته الأكاديمية ومهاراته الاجتماعية في سن العاشرة كما يقدرها معلموه (Perry et al., 2018). ويزداد هذا الاحتمال في ظل المنصات الرقمية التي جعلت متابعة الأهل لحظية ومستمرة، إذ يتحول الأهل إلى من يخطط للتعليم ويراقبه ويقومه نيابة عن الطفل، فيتضاءل ما يمارسه الطفل بنفسه من هذه العمليات. ومن هنا يتبين أن استقلالية المتعلم اليوم محاطة بضغوط متعددة، وأن تميمتها تحتاج إلى تدخل تربوي واع يقوده المعلم داخل صفه.

الدراسات التربوية السابقة

تناولت الدراسات العربية والأجنبية موضوع التعلم الذاتي واستقلالية المتعلم من زوايا متعددة، شملت تنمية الاستقلالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكفايات المعلمين، والممارسات الصفية الداعمة للتنظيم الذاتي، والتغذية الراجعة، وأثر المتابعة الوالدية، وممارسات التعلم الذاتي لدى المعلمين.

هدفت دراسة مخلوف والصادق (2015) إلى الكشف عن فاعلية أنشطة إثرائي مصممة في ضوء بعض الدراسات الدولية في تنمية مهارات الفهم القرائي واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطُبقت في جمهورية مصر العربية، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون مجتمعها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختيرت عينة قصدية قسمت إلى مجموعتين متكافئتين، وتمثلت أدواتها في اختبار للفهم القرائي ومقياس لاستقلالية التعلم، وأظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس استقلالية التعلم ومكوناته الفرعية المتمثلة في التخطيط للتعلم وتنفيذه وتقويمه، وأوصت بتضمين أنشطة تنمية الاستقلالية في مناهج المرحلة الابتدائية.

وهدف دراسة نعمة (2021) إلى تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً، وطُبقت في العراق، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمعها من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها، واختيرت عينة بلغت (600) معلم ومعلمة، وتمثلت أدواتها في استبانة مكونة من (58) فقرة، وأظهرت نتائجها أن مستوى توافر هذه الكفايات لدى المعلمين جاء منخفضاً بعامه، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغيرات الدراسة، وأوصت بإعداد برامج تدريبية تكسب المعلمين كفايات دعم التنظيم الذاتي لدى تلاميذهم.

وهدف دراسة دجنات وفينمان (Dignath & Veenman, 2021) إلى تعرف الممارسات التي يوظفها المعلمون لدعم التعلم المنظم ذاتياً داخل الغرفة الصفية، وطُبقت في سياق أوروبي، واستخدم منهج المراجعة المنظمة لدراسات الملاحظة الصفية، وتكون مجتمعها من الدراسات المنشورة في هذا المجال، واختيرت منها سبع عشرة دراسة وفق معايير محددة، وتمثلت أدواتها في بطاقة تحليل لمحتوى تلك الدراسات. وأظهرت نتائجها أن التعليم المباشر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي نادر في معظم الصفوف، وأن بعض المعلمين يهيئون بيئة تعلم تنشط التنظيم الذاتي بطريقة غير مباشرة، وأوصت بالجمع بين التعليم الصريح لاستراتيجيات وبين تهيئة بيئة صفية تتيح ممارستها.

وهدف دراسة فيسكستراند وغامل (Fiskerstrand & Gamlem, 2023) إلى تعرف الكيفية التي يبسر بها المعلمون تغذية راجعة تدعم التعلم المنظم ذاتياً لدى المبتدئين في الكتابة، وطُبقت في النرويج، واستخدم المنهج النوعي القائم على الملاحظة الصفية، وتكون مجتمعها من معلمي الصفوف الأولى، واختيرت عينة من صفوف الصف الثاني، وتمثلت أدواتها في تسجيل تفاعلات التغذية الراجعة الصفية وتحليلها. وأظهرت نتائجها أن التغذية الراجعة الداعمة للتنظيم الذاتي نادرة في صفوف المبتدئين، وأنها لا تؤدي دورها إلا إذا قامت على حوار يراقب فيه المعلم مع تلميذه جودة العمل ويناقش معه ما يمكن عمله لاحقاً، وأوصت بتدريب المعلمين على إدارة هذا النوع من الحوار مع صغار المتعلمين.

وهدف دراسة بيرري وآخرين (Perry et al., 2018) إلى تعرف الدور الذي تؤديه المراقبة الوالدية المفرطة في نمو التنظيم الذاتي لدى الأطفال وأثر ذلك في توافقهم في مرحلة ما قبل المراهقة، وطُبقت في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم المنهج الطولي، وتكون مجتمعها من أطفال وأسرهم، واختيرت عينة بلغت (422) طفلاً تابعهم الدراسة ثمانين سنوات، وتمثلت أدواتها في الملاحظة المنظمة لتفاعل الوالدين مع الطفل، ومقاييس التنظيم الانفعالي والسلوكي، وتقارير المعلمين. وأظهرت نتائجها أن المراقبة الوالدية المفرطة في سن الثانية ارتبطت بضعف التنظيم الذاتي في سن الخامسة،

وأن ضعف التنظيم الذاتي يرتبط في سن العاشرة بتراجع المهارات الاجتماعية والإنتاجية الأكاديمية كما يقدرها المعلمون، وأوصت بإتاحة مساحة للطفل يمارس فيها ضبط ذاته بدل التدخل المستمر نيابة عنه.

وهدف دراسة سومينغ آنغ (Sumeg-ang, 2024) إلى تعرف واقع ممارسات التعلم الذاتي لدى المعلمين أنفسهم، وطبقت في الفلبين، واستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكون مجتمعها من أفراد الهيئة التدريسية في إحدى المدارس، وطبقت على العينة بطريقة المسح الشامل، وتمثلت أداتها في استبانة وفق تدرج رباعي، وأظهرت نتائجها أن التعلم الذاتي أسهم في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية وفي رفع ثقتهم بأنفسهم والتزامهم بالتعلم المستمر، وأوصت بتهيئة بيئة مؤسسية داعمة للتعلم الذاتي بوصفه مدخلا للنمو المهني.

قراءة تحليلية في الأدبيات

تجمع الأدبيات المعروضة على أن استقلالية المتعلم لا تتكون بصورة تلقائية، وإنما تنمو من خلال ممارسات تعليمية مقصودة تساعده على التخطيط والمراقبة والتقييم واتخاذ القرار.

وتشير الدراسات إلى أهمية دور المعلم في تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي بصورة مباشرة، وربطها بالمهام الصفية والتغذية الراجعة، مع توفير بيئة تسمح للمتعلم بالمحاولة والمراجعة وتحمل قدر من المسؤولية.

كما تكشف الأدبيات أن العوامل الخارجية، ومنها المتابعة الأسرية المفرطة أو الاستخدام غير الواعي للتكنولوجيا، قد تقلل المساحة التي يمارس فيها المتعلم عمليات التخطيط والتنظيم بصورة مستقلة. ومن ثم فإن التحدي التربوي لا يتمثل في تقليل الدعم، وإنما في تحويل الدعم من القيام بالمهمة نيابة عن الطفل إلى مساعدته على تعلم كيفية القيام بها.

دلالات تربوية وتطبيقات صفية

تبدأ تنمية الاستقلالية بإتاحة مساحات مناسبة للاختيار داخل المهمة التعليمية، مع إبقاء الهدف والمعايير واضحين للمتعلم. ينبغي تعليم التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي بصورة مباشرة داخل المواد الدراسية، وليس التعامل معها بوصفها مهارات منفصلة عن التعلم. تكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية عندما تساعد المتعلم على فهم معيار النجاح وتحديد الخطوة التالية، بدلاً من الاكتفاء بالحكم على الناتج النهائي. لا تتعارض الاستقلالية مع طلب المساعدة؛ فالمتعلم المستقل هو الذي يحاول أولاً، ويحدد موضع الصعوبة، ثم يطلب مساعدة محددة تساعده على الاستمرار.

تحتاج البيئة الرقمية إلى توظيف تربوي واع؛ فالأداة قد توسع فرص التعلم، لكنها لا ينبغي أن تحل محل التفكير أو إنجاز المهمة نيابة عن المتعلم.

الخاتمة:

التعلم الذاتي ليس دعوة إلى انسحاب المعلم، كما أن استقلالية المتعلم ليست دعوة إلى ترك الطفل يواجه التعلم وحده. وإنما هي عملية تربوية تدريجية ينتقل فيها المتعلم من الاعتماد الكامل على التوجيه الخارجي إلى القدرة على المبادرة والتخطيط والمراقبة والتقييم واتخاذ القرار. ويتطلب هذا الانتقال بيئة صفية تتيح الاختيار والممارسة والتأمل، ومعلمًا يدعم المتعلم ثم يخفف الدعم تدريجيًا كلما ازدادت قدرته على إدارة تعلمه.

المراجع:

- عبد الوهاب، سعد حسن. (2023). فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية، 9(4).
- عمارة، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم في الوطن العربي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القرني، فيصل صالح. (2025). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (45)، 314-326.

كشميري، ابتهاج، والزغبيني، امتنان، وعالم، رؤى، وباريان، غفاف، والحري، هوازن. (2024). استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في العالم العربي: مراجعة منهجية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (109)، 223-245.

مخلوف، هناء، والصادق، أميمة. (2015). فعالية أنشطة إثرائية في ضوء بعض الدراسات الدولية لتنمية مهارات الفهم القرائي واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (63)، ج3، 313-352.

نعمة، حسين. (2021). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتيا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (3)2، 192-223.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy (2nd ed.). Pearson Education.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success. ASCD.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533.
- Fiskerstrand, P., & Gamlem, S. M. (2023). Instructional feedback to support self-regulated writing in primary school. *Frontiers in Education*, 8, 1232529.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Association Press.
- Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Authentik.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542-1554.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Selwyn, N. (2023). Education and technology: Key issues and debates (4th ed.). Bloomsbury Academic.
- Sumeg-ang, R. S. (2024). Self-directed learning practices among UBSHS teachers: An exploratory study. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 11(10), 325-347.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). Macmillan.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.