التعلّم المُنظَّم ذاتيًا والتحصيل الدراسي

تأليف
د. فهد بن عابد الردادي

الناسخ العلمي للطباعة والتصوير
المدينة المنورة
١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

يوزع مجانًا ولا يباع

التعلّم المُنظَّم ذاتيًا

والتحصيل الدراسي

تأليف

د. فهد بن عايد الردادي

المشرف التربوي وأخصائي التقويم

بمكتب التعليم جنوب المدينة المنورة

الناسخ العلمي للطباعة والتصوير

المدينة المنورة

١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

يوزع مجانًا ولا يباع

فهد عايد الردادي، ١٤٣٨هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الردادي، فهد عايد

التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. /فهد عايد الردادي.

المدينة المنورة، ١٤٣٨هـ

.. ص؛ .. سم

ردمك: ٧-٢٨٧٣-٠٢-٦٠٣-٩٧٨

١ـ التعلم الذاتي ٢ـ التحصيل الدراسي أ. العنوان

ديوي؛ ٣٩٤، ٣٧١ ١٤٣٨/٨٩٨

رقم الإيداع: ١٤٣٨/٨٩٨

ردمك: ٧-٢٨٧٣-٠٢-٦٠٣-٩٧٨

الناسخ العلمي للطباعة والتصوير

المدينة المنورة

هاتف: ٠١٤٨١٥٣٨٧٤

فاكس: ٠١٤٨١٥٣٨٧٤

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الطبعة الأولى ربيع الثاني ١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَدۡخِلۡنِي بِرَحۡمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾

(سورة النمل، الآية: ١٩)

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة السلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وقائد الغرِّ المحجَّلين محمد بن عبد الله الذي أرسله ربه مؤدباً ومربياً، ومعلماً وهادياً، وشاهداً ومبشراً ونذيراً، وداعياً إلى الله بإذنه وسراجاً منيراً، وعلى آله وأصحابه ومن اهتدى بهداه إلى يوم الدين. وبعد:

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التقدم المعرفي والتكنولوجي، فالتطورات السريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعلّم فرض على المؤسسات التربوية أن تعمل على تطوير العملية التعليمية لمواكبة التغيرات الناتجة عن هذه التطورات، كما فرضت على المختصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلاءم هذا الوضع.

ويشير هذا المفهوم - في أساسه النظري - إلى أن كثيراً من أنماط السلوك الإنساني لا يمكن تغييرها إلاَّ من خلال الشخص نفسه، لذا لا بد من مساهمة المتعلّمين بفعالية في عملية تعلمهم، وألاَّ يكونوا مجرد متلقين مستقبلين.

ويتضح مما سبق أن هذا النوع من التعلّم يتيح للمتعلمين فرصة أكبر في توجيه عملية تعلمهم نحو الأهداف التي يراد تحقيقها؛ كما أنه يساعدهم على أن يكونوا أكثر نشاطاً وفعالية؛ عن طريق وضع أهداف التعلّم، وضبط وتنظيم المصادر التعليمية، وربط المعارف القائمة بالمعارف

السابقة؛ فضلاً عن تضمنه استراتيجيات ترمي إلى ترقية مهارات التقييم الذاتي.

واستنادًا على ما سبق جاء هذا الكتاب بحجم مقبول ومعقول، وبفكر مركز متخصص، وبأسلوب مبسط وسهل، خال من الحشو الزائد، بحيث يسهل على القارئ الكريم تحصيل معلوماته، وفهم أفكاره بكل يسر وسهولة.

وبعد ذلك أدعو القارئ الكريم للغوص بين أسطر وصفحات هذا الكتاب والتفاعل مع معارفه وأفكاره بعقل واعٍ متفتح، وأسأل الله تعالى أن ينفع بهذا الكتاب وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

والحمد لله رب العالمين.

المؤلف

د. فهد الردادي

المشرف التربوي وأخصائي التقويم

بمكتب التعليم جنوب المدينة المنورة

المحتويات

البرامج التعليمية: مفهومها، أهميتها، تصميمها ..... - ١٠ -

مفهوم البرنامج ..... - ١٠ -

أهمية البرامج التعليمية ..... - ١٠ -

تصميم البرامج التعليمية ..... - ١١ -

الفصل الثاني ..... - ١٣ -

التعلّم المنظم ذاتيًا ..... - ١٣ -

نشأة التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ١٤ -

التعلّم الذاتي من منظور إسلامي ..... - ١٧ -

مفهوم التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٢٢ -

أهمية التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٢٥ -

أبعاد التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٢٧ -

مكونات التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٢٩ -

أ ـ المُكَوِّن المعرفي ..... - ٢٩ -

ب ـ المُكَوِّن ما وراء المعرفي ..... - ٣٠ -

ج ـ المُكَوِّن الدافعي ..... - ٣٠ -

د ـ مُكَوِّن إدارة المصادر ..... - ٣١ -

هـ ـ المُكَوِّن الإرادي ..... - ٣١ -

افتراضات التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٣٢ -

مراحل التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٣٢ -

استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً..... - ٣٤ -
الخصائص الواجب توافرها في الطلاب المنظمين ذاتياً ..... - ٣٧ -
طرق تدريس إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٤٠ -
أدوار المتعلمين والمعلّمين في ضوء استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٤٢ -
بعض نماذج التعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٤٤ -
أ ـ نموذج واين (Winne) ذو المراحل الأربع للتعلّم المنظم ذاتياً..... - ٤٥ -
ب ـ نموذج بوكارتس (Boekarsts) للتعلم القابل للتكيف ..... - ٤٥ -
ج ـ النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي لبينتريش (Pintrich) - ٤٦ -
د ـ نموذج زيمرمان Zimmerman الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي الثلاثي.. - ٤٧ -
التحصيل الدراسي ..... - ٤٩ -
مفهوم التحصيل الدراسي ..... - ٥٠ -
أهداف قياس التحصيل الدراسي..... - ٥٠ -
تصنيف الأسئلة التعليمية وفقاً لتصنيف بلوم ..... - ٥٢ -
١ -أسئلة الحفظ والتذكر Knowledge Questions : ..... - ٥٣ -
٢ -أسئلة الفهم أو الاستيعاب Comprehension Questions: ..... - ٥٤ -
٣ -أسئلة التطبيق Application Questions: ..... - ٥٤ -
٤ -أسئلة التحليل Analysis Questions: ..... - ٥٥ -
٥ -أسئلة التركيب Synthesis Questions: ..... - ٥٥ -
٦ -أسئلة التقويم Evaluation Questions: ..... - ٥٦ -

التحصيل الدراسي وعلاقته بالتعلّم المنظم ذاتياً ..... - ٥٧ -
طبيعة المرحلة المتوسطة ..... - ٥٩ -
أهمية تدريس المرحلة المتوسطة ..... - ٦٠ -
أهداف المرحلة المتوسطة ..... - ٦١ -
خصائص النمو ومطالبه لدى طلاب المرحلة المتوسطة ..... - ٦٤ -
أولاً: النمو الجسمي..... - ٦٦ -
ثانياً: النمو العقلي..... - ٦٩ -
ثالثاً: النمو الانفعالي..... - ٧٣ -
رابعاً: النمو الاجتماعي ..... - ٧٦ -
الفصل الخامس ..... - ٨١ -
تطبيقات تربوية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ..... - ٨١ -
درس تطبيقي من كتاب التوحيد للمرحلة المتوسطة ..... - ٨١ -
المراجع العربية:..... - ٩٩ -
المراجع الأجنبية:..... - ١١٦ -

الفصل الأول

البرامج التعليمية

- مفهوم البرامج
- أهمية البرامج
- تصميم البرامج

البرامج التعليمية: مفهومها، أهميتها، تصميمها

مفهوم البرنامج

عرف الدوسري (٢٠٠١) البرنامج بأنه: "مجموعة من الأنشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة أو التجديد لممارسة قائمة أو إدخال تطوير معين على العملية التعليمية، وفي الغالب لا تكون ضمن الخطة الأصلية في المنهج وقد يتكون البرنامج من عدد من المشاريع المنفصلة ذات الأغراض المحددة التي تؤدي في النهاية إلى خدمة أهداف البرنامج"(ص٤٤٨).

ويعرفه إبراهيم (٢٠٠٩) بأنه: "طريقة تربوية منهجية تقوم على أسس تجريبية تستهدف وضع نظام في عرض المعلومات والمفاهيم، مع توفير الأنشطة لضمان نجاح البرنامج (ص١٩٥).

كما عرفه شحاته والنجار وعمار (٢٠١١) بأنه: "مجموعة من الأنشطة والممارسات الملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن (ص٧٤).

من التعريفات السابقة يتضح أن البرنامج يعتمد على عناصر كثيرة، من أهمها: وضوح الهدف والمنهجية، وتوافر التخطيط الجيد، وتنوع النشاطات والخبرات المقدمة، إلى جانب الممارسات الصحيحة، وتحقق الأهداف التي من أجلها تم بناء البرنامج وتصميمه.

أهمية البرامج التعليمية

تأتي أهمية البرامج تبعاً لأهدافها ومقاصدها، وعلى ذلك يمكن إجمال أهمية البرنامج كما ذكر شحاته والنجار وعمار (٢٠١١)، في النقاط التالية:

١. توضيح سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة.
٢. توفير الأسس الملموسة لإنجاز الأعمال.
٣. تحديد نواحي النشاطات الواجب القيام بها خلال مدة معينة (ص٧٤).

وعلى ذلك أصبحت البرامج بكل توجهاتها مطلباً ضرورياً لحاجات العصر ومتطلباته؛ نظراً للدور الذي تضطلع به تلك البرامج في زيادة الدافعية نحو التعلّم، وبلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

تصميم البرامج التعليمية

تمر عملية تصميم وبناء البرامج بمراحل وخطوات متعددة، أوردها كمب (١٩٩١) فيما يلي:

١. التعرف على الأهداف العامة بعد تحديد احتياجات المتعلمين، وإعداد قائمة بالموضوعات الرئيسة التي سوف يتناولها خلال محتوى الدراسة.
٢. تحديد خصائص المتعلمين الذي يستهدفهم تصميم الخطة التعليمية من حيث قدراتهم واهتماماتهم.
٣. تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من المتعلمين في صورة نتائج تعلّم سلوكية يمكن قياسها وتقويمها.
٤. تحديد محتوى المادة الدراسية التي ترتبط بكل هدف من الأهداف التعليمية.
٥. إعداد أدوات قياس مناسبة لتحديد خبرات المتعلمين السابقة، وهو ما يسمى بالقياس القبلي لتحديد مستوى استعداد المتعلمين.

٦. اختيار وتصميم نشاطات التعلّم والتعليم والوسائل المصادر التعليمية التي سوف يتم من خلالها وبواسطتها تناول محتوى المادة والدراسة والتي تساعد في تحقيق الأهداف.

٧. تحديد الإمكانات والخدمات المساندة؛ مثل: الميزانية، والأشخاص، والأجهزة، والأدوات، وجدول الدراسة.

٨. تقويم تعليم الطلاب، ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية، والاستفادة من هذا التقويم في تحسين البرنامج (ص١٩ -٢١).

يمتاز نموذج كمب (١٩٩١) السابق بالشمول في عرض الأفكار، والخطوات، والأساليب، وتناول المهارات اللازمة لتطبيقها، كما يمتاز بالوضوح والسهولة في التطبيق.

ويوضح إبراهيم (٢٠٠٩) أن مكونات البرنامج التعليمي وفق ما حددته البحوث والدراسات التربوية تتمثل في: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، والتقويم، بالإضافة إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية الخاصة بضبط البرنامج (ص١٩٦).

ومن خلال تتبع الخطوات السابقة في بناء البرامج يتضح أن بناء البرامج التعليمية والتربوية عامة تتطلب العديد من المراحل التي تبدأ بمرحلة الإعداد، وتختتم بمرحلة التقويم، فضلاً عن إجراء مزيد من عمليات الضبط العلمي على هذا البرنامج؛ لكي يحقق بالفعل الغاية منه، فهي تيسر وفق خطوات منتظمة ومتسلسلة ومترابطة.

الفصل الثاني

التعلّم المنظم ذاتيًا

- نشأة التعلم المنظم ذاتيا
- التعلم الذاتي من منظور إسلامي
- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا
- أهمية التعلم المنظم ذاتيا
- أبعاد التعلم المنظم ذاتيا
- مكونات التعلم المنظم ذاتيا
- افتراضات التعلم المنظم ذاتيا
- مراحل التعلم المنظم ذاتيا
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- الخصائص الواجب توافرها في الطلاب المنظمين ذاتيا
- طرق تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- أدوار المتعلمين والمعلمين في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- بعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التقدم المعرفي والتكنولوجي، فالتطورات السريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعلّم فرض على المؤسسات التربوية أن تعمل على تطوير العملية التعليمية لمواكبة التغيرات الناتجة عن هذه التطورات، كما فرضت على المختصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلاءم هذا الوضع.

فإعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عمليتي التعلّم - التعليم يتطلب من علماء التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلّم تساعد المتعلم على تكوين معنى لما يتعلمه، ولا ينتظر أن يقدم له المعلّم الحلول جاهزة للمشكلات التعليمية التي تواجهه، وفي سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصورات التي تساعد على التعلّم مدى الحياة ومنها "التعلّم المنظم ذاتياً" وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعّال في عملية التعلّم.

نشأة التعلّم المنظم ذاتياً

لقد شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات هائلة في مختلف المجالات التربوية، ومن ضمنها مجال التعلّم والتعليم فقد نشأت نظريات عديدة تناولت وجهات نظر مختلفة تحاول جميعها إيجاد أفضل الطرق والأساليب التي توفر تعلماً وتعليماً أفضل يواكب تطورات العالم المعاصر، وقد كان لهذه التطورات أثراً بارزاً في تحول اهتمام علماء النفس والتربية

إلى مبادئ النظرية المعرفية، بعد أن ظلَّ ـ ولفترة طويلة ـ متشبثاً بمبادئ النظرية السلوكية، حيث تنظر النظرية السلوكية إلى عملية التعلّم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، في حين تنظر النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يُعَبَّر عنها بقدرة المتعلم على تَبَصُّر المعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة، وقد صاحب تلك التحولات اهتمام كبير بالمتعلم؛ كونه المحور الرئيس الذي تستهدفه التربية، وتسخر كافة عناصرها، من أجل ترقية مهاراته وقدراته.

وأسفر هذا الاهتمام عن ظهور نمط جديد من التعلّم، يعتمد على ما يبذله المتعلم من جهود ذاتية في عملية تعلمه، وتدريبه على تحمل قدر كبير من المسئولية عن كل ما يتصل بتعلمه، وشاع في الأدب التربوي تسمية هذا النوع من التعلّم باسم التعلّم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning .

وبالرغم من رسوخ فكرة هذا المفهوم في الدراسات النفسية والتربوية، إلاَّ أن تشكُّلَه ـ بشكل واضح ـ كان عام (١٩٨٩) على يد كل من زيمرمان وسشونك Zimmerman & Schunk في كتابهما التعلّم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي Self Regulated Learning and Academic Achievement، كما أن للأبحاث التي قام بها باندورا Bandura (١٩٨٦) دوراً بارزاً كذلك في التعلّم المنظم ذاتياً من خلال نظريته عن التعلّم المعرفي الاجتماعي التي نتج عنها العديد من الافتراضات، والتي اعتمدت لتفسير ونمذجة التعلّم المنظم ذاتياً.

إن المتتبع للجذور التاريخية لهذا المفهوم يدرك أن النظريات والتوجهات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس ـ خاصة نظريات التعلّم ـ كانت روافد مهمة غذته، وأسهمت في بروزه، وتحديد الأبعاد المختلفة له، وقد مهَّد لظهور هذا المفهوم عدد من الإرهاصات يمكن إيجازها فيما يلي:

١. تأكيد نظرية التعلّم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة وذات الأثر طويل المدى.
٢. تأكيد اتجاه تكوين وتناول المعلومات على مفهومي: المراقبة، والتقويم الذاتي.
٣. إسهامات نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي أو التعلّم بالملاحظة التي قدمها باندورا (Bandura,1986) في التعرف على عدد من العمليات المحددة للتنظيم الذاتي كالفاعلية الذاتية، والحكم الذاتي، وتأثير النماذج الاجتماعية، والأهداف.
٤. تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية، في تطوير استراتيجيات التعلّم والأداء.
٥. تأكيد نظرية الجشطلت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية والتي توضح أن المتعلم لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن بصورة متكاملة.
٦. الأبحاث النفسية في مجال التحكم الذاتي بين الكبار، وتطورها بين الأطفال.

التعلّم الذاتي من منظور إسلامي

يُعدُّ مصطلح التعلّم الذاتي من المصطلحات التي شاعت كأحد الاستراتيجيات العلمية لإعادة التوازن المفقود بين المعلّم والمتعلم، والذي يستجيب في الوقت نفسه لعوامل أخرى متعددة زادت من ضرورة استخدام هذا النوع من التعلّم، كما يُعدُّ أحد المهارات الأساسية المهمة للتعلّم الفعّال المرجو في مجتمع يهدف إلى التعلّم المستمر، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي.

والتعلّم الذاتي ظهر منذ أن وُجد الإنسان على ظهر الأرض، واستمر على مرِّ العصور من خلال محاولات الإنسان البحث عن المعرفة والمعلومات والإبداعات بنفسه وجهده الذاتي، وقد اهتمَّ الإسلام بالتعلّم الذاتي حيث "دعا المسلم من خلال النصوص الكثيرة إلى طلب العلم واستغلال المعارف البشرية في شتى المجالات التي تساعد الإنسان المسلم على فهم ما يحيط به وتطويره وتسخيره لخدمة الرسالة التي خُلق الإنسان من أجلها، سواء أكان هذا العلم دينياً أم دنيوياً، نظرياً أم تجريبياً، فرض عينٍ كان أم فرض كفاية"، بل والسفر لاكتسابها أحياناً ، عن أبي الدرداء ـ رضي الله عنه ـ قال: قال رسول الله ـ ﷺ ـ:" من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة" (سنن ابن ماجة،١٩٩٥، ح٢٢٣، المقدمة، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، صحيح،ص٨١)، فلم يلزم الإسلام جميع المسلمين بالاتجاه إلى علم معين، بل ترك هذا الأمر مطلقاً حسب رغبة كل فرد وميوله، بل إن مقتضى الحال يدعو إلى أن يكون للمسلمين باع في كل علم من العلوم المفيدة وأن يكون لدى جماعة المسلمين الخبراء والمختصون

في مختلف المجالات، وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة الكثير من المواقف التعليمية التي تحث الفرد على العلم والتعلّم الذاتي والتفكُّر في مخلوقات اللّه، وتحثه على أن يستخدم طاقاته في اكتشاف هذا الكون من بديع صنع اللّه ـ عزَّ وجلَّ ـ، ومن أمثلة ذلك:

- قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾(سورة البقرة، الآية: ٢٦٠)، طلب إبراهيم ـ عليه السلام ـ من ربه ـ تعالى ـ أن يريه ببصره كيف يحيي الموتى، سأل الخليل عن الكيفية مع إيمانه الجازم بقدرة اللّه ـ تعالى ـ لأنه قد تيقن ذلك بخبر اللّه ـ تعالى ـ ولكنه أحب أن يشاهده عياناً ليحصل له مرتبة عين اليقين، فأمره اللّه أن يضم إليه أربعة من الطيور ليكون ذلك بمرأى منه ومشاهدة، ثم يمزقهن ويخلط أجزاءهن بعضها ببعض، ويجعل على كل جبل من الجبال القريبة منه جزءاً من تلك الأجزاء، ثم يناديهن فتحصل لهم حياة كاملة، ويأتينه بقوة وسرعة الطيران، ففعل إبراهيم ـ عليه السلام ـ ذلك وحصل له ما أراد، قصة إبراهيم ـ عليه السلام ـ هذه إقرار من القرآن الكريم على مشروعية التعلّم الذاتي والممارسة العملية التي يتعلم المرء من خلالها بنفسه، كما أنها تدل دلالة واضحة ومباشرة على مشروعية وأهمية التعلّم الذاتي للفرد في تحصيل العلم والمعرفة، حيث إن المعرفة التي يبذل الفرد جهداً في سبيل الحصول عليها هي التي تُحدث التعلّم الحقيقي، ويكون أكثر ديمومة في الذهن.

- عن أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ:" أن رسول الله ـ ﷺ ـ دخل المسجد. فدخل رجل فصلى. ثم جاء فسلم على رسول الله ـ ﷺ ـ، فرد رسول الله ـ ﷺ ـ وقال له:" ارجع فصلِّ. فإنك لم تصلِّ "فرجع الرجل فصلى كما كان صلى. ثم جاء إلى النبي ـ ﷺ ـ فسلم عليه . فقال ـ ﷺ ـ:" وعليك السلام "ثم قال:" ارجع فصلِّ. فإنك لم تصلِّ" حتى فعل ذلك ثلاث مرات. فقال الرجل: والذي بعثك بالحق! ما أُحْسِنُ غير هذا. علمني. قال: " إذا قمت إلى الصلاة فكبر. ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن. ثم اركع حتى تطمئن راكعاً. ثم ارفع حتى تعتدل قائماً. ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً. ثم ارفع حتى تطمئن جالساً. ثم افعل ذلك في صلاتك كلها " (صحيح مسلم، ٢٠٠٩، ح٣٩٧، كتاب الصلاة، باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، ص٢٠٣)، يدل الحديث على أن النبي ـ ﷺ ـ أعطى الرجل الفرصة حتى يتعلم بنفسه عدة مرات ولكن عندما لم يفلح في ذلك أجلسه وعلمه، فالمعلم يجب عليه أن يصبر على الطالب، ويعطيه الفرصة الكافية في التعلّم، "لأن هذا الأسلوب أوقع في النفس وأدعى إلى قبوله وانطباعه في الذاكرة"، ويؤكد يالجن (١٩٨٦) على ذلك قائلاً: "والتجربة وهي جعل المتربي يجرب بنفسه القيم والأفكار والحقائق المقدمة إليه، ذلك أوقع في نفسه وأقرب إلى إدراك قيمة تلك الحقائق والأفكار".

- إن من أهم مبادئ التعلّم الذاتي أن يقوم المتعلم بتحديد ما يريد أن يتعلمه بصورة دقيقة بعيداً عن العشوائية، وقد كانت حرية التعلّم واضحة في حياة صحابة رسول الله ـ ﷺ ـ فمنهم العالم بالقرآن والعالم بسنة النبي ـ

ﷺ - والعالم باللغة العربية ومنهم الشاعر والقاضي ومنهم القائد المحنك الخبير بفنون الحرب والتاجر المتمرس بالتجارة والعالم بالفرائض والعالم بالحلال والحرام ، وقد ورد عنه - ﷺ - ما يدل على تشجيعه وإقراره لكل منهم على المجال الذي برع فيه أو العلم الذي اختاره، من ذلك ما رواه ابن عبد الله بن عمر - رضي الله عنهما - أن النبي - ﷺ - قال: "أرحم أمتي أبو بكر، وأشدها في دين الله عمر، وأصدقها حياء عثمان، وأعلمها بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأقرؤها لكتاب الله أُبَيّ، وأعلمها بالفرائض زيد بن ثابت، ولكل أمة أميناً وأمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح" (مسند الإمام أحمد، ١٩٩٨، ح١٢٩٠٤، مسند أنس بن مالك، ج٣، ص١٨٤)[1].

ولقد أثَّرت تعاليم الدين الإسلامي في المسلمين منذ الرعيل الأول لهم، فطفقوا يتعلمون ويعلمون، وأثروا البشرية بخلاصة فكرهم، الذي اعتمد عليه الغرب في كثير من الأحيان، ولعل الغزالي والزرنوجي وابن خلدون والخطيب البغدادي - رحمهم الله - وغيرهم من الأمثلة الرائدة الذين نبهوا إلى أهمية التعلّم الذاتي، وأشاروا إلى بعض الأمور المتعلقة به، مثل مراعاة الفروق الفردية، والاهتمام بميول المتعلمين وقدراتهم، والدافعية للتعلّم، وحرية الاختيار، والنشاط الذاتي، ومعرفة المتعلّم بمدى تقدمه (التقويم الذاتي)، فألَّف برهان الدين الزرنوجي - رحمه الله - المتوفى سنة (٥٩١ هـ) كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلّم" ليدل عنوانه على ما تنادي به التربية الحديثة من تعليم المتعلم كيف يتعلم، فالأصل في التعلّم عنده أن يتعرف

(١) قال عنه الإمام ابن حجر العسقلاني (٢٠٠٠) - رحمه الله - في فتح الباري شرح صحيح البخاري: حديث رجاله ثقات. (ج٧، ١١٩).

المتعلم طرائق التعلّم وشرائطه، ليصبح معلّم نفسه، ولا شك أن المتعلّم إذا اكتسب منهجية التعلّم وطرائقه، سوف يساعده ذلك في التعلّم مدى الحياة وبشكل فعال، ويُعدُّ هذا الكتاب أول كتاب في طرائق التدريس يتحدث عن التعلّم الذاتي وآدابه وأساليبه ويجمع بين النظرية التربوية التطبيقية وبين الرؤية التعبدية الشرعية بصورة متجانسة مندمجة تجسد التكامل الحقيقي بين الجانبين الإيماني والسلوكي.

ويقول ابن خلدون ـ رحمه الله ـ (١٩٩٢): "لما بقي طلاب العلم يلازمون المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون عليه الحصول على الملكَة والحذق في العلوم ولم يحصلوا على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعلّم"، ودعا ابن مسكويه ـ رحمه الله ـ إلى ترك المتعلم يتعلم من خلال تفاعله مع البيئة الطبيعية، لأن هذا التفاعل من وجهة نظره يؤدي إلى اكتساب المتعلم خبرات عميقة وطويلة الأثر، مما يتيح مجالاً للمتعلم للاحتفاظ بها لمدة أطول، كما أكد ابن طفيل ـ رحمه الله ـ على ضرورة ترك المتعلم ليتعلم من خلال تفاعله مع البيئة الطبيعية المحيطة، لأن تفاعل المتعلم مع البيئة سيؤدي إلى اكتسابه لخبرات عميقة طويلة الأثر.

كما دعا المربون المسلمون إلى مراعاة التباين والاختلاف بين طبائع المتعلمين وخصائصهم، يقول السمعاني ـ رحمه الله ـ (١٩٩٠): إن على المعلم التنبه إلى قدرات المتعلمين المتفاوتة على الاستيعاب، فلا ضرورة لأن يروي المعلّم ما لا تحتمله عقول العوام، ودعا الخطيب البغدادي المتوفى سنة (٤٦٣) ـ رحمه الله ـ المتعلم إلى أن يقف بنفسه ـ لا بطريق معلمه ـ على نتيجة تعلمه وتقويم جهده ومدى التقدم الذي وصل إليه في عملية تقويم ذاتي، فذلك

أدعى إلى تكييف تعلمه بما يحقق له أهدافه وعلى إجادة هذا التعلّم من حيث مقداره ونوعه وسرعته، فقال: "ينبغي على المتعلم أن يراعي ما يحفظه ويستعرضه جميعه كلما مضت مدة ولا يغفل عن ذلك، وإذا فرغ المعلّم من درسه وجب عليه أن يعتزل وينظر فيه فإذا فهمه انصرف وطالعه وكرر مطالعته حتى يعلق بحفظه ويعيده على نفسه حتى تتقنه، فإن صعب عليه أمر وتعذر عليه فهمه بادر إلى معلمه ثم سأله عنه" (١٩٧٥،ج٢،ص١٠١ - ١٠٢).

لقد كان للمربين الأوائل ومفكري الإسلام آراء في التعلّم الذاتي والعوامل التي تهيمن عليه وتؤثر فيه، وهي آراء لو طرحت الآن في صفحة الفكر التربوي المعاصر لدلت على سبق أسلافنا - رحمهم الله - في مجال الدراسات التربوية ولدلت على القيمة التربوية التي يحملها تراثنا الإسلامي، وعلى المبادئ والأصول التربوية التي قلَّ منها ما لقي عناية المختصين حتى اليوم.

مفهوم التعلّم المنظم ذاتياً

ظهرت العديد من التعريفات المقدمة للتعلّم المنظم ذاتياً، فنجد بداية أن مفهوم التعلّم المنظم ذاتياً قد برز فجأة على مسرح الدافعية؛ ليعكس العلاقة بين الاستراتيجيات والأداء المدرسي تارة والسلوك تارة أخرى وغيرها من المتغيرات المعرفية واللامعرفية.

ومن خلال استقراء العديد من الأدبيات والدراسات التربوية المرتبطة بمفهوم التعلّم المنظم ذاتياً، نجد أنها متفقة فيما بينها، على أن هذا المفهوم

يشير في أساسه النظري إلى أن كثيراً من أنماط السلوك الإنساني، لا يمكن تغييرها إلاَّ من خلال الشخص نفسه لصعوبة العمل على مراقبتها بشكل مستمر. وبذلك فالتعلّم المنظم ذاتياً، يتلاءم مع فكرة قديمة راسخة في التراث السيكولوجي، تؤكد على ضرورة مساهمة المتعلم بفعالية في عملية تعلمه، وألاَّ يكون مجرد متلقٍ مستقبل.

وبالرغم من اتفاق النظريات التربوية حول الأساس السابق، إلاَّ أنها تتباين في تفسير الدوافع والطرق التي تسهم في ارتفاع مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى بعض الطلاب أكثر من غيرهم. وقد جاء هذا الاختلاف واضحاً في ثنايا عدد من الأدبيات والدراسات التي تم الاطلاع عليها؛ فيعرِّف بينتريش (Pintrich, 2005) التعلّم المنظم ذاتياً بأنه: "عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة" (ص٣٨٥).

وترى حنان إبراهيم (٢٠٠٧) أن التعلّم المنظم ذاتياً هو: "القدرة على تنمية المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تدعم وتسهل التعلّم المستقبلي، والتي تتجرد من محتوى دراسي معين لتطبق عل كل المواقف التعليمية" (ص٤٥٦).

أما أحمد (٢٠٠٧) فقد نظر إلى التعلّم المنظم ذاتياً على أنه: "العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات" (ص٧٦).

ونظرت نبيلة شراب (٢٠٠٨) إلى التعلّم المنظم ذاتياً على أنه: "قدرة الفرد على دراسة وتنظيم وترتيب الموقف بدافعية وانفعال متزن ومواجهة أية مشتتات أو رد فعل إيجابي سعيا لتحقيق الأداء المطلوب وتقويمه" (ص١٠٠).

أما مرسي (٢٠٠٩) فقد نظر إلى التعلّم المنظم ذاتياً على أنه: "الأسلوب الذي يتعلمه الطالب من خلال نموذج يقتدي به ـ كأن يكون أحد والديه أو معلميه أو أحد أقرانه ـ في كيفية تحصيل المعارف والمعلومات التي يدرسها" (ص٢٠٣).

وعرَّفه الشريف والدسوقي (٢٠١٠) بأنه: "عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية، وتعتمد على المتعلم، الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب الطلاب عليه من قبل المعلّمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منه هو تحسين عملية تعلّم الفرد" (ص١٠١).

أما هبة الرشيدي (٢٠١١) فقد دلَّ مفهوم التعلّم المنظم ذاتياً من وجهة نظرها على: "أن يعلم الفرد نفسه من خلال استخدام مصادر التعلّم المتنوعة" (ص٤٤).

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلّم المنظم ذاتياً يتضح التنوع المفاهيمي للتعلّم المنظم ذاتياً، الذي جاء نتيجة لتنوع النظريات، والتوجهات التي تناولت هذا النوع من التعلّم، فهناك تعريفات ذات توجه معرفي، وأخرى ذات توجه سلوكي، وثالثة ذات توجه دافعي، ورابعة ربطت بين التوجهات الثلاث السابقة، وأن ثمة قدراً من الاتفاق تجتمع فيه التعريفات السابقة، يرتبط بقدرة المتعلم على التحكم في كل عمليات

التعلّم الخاصة به، وأن التفاعل في أثناء التعلّم بين الجوانب الشخصية للمتعلم، تعتمد على إدراكه لفعاليته الذاتية في التعلّم وبين التأثيرات السلوكية والتي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلم من خلال مراقبة ذاته، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي، وأن إجادة المتعلم لهذا النوع من التعلّم يعتمد على استخدامه لمجموعة فعالة من الاستراتيجيات.

أهمية التعلّم المنظم ذاتياً

يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلّم المنظم ذاتياً؛ فهو عملية مخططة وتقييمية وتكيفية، مكونة من عمليات وإستراتيجيات يقوم الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية، ويسعى الطلاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي؛ وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة، وهذا ما يقوم به التعلّم المنظم ذاتياً.

إضافة إلى ذلك، فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية، تجلي أهمية هذا النوع من التعلّم تتحدد فيما يلي:

- أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر - أيضاً - على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلاب استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً يعكس هدف التعلّم مدى الحياة.

- يؤدي درواً مهماً وأساسياً في حياة الطلاب، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر.
- يمكن أن يتعلمه الطالب في أية مرحلة عمرية.
- يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته في جعل التعلّم ذي معنى ومراقباً لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلّم من خلالها.
- يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلّم؛ حيث يوجد تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط الطلاب سلوكياً ومعرفياً ودافعياً.
- يُعَبِّر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلّم.
- يُعدُّ أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلّم المنشودة، إذ إن آليات التنظيم الذاتي للتعلّم تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية.
- يُنشِّط عملية التعلّم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة والدراسة.

ويتضح مما سبق الأهمية القصوى للتعلّم المنظم ذاتياً في تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة طلابها، نظراً لإسهامه في زيادة وعي الطلاب

بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية؛ في كافة فروع المعرفة، كما أن له دوراً كبيراً في رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي يجعل تدريب الطلاب على إستراتيجيات هذا النوع من التعلّم ضرورة قصوى، خصوصاً في العصر الحالي، الذي أضحى التغير المستمر سمة بارزة من سماته.

أبعاد التعلّم المنظم ذاتياً

تستند أبعاد التعلّم المنظم ذاتياً على استخدام عدد من الأسئلة يقوم المتعلم بطرحها على نفسه لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، بحيث تعمل هذه الأسئلة على جعل الطالب على وعي بعمليات تعلمه والدوافع الضرورية لها، مع تحديد السمات المنظمة ذاتياً المعينة على إتمام المهمة التعليمية. وقد سعت عدد من الدراسات إلى تحديد هذه الأبعاد وتوضيحها، وتحتل الجهود التي قامت بها دراسة زيمرمان وريزمبرغ (Zimmerman & Risemberg, 1997) مكانة متميزة في هذا السياق، والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد والعلاقة فيما بينها:

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	ظروف المهمة	السمات المنظمة ذاتياً	العمليات المنظمة ذاتياً
لماذا؟	الدافع	اختيار المشاركة	داخلياً أو مدفوع ذاتياً	أهداف الفرد، الكفاءة الذاتية، القيم، العزو
كيف؟	الطريقة	طريقة الضبط	مخطط أو روتيني	استخدام الإستراتيجية، الراحة
متى؟	الوقت	حدود ضبط الوقت	محدد الوقت وفعال	تخطيط الوقت والإدارة
ماذا؟	الأداء	ضبط الأداء	على وعي بأدائه ونواتجه	المراقبة الذاتية، الحكم الذاتي، ضبط الفعل، إدارة الاختيار
أين؟	بعد بيئي	موقف الضبط الفيزيقية	ذو مصادر وحساس بيئيا	التركيب والاختيار البيئي
مع من؟	بعد اجتماعي	ضبط البيئة الاجتماعية	ذو مصادر وحساس اجتماعياً	اختيار النموذج، طلب المساعدة

مما سبق يتضح أن تلك الأسئلة هي موجهات لتفكير الفرد لضبط وعيه وسلوكه ومشاعره لتحقيق التنظيم الذاتي لتعلمه، كما أن الأسئلة الستة في العمود الأول تُعدُّ أداة ضرورية لفهم جميع أشكال التعلّم الذاتي.

مكونات التعلّم المنظم ذاتياً

دلَّت المفاهيم السابقة على أن التعلّم المنظم ذاتياً مفهوم مركَّب من مكونات متعددة، وقد شغلت ـ هذه المكونات ـ حيِّزاً كبيراً من اهتمام الباحثين في هذا المجال مثل: (رشوان،٢٠٠٦؛ وبو حمامة،٢٠٠٩؛ والحربي،٢٠١٢؛ والطيب،٢٠١٢) إذ عُنوا بتحديدها، وبالتعرف على طبيعتها، ومكوناتها الفرعية، وتتناول الدراسة الحالية أبرز هذه المكونات فيما يلي:

أ ـ المُكَوِّن المعرفي

المعرفة مفهوم يشير إلى الخطوات المتضمنة في محاولة الفرد معرفة العالم من حوله، ويشتمل على تحديد خطوات الإدراك والفهم والمحاكمة العقلية، ويتضمن في العادة عمليات شعورية واعية.

والمكون المعرفي يعني فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده، فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه، حيث يؤكد هذا المُكَوِّن على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه؛ بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف، وتكوين التنبؤات والتوقعات للنتائج، وتعزيز نشاط المعرفة العقلية، وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي، ويفترض المكون المعرفي توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد، تساعده في عمليات التجهيز والمعالجة.

ب ـ المُكَوِّن ما وراء المعرفي

يُعدُّ هذا المُكَوِّن المظهر الأساس للتعلّم المنظم ذاتياً؛ إذ إن التطبيق الصحيح للمعرفة يعتمد ـ بشكل كبير ـ على كفاءة المتعلم في استخدام مهارات ما وراء المعرفة، وتبرز أهمية هذا المكون واستخدام استراتيجياته في التحصيل الدراسي، وتؤكد خريبة (٢٠٠٤) أنَّ مكون ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة في التعلّم المنظم ذاتياً؛ فالباحثون المهتمون بدافعية الطلاب يؤكدون أنَّ ما وراء المعرفة هامٌ لاستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً ولتحصيلهم الدراسي، ولأنه القاعدة التي يتم من خلالها بناء وتنفيذ معتقدات الكفاءة الذاتية، ويشير هذا المكون إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلّم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف، كما يشير إلى علميات التفكير المعقدة، التي تحدث أثناء العمليات المعرفية، والتي تساعد المتعلم على التحكم في بنيته المعرفية، وتسهم في الانتقال به من مستوى التعلّم الكمي، إلى مستوى التعلّم الكيفي.

ج ـ المُكَوِّن الدافعي

تُعدُّ الدافعية من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات، كما تُعدُّ الدافعية للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، كما تُعدُّ مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وتوصف بأنها طاقة أو محرك؛ هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة، والعمل على تحقيقها، فهي عبارة عن

"عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته"، ويستخدم هذا المصطلح ليصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتياً للاستمرار في الممارسة أو الدراسة في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين أو المعلّمين، ويمثل الاهتمام بالدافعية أولوية قصوى للدراسات التي تُجْرَى في ميدان التعلّم بصفته مُكَوِّن مهم للتعلّم المنظم ذاتياً، انطلاقاً من أنها عنصر لازم لحدوث التعلّم الذاتي، الأمر الذي هيأ لها القيام بدور متميز في السيطرة على سلوك المتعلمين، وضبطه، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المحددة؛ لأن أداء الفرد في أي مهمة مرهون بنوعية دافعيته ودرجتها، وهي بالإضافة إلى ذلك تلعب دورا جوهريا في التغلب على المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ورفع مستوى التحصيل الدراسي واستخدام استراتيجيات التعلّم الفعَّالة.

د ـ مُكَوِّن إدارة المصادر

ويتعلق هذا المكون بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم، ويشتمل على: إدارة وقت وبيئة الدراسة، وضع جدول أعمال، اختيار المكان المناسب للتعلم، تنظيم الجهد، التعلّم من الأقران، طلب المساعدة.

هـ ـ المُكَوِّن الإرادي

ويأتي هذا المكون داعماً للمكون الدافعي، ويقوم بدور هام في التقليل من دور المشتتات المحيطة بالمتعلم، ويعمل على زيادة مستوى الدافعية اللازم لإنجاز مهمة ما، ويشتمل على: التحكم في الانتباه، التحكم في

الدافعية، تعليم الذات، التحكم في الآخرين بموقف المهمة، التحكم في المهمة ذاتها.

افتراضات التعلّم المنظم ذاتياً

يعتمد التعلّم المنظم ذاتياً على عدد من الافتراضات، وقد حددها كلٌّ من (Pintrich,2000 ؛ وكامل،٢٠٠ ؛ ومكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٠٦؛ والشافعي،٢٠٠٨) بما يلي:

١. التعلّم نشط، فالطالب يندمج بنشاط في بناء المعرفة اعتماداً على معلوماته السابقة أو الحالية، فالمتعلم يحدد ويُحوِّل المعلومات، ويبني الفرضيات، ويتخذ قرارات اعتماداً على البنى العقلية التي لديه.

٢. التحكم في التعلّم يعتمد على الطالب وليس على المعلّم ويعتمد على الأهداف التي يحددها المتعلم.

٣. وجود محكات ومعايير للتقييم يعتمد عليها المتعلم للاستمرار في الخطوات أو إجراء التغييرات الضرورية.

٤. أنشطة التعلّم المنظم ذاتياً تعمل كوسيط بين خصائص المتعلم والسياق من جهة، والأداء المتحقق فعليا من جهة أخرى، والتي تتم من خلال الجمع بين خصائص المتعلم الشخصية، والسلوك، والبيئة التي تؤثر على خطوات التعلّم.

مراحل التعلّم المنظم ذاتياً

تختلف مراحل التعلّم المنظم ذاتياً تبعاً لاختلاف المداخل التي تناولته، وعلى الرغم من الاختلافات في تفاصيل المراحل إلاَّ أنها جميعاً تتفق في

المفهوم والهدف من المرحلة، ويمكن استخلاص مراحل التعلّم المنظم ذاتياً من خلال آراء (حسن، ٢٠٠٩ ؛ وسالم وزكي، ٢٠٠٩؛ وإبراهيم، ٢٠١٠؛ وآل روشود، ٢٠١٠ ؛ والنرش، ٢٠١٠)، وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

١.مرحلة التفكير والتخطيط (التجهيز): ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة مرحلة التخطيط ووضع الأهداف، حيث تتضمن وضع الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلّم، والتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلّم.

٢.مرحلة الأداء: وفي هذه المرحلة يتم الضبط الذاتي والملاحظة السلوكية كعناصر أساسية في مرحلة الأداء، ثم يقوم المتعلم بتنفيذ الاستراتيجيات التي تم اختيارها في مرحلة التفكير.

٣.مرحلة الضبط والتنظيم: وتشير هذه المرحلة إلى محاولة تنظيم المتعلم للجوانب المعرفية والدافعية والسلوك والبيئة من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في مرحلة التفكير والتخطيط.

٤.مرحلة التقويم الذاتي: وتستخدم في هذه المرحلة التغذية الراجعة والتي تتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام على ما تم تعلمه، ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير أو الأهداف التي تم وضعها لعملية التعلّم، وقد يبحث المتعلم في هذه المرحلة عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها.

وهذه المراحل هي المراحل التي اعْتُمِدت في الدراسة الحالية في أثناء تصميم البرنامج القائم على التعلّم المنظم ذاتياً في مقرر التوحيد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً

التعلّم المنظم ذاتياً يتضمن الوعي بالمعرفة والسلوك والدافعية وضبط المصادر، مما يتطلب استخدام عدد من الاستراتيجيات تساعد الطالب في تحقيق هدفه بطريقة مستقلة، ويزيد من الفعالية الذاتية، والتي تتصل مباشرةً بتحقيق الهدف والتحصيل الدراسي؛ لذا يعتبر استخدام الاستراتيجيات للتعلّم هو جوهر عملية التعلّم المنظم ذاتياً (Zimmerman & Bandura,1994)

وقد قام كل من زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons, 1986) بإجراء دراسة توصلا من خلالها إلى عددٍ من استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة، ويقدم الجدول التالي تعريفاً بفئات هذه الاستراتيجيات وتوصيفاً لها:

م	فئات الاستراتيجيات	توصيف الإستراتيجية
١	التقييم الذاتي	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لتقويم مدى جودة الأعمال التي يؤديها، ومن الأمثلة على ذلك مراجعة المتعلم للواجبات التي قام بحلها للتأكد من صحتها.
٢	التنظيم و التحول	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لإعادة تنسيق المادة المتعلمة وتنظيمها، وتحويلها لأنماط أخرى بشكل صريح أو ضمني لتحسين عملية تعلمه، ومن الأمثلة على ذلك وضع مخططات مبدئية قبل الشروع في مهام التعلّم.
٣	وضع الهدف	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لوضع الأهداف

م	فئات الاستراتيجيات	توصيف الإستراتيجية
	والتخطيط	التعليمية، والتخطيط من أجل استكمال الإجراءات المرتبطة بها، ومن الأمثلة على ذلك التدرب على بعض الاختبارات والاستعداد لها.
٤	البحث عن المعلومات	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم للبحث عن المعلومات المرتبطة بالموضوع المراد تعلمه، ومن الأمثلة على ذلك زيارة المكتبة أو تصفح مواقع الإنترنت ذات الصلة بالموضوع المراد تعلمه.
٥	الاحتفاظ بالمدوّنات والملاحظات	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تسجيل الأحداث أو النتائج التي تتم داخل الفصل والاحتفاظ بها، ومن الأمثلة على ذلك تدوين ملاحظات عن المناقشات الفصلية، والاحتفاظ بقائمة للكلمات التي حدث الخطأ فيها.
٦	البناء البيئي	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تنظيم الأوضاع الطبيعية التي تسهل عملية التعلّم، ومن الأمثلة على ذلك الابتعاد عن مشاهدة التلفاز حتى يتم التركيز في أداء الأنشطة المرتبطة بالتعلّم.
٧	التصور الذاتي لعواقب الأداء	يشير إلى قيام المتعلم بتخيل المكافأة أو العقاب الناتجة عن النجاح أو الفشل، ومن الأمثلة على ذلك مكافأة المتعلم لنفسه بالذهاب للحديقة عند الانتهاء من حل الواجبات.
٨	التسميع	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم صراحة أو ضمنا لتذكر أو استظهار المادة المتعلمة، ومن الأمثلة على ذلك كتابة

م	فئات الاستراتيجيات	توصيف الإستراتيجية
	والاستظهار	المعادلات الرياضية عند التحضير لاختبار الرياضيات في ورقة عدة مرات والاحتفاظ بها حتى يسهل عليه استظهارها واسترجاعها.
٩ - ١١	البحث عن المساعدة الاجتماعية	يشير إلى جهود المتعلم التي يبذلها في سبيل طلب المساعدة من الأقران والرفاق، أو المعلّمين، أو الراشدين مثل الأب والأم، ومن الأمثل على ذلك طلب المساعدة من الصديق عند مواجهة مشكلة حول واجب في الرياضيات.
١٢ - ١٤	استعراض أو مراجعة السجلات	يشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل إعادة قراءة الملاحظات الخاصة به، والاطلاع على نماذج من الاختبارات السابقة، أو استعراض الكتب المنهجة. ويلاحظ وجود ثلاث استراتيجيات هنا وكلها قراءة أو مراجعة، ولكن تختلف في تنفيذها من طالب لآخر؛ فقد ينفذها بعض الطلاب جميعها بينما يستخدم الآخرون بعض هذه الاستراتيجيات.
١٥	أخرى	تشير إلى أي سلوك تعلّم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلّمين أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة أو سلوك الغش، أو أية تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة.

وقد حظيت الاستراتيجيات السابقة التي توصل لها زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons,1986) باهتمام عدد من الدراسات؛ فقامت بعض الدراسات بتبنيها، وأعادت بعض الدراسات تصنيفها، وقامت دراسات

أخرى بتحليلها إلى استراتيجيات فرعية؛ حتى تزداد وضوحاً بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة التي تبنتها، ومن تلك الدراسات (Shapley,1994؛ والعسيري، ٢٠٠٣؛ ورشوان، ٢٠٠٦؛ والسواح، ٢٠٠٧؛ Law, Chan &Sachs, 2008؛ وسالم وزكي، ٢٠٠٩؛ والطيب، ٢٠١٢).

وتُعدُّ الاستراتيجيات السابقة مصدراً من المصادر التي اعتمد عليها المؤلف في بناء البرنامج القائم على التعلّم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي وهو الفصل السادس من هذا الكتاب تحت مسمى " تطبيقات تربوية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً".

الخصائص الواجب توافرها في الطلاب المنظمين ذاتياً

للطلاب المنظمين ذاتياً خصائص متعددة تميزهم عن غيرهم من الطلاب، وقد كانت هذه الخصائص محل اهتمام عدد من الأدبيات التربوية في مجال التنظيم الذاتي؛ إذ عنيت بدراستها وتوضيحها وتحديدها، فقد أشار كل من: (Butler,1995 ؛ Zimmerman & Kitsantas,2000 ؛ Kirk,2001 ؛ وربيع، ٢٠٠٦ والمفرح، ٢٠٠٩ ؛ والأحمدي، ٢٠١٠ ؛ وأحمد، ٢٠١٠ ؛ وعبد الحميد، ٢٠١١ ؛ والقيسي، ٢٠١١) إلى الخصائص التالية:

١.لديهم أهداف واضحة موجهة نحو الإتقان، يسعون لتحقيقها من خلال المهام التعليمية، ويقومون بأداء المهام التعليمية بثقة واجتهاد بحثاً عن البراعة فيها.

٢.لديهم معرفة شاملة عن عملية التعلّم، من خلال معرفتهم بأنفسهم كطلاب، وبالمهمة المطلوب أدائها، وبالاستراتيجيات التعليمية، وبالمحتوى المرتبط بالمهمة التعليمية.

٣.يملكون مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تساعدهم في التعامل مع البيانات وتحويلها وتنظيمها وإتقانها واسترجاعها، ويستخدمونها بدقة في معالجتهم للمهام التعليمية.

٤.يملكون مجموعة من الاستراتيجيات فوق المعرفية التي تمكنهم من إدارة تعلمهم ومراقبة تفكيرهم مع تخطيط عملياتهم العقلية والتحكم فيها وتوجيهها لتحقيق أهدافهم الشخصية.

٥.لديهم قدرة عالية على مراقبة أعمالهم ذاتياً، وتقييم تقدمهم بفاعلية كما يستطيعون التنبؤ بنتائج أدائهم، ويُعْمِلُون التغذية الراجعة التصحيحية، بحثاً عن الطرق المعينة للنجاح.

٦.يسعون ذاتياً لاكتساب المعرفة والمهارة بفعالية عالية وباستقلالية، ولا يعتمدون على الآخرين، ويقدمون على طلب المساعدة من الآخرين فقط لأخذ الملاحظات أو التحقق من جودة عملهم، وبما يحقق لهم الاستقلالية في العمل على المدى البعيد.

٧.يتأملون باستمرار عملية التعلّم حيث ينتقلون بين الأنشطة التعليمية السابقة والمستمرة حالياً والمستقبلية، وذلك من أجل تحديد العمليات والاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام وتطويرها، أو تحديد الاستراتيجيات والأساليب المعيقة لتغييرها وتحقيق النجاح.

٨.لديهم قدرة على التحكم في سلوكهم ودوافعهم المرتبطة بالموقف التعليمي، والعمل على تعديلها وتكييفها بما يتناسب مع متطلبات الموقف التعليمي.

٩.لديهم إرادة ودافعية وعزو إيجابي عال للتعلّم، فهم يمتلكون مجموعة من الأهداف الدافعية والانفعالات التكيفية مثل: الإحساس العالي بالقدرة الذاتية التعليمية، مع مشاعر إيجابية تجاه المهام التعليمية مثل (الفرح، الرضا، الحماس)، ونسب (عزو) الفشل إلى الاستراتيجيات مع القدرة على النجاح والمحاولة لمرات عدة للوصول إلى الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق النجاح.

١٠.لديهم دافعية داخلية لطلب المعلومات مما يجعلهم يسعون للحصول عليها من مصادرها الداخلية أو الخارجية، وفهم ما وراء تلك المعلومات.

١١.لديهم القدرة العالية على تقبل وتحمل مسؤولية نتائج تعلمهم، مع الالتزام بالتعلّم ذي المعنى.

وقد تظهر جميع السلوكيات السابقة لدى الطلاب غير المنظمين ذاتياً، ومن الممكن التغلب عليها عن طريق الفهم الجيد للتعلّم المنظم ذاتياً، وتوفير التدريب المناسب لعمليات وإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، بشكلٍ يستطيع معه الطالب أن يحسن من تحكمه في تعلمه وأدائه، وبما يجعله قادراً على تحمل مسؤولية تعلمه والاستفادة من معلميه وزملائه بما يحقق له الاستقلالية في التعلّم على المدى البعيد وبما يحقق أهدافه المنشودة.

طرق تدريس إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً

يعتمد تدريس التعلّم المنظم ذاتياً على عدد من الطرق التي تساعد الطلاب على اكتساب الاستراتيجيات، يمكن إيجازها فيما يلي:

١.التدريس المباشر: حيث يشرح المعلّم لطلابه خصائص الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم، من حيث: متى وكيف ولماذا تستخدم إستراتيجية معينة دون غيرها.

٢.التغذية الراجعة من الآخرين (بصفة رئيسية من المعلّم) باعتبار أن فاعلية الإستراتيجية هي طرق لتحسين تعلم ودافعية الطلاب. تمكن الطالب من إدراك الفجوة بين مستواه الفعلي والمستوى المرغوب. والطلاب يحتاجون إلى تلقي التغذية الراجعة في وقت مبكر من عملية التعليم، بحيث يتوفر لديهم الوقت الكافي لتعديل تكتيكات التعلّم قبل أن تصبح هذه متأخرة تدريسيًا.

٣.الممارسة الموجهة والمستقلة باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، بغرض انتقال المسئولية والتحكم والمبادرة، وانتقال تطبيق وتقويم الاستراتيجيات من المعلّم إلى الطالب.

٤.النمذجة: وهي واحدة من أكثر الطرق الموصى باستخدامها في تدريس التعلّم المنظم ذاتياً، حيث يلاحظ الطلابُ المعلّم، أو نماذج الأقران، أو نماذج أخرى وهم يؤدون أمامهم، وهي كثيرًا ما تفيد الطلاب في ملاحظة "كيف يبدو الأمر" من أجل إتقان فعلي لأهداف المنهج الدراسي.

٥.التعلّم التعاوني: وهو نوع من أنواع التعلّم يقوم على أساس المشاركة الفعالية والنشيطة للطلاب في عملية التعلّم. ويتم التعلّم التعاوني بتقسيم

الطلاب إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل، وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند دراسته موضوع ما، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

٦.الكتابة التأمليَّة: وهي نشاط يتم فيه تدريب الطلاب على التعبير عن أفكارهم كتابياً حين يؤدون المهام التعليمية في أي مرحلة من مراحل تعلمهم.

٧.التساؤل الذاتي: وهو مجموعة من التساؤلات التي يصوغها الطالب حول عملية التعلّم مثل (ماذا أعرف؟ وماذا لا أعرف؟ وكيف أنظم استمرارية تعلمي؟).

٨.الحوار والمناقشة: وهي طريقة يشترك المعلّم مع الطلاب في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف بينهم من أجل الوصول إلى فهم أعمق أو حل لتلك المشكلة أو الموضوع المطروح.

٩.العصف الذهني: وهو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال مدة زمنية محدودة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

١٠. التلخيص: حيث يعيد الطالب أو المتدرب صياغة جوهر نص ما أو خبرة ما بأقل ما يمكن من الكلمات وعلى نحو جديد وفعال.

١١. التقويم الذاتي.

أدوار المتعلمين والمعلّمين في ضوء استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً

أسهم التحول الكبير الذي شهدته الدراسات التربوية باتجاه النظريات المعرفية، وما تبع ذلك من اهتمام بعمليات التنظيم الذاتي في إحداث تغيرات في طبيعة الأدوار التي يقوم بها المعلّمون، والمتعلمون على حد سواء؛ فأضحت عملية التعلّم تهتم بالبيئة الداخلية للمتعلم، وتركز على الكيفية التي ينشط بها المتعلمون ذاتياً، بعد أن كانت تركز على تنظيم المثيرات الخارجية، مثل: نوعية التدريس، وخصائص البيئة، والسياق الذي يتم فيه التعلّم.

وقد أشارت عدد من الدراسات والأدبيات التربوية (الشافعي،٢٠٠٨ ؛ والشمايلة،٢٠٠٦ ؛ وريان،٢٠١٢) إلى جملة أدوار يجب على المتعلمين القيام بها، في سبيل تنظيم ذواتهم، وبناء تعلمهم، يمكن إيجازها فيما يلي:

١. تحديد الأهداف المراد تعلمها من موضوع معين.
٢. صناعة مناخ ملائم لعملية التعلّم، وذلك باختيار البيئة التي تيسره والتنوع في استخدام الاستراتيجيات المساعدة على تحقيق الأهداف.
٣. القيام بعمليات التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم في شتى مراحل التعلّم.
٤. تحديد مصادر التعلّم، التي يمكن استخدامها في تعلم موضوع معين.
٥. تحديد طريقة تنظيم المعلومات؛ لكي يمكن تحليلها، والاستفادة منها.
٦. تحديد الموضوع الصعب، وتناوله في أحسن الأوقات.
٧. تنظيم الوقت؛ بحيث يكون هنالك وقت لتعلّم معلومات جديدة، ووقت لمراجعة معلومات سابقة.

٨. اختيار مكان هادئ، يساعد على الاندماج في العمل، والاستمرار فيه، دون إزعاج، أو تشويش.

٩. الحرص على تدوين أفكار الموضوع الرئيسية، والفرعية بلغة خاصة، تساعد على تذكرها، وتُعَمِّقُ فهمها.

١٠. تدوين ملاحظات مرتبطة بالموضوع بلغة موجزة، وواضحة، واختيار طريقة مناسبة لتدوينها؛ وذلك عن طريق وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية المهمة، أو تدوين تلك الملاحظات في أوراق منفصلة؛ بحيث تكوِّن ملفاً، يوجه جهود المتعلم، ويساعده على استذكار دروسه، بطريقة تتناسب مع ميوله، واهتماماته.

ويتضح من خلال ما سبق عرضه، أن التعلّم المنظم ذاتياً يولي الأدوار التي يقوم بها المتعلمين في عملية تعلمهم أهمية بالغة؛ فهي المظهر الأساس الذي يميز هذا النمط عن غيره من أنماط التعلّم الأخرى، وليس معنى ذلك أنه يهمل ما يقوم به المعلّمون من أدوار في سبيل تدريب الطلاب على استخدام تلك الاستراتيجيات، وقد أشار إلى تلك الأدوار كل من (السلمي، ٢٠١١ ؛ والطناوي، ٢٠١١) بالآتي:

١.تبصير الطلاب بأهمية استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً في عملية التعلّم؛ إذ أن التمكن منها وسيلة للتعلّم المستمر، إضافة إلى أنها تسهم في نمو مستوى دافعية الطلاب نحو التعلّم، وتزيد من درجة إقبالهم على المادة المراد تعلمها برغبة وتفاعل كبيرين.

٢.تعريف الطلاب بعدد من استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، ومواطن استخدامها؛ بالشكل الذي يدعم عملية تعلمهم.

٣.عرض عدد من النماذج المتسقة مع الاستراتيجيات التي تم التعريف بها؛ حتى يصبح الطلاب قادرين على الممارسة الفعلية لإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً.

٤.منح الطلاب فرصة أكبر لممارسة الاستراتيجيات بشكل مستقل؛ لأن ذلك يسهم في تعزيز التعميم واستمرارية مزاولتها.

٥.تدريب الطلاب على مراقبة الأداء وتقويمه، والمشاركة الفعالة في توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المحددة.

٦.حث الطلاب على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة، سواء الاستراتيجيات المعرفية، مثل: تسجيل الملاحظات، ووضع خطوط تحت المعلومة، أو الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مثل: التساؤلات الذاتية، وخرائط المفاهيم.

٧.إتاحة فرص متعددة تدعم العمل التعاوني بين الطلاب أثناء تطبيق الاستراتيجيات.

٨.مساعدة الطلاب على تطوير، وبناء استراتيجيات جديدة، خاصة بهم، والعمل على ملاحظتها، وتقويمها مع الطلاب فيما يعرف بتبادل الخبرات.

٩. الوقوف عل خبرات الطلاب السابقة، والعمل على تنشيطها.

١٠. تعزيز ذاتية الطلاب، وإكسابهم الثقة بالنفس.

بعض نماذج التعلّم المنظم ذاتياً

تعددت وتنوعت نماذج التعلّم المنظم ذاتياً، تبعاً للنظريات التي استندت إليها، وجميع النماذج تشمل وصفاً حول ماذا وكيف ولماذا يختار الطلاب استراتيجية تنظيم ذاتي محددة، أو استجابة ما، أو إيضاح من خلال التعلّم (Puustinen & Pulkkinen,2001). وتظهر أهمية هذه النماذج في أنها

تساعد في تجميع النتائج البحثية الخاصة بمجموعة من العناصر المختلفة، لتكوين هيكل واحد متكامل، كما أنها تتيح إمكانية تحديد المنظور الخاص بعملية البحث المستقبلية.

وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه النماذج:

أ ـ نموذج واين (Winne) ذو المراحل الأربع للتعلّم المنظم ذاتياً

افترض هذا النموذج من قِبَل واين (Winne,1995-2002)، ويرى فيه أن التعلّم المنظم ذاتياً يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية الراجعة، لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الآخر.

ب ـ نموذج بوكارتس (Boekarsts) للتعلم القابل للتكيف

ويجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يتملكها الطلاب وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً، وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلّم المنظم ذاتياً تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي: منطقة تنظيم منظومة، تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلّم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلّم بمثابة الجانب المعرفي للتعلّم المنظم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أن يُنظر إليه على أنه الجانب الدافعي.

ج ـ النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي لبينتريش (Pintrich)

طور بينتريش (Pintrich, 2000) إطاراً عاماً للتعلّم المنظم ذاتياً، يعتمد على منظور اجتماعي معرفي، هدفه تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التي تلعب دوراً في التعلّم ذاتي التنظيم، في محاولة لإحداث نوع من التكامل بين كل المكونات المعرفية والدافعية للتعلّم. وأحد الابتكارات في هذا النموذج هو التعامل مع منطقة السياق للمرة الأولى على أنها منطقة تخضع للتنظيم الذاتي.

وطبقاً لهذا الإطار فإن التعلّم المنظم ذاتياً يتكون من أربعة مراحل، هي: التفكير السابق، والمتابعة، والضبط والتأمل، وبالنسبة لكل مرحلة يتم سرد الأنشطة التنظيمية الذاتية في أربعة مجالات منفصلة، وهي المجالات المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية (السياقية)، وتشمل الأنشطة التنظيمية الذاتية التي تحدث خلال مرحلة التفكير السابق، والمعرفة السابقة بالمحتوى، وتنشيط المعرفة ما وراء المعرفية (مجال معرفي)، وأحكام حول الكفاءة، وتبني اتجاه نحو الهدف (مجال دافعي)، والتخطيط للوحدة (مجال سلوكي)، ومدركات حول المهمة والسياق (مجال سياقي)، كما تتكون المرحلة الثانية مرحلة متابعة الوعي، ومتابعة المعرفة، والدوافع، والوجدان، واستخدام الوقت، والجهد والمهمة والسياق، وتشير أنشطة الضبط (التحكم) إلى اختيار وتطبيق الاستراتيجيات من أجل التحكم في التعلّم والتفكير، والدوافع، والوجدان، بهدف تنظيم الجهد والتعامل مع المهمة، وأخيراً يشتمل تأمل الأحكام المعرفية والتفاعلات الوجدانية، واختيار وتقويم المهمة والسياق.

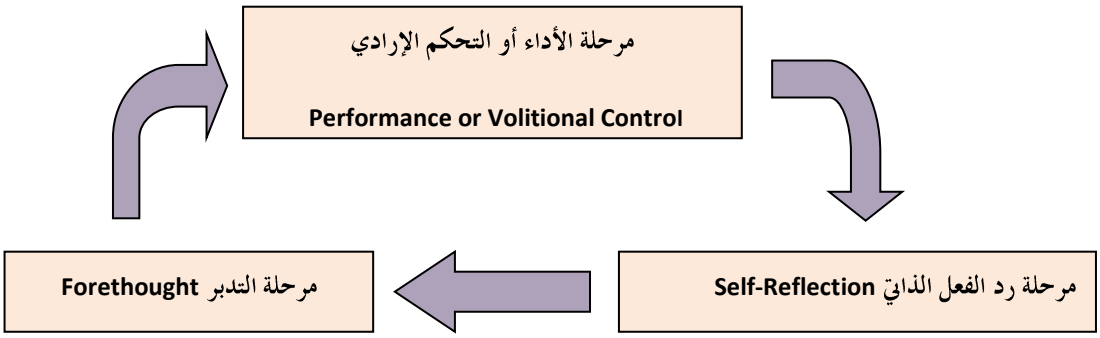
د ـ نموذج زيمرمان Zimmerman الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي الثلاثي

ومن أشهر نماذج التعلّم المنظم ذاتياً؛ النموذج الذي اقترحه زيمرمان وزملاؤه في العام ١٩٨٦ وما بعده، واعتمد فيه على نظرية المعرفة الاجتماعية لباندورا ، والتي تفترض مبدأ العملية التبادلية بين العناصر الثلاثة؛ الذات والبيئة والسلوك، وتؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة، أية مكانة متميزة على حساب المحددْين الآخريْن، ويؤكد باندورا على أنَّ ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، أي التعلّم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج أكثر فائدة من التعزيز المباشر.

وتبعاً لهذا النموذج، افترض زيمرمان (Zimmerman,1998) أنَّ عمليات التنظيم الذاتي للتعلّم تتبع ثلاثة أطوار في علاقة تبادلية دائرية بينها، يحوي كلاً منها مجموعة من الاستراتيجيات للتعلّم المنظم ذاتياً، وهذه الأطوار تتمظهر في ثلاث مراحل هي:

١. مرحلة التدبُّر (Forethought) : والتي تسبق الأداء الحقيقي وتشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، كوضع الأهداف والتخطيط الإستراتيجي واعتقادات الفعالية الذاتية.
٢. مرحلة الأداء أو التحكم الإرادي (Performance or Volitional Control): وتشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلّم والتنفيذ، كتركيز الانتباه والمراقبة الذاتية.

٣. مرحلة رد الفعل الذاتي (التأمل الذاتي) (Self-Reflection) : وتحوي التأملات الذاتية والتقييم الذاتي للنتائج، كالتقييم الذاتي وردود الأفعال والتكيفية (عبد الحميد، ٢٠١٠، ص١٠)، ويبين الشكل التالي مكونات هذا النموذج:



النموذج الاجتماعي المعرفي الدائري للتعلّم المنظم ذاتياً لزيمرمان (Zimmerman,1998)

ويطلق على هذا النموذج دائرياً لأن المعلومات من أي وجه يمكن استخدامها في الوجه التالي، كما يقود كل جهد سابق إلى نمو لاحق.

ويتضح مما سبق أن التعلّم المنظم ذاتياً وفق هذا النموذج يحدث تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الإستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

- تمهيد
- مفهوم التحصيل الدراسي
- أهداف قياس التحصيل الدراسي
- تصنيف الأسئلة التعليمية وفقا لتصنيف بلوم
- التحصيل الدراسي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية؛ إذ إنه يُعدَّ من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها الطلاب، ومحور الاهتمام في العملية التعليمية وأحد المعايير الأساسية في تقويم العمل التعليمي التربوي في المجتمع، كما يُعدُّ المعيار الأول في المفاضلة بين الطلاب، وقد نال اهتماماً متزايداً من قِبَل الباحثين التربويين والاجتماعيين لأهميته في حياة الطالب والمجتمع، فالتحصيل الدراسي يستخدمه التربويون كأداة فعَّالة تمكنهم من معرفة مدى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين ويمكنهم من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف تربوية جديدة.

مفهوم التحصيل الدراسي

عرف علام (٢٠٠٦) التحصيل الدراسي بأنه: "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي" (ص١٢٢).

أهداف قياس التحصيل الدراسي

يعدُّ التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، ولذلك كان محل اهتمام كثير من التربويين لما له من أهمية في اتخاذ القرارات الصحيحة في المؤسسات التعليمية، وتتلخص أهداف قياس التحصيل الدراسي في النقاط التالية:

١. مساعدة المعلّم على الحكم على نمو الطالب المعرفي وتقييم قدراته العقلية والتنبؤ بأدائه في المستقبل.

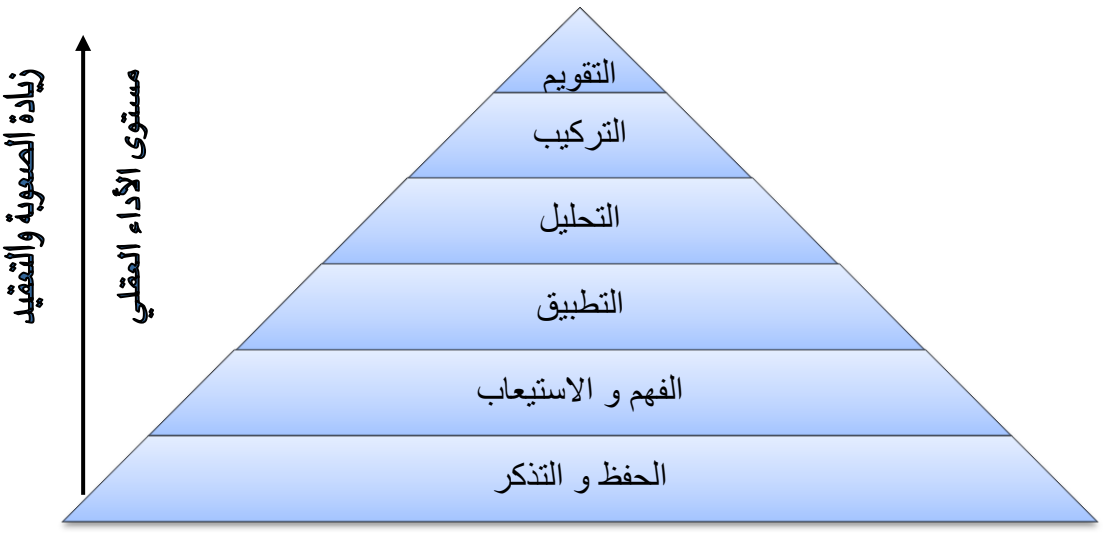
٢. يَمُدُّ المعلّم بمعلومات عن الطالب ومدى استعداده للتعلّم وما يمتلكه من المعرفة والمهارات الأساسية لدراسة مادة جديدة.
٣. معرفة ترتيب الطالب بالنسبة إلى زملائه وممن هم في مثل سنة.
٤. تنشيط دافعية التعلّم، والنقل من صف لآخر، ومنح الدرجات والشهادات.
٥. مساعدة الطالب على اتخاذ القرار المناسب حول مواصلة الدراسة في مجال معين.
٦. تزويد الطالب بتغذية راجعة عن أدائه التحصيلي بغرض تحسين هذا الأداء.
٧. الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب (المتفوقين، والعاديين، وبطيئي التعلّم).
٨. الكشف عن قدرات الطلاب وميولهم ورغباتهم ونوع الدراسة التي تلائمهم.
٩. تزويد الآباء بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبناؤهم وتوضيح جوانب القوة والقصور لديهم، واكتشاف قدراتهم وميولهم وتحديد الطرق والأساليب التي يمكن بواسطتها مساعدة أبنائهم.
١٠. تطوير منظومة التدريس من خلال تحسين عناصرها المتعددة المتمثلة في الأهداف، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته، بحيث تصبح تلك العناصر أكثر كفاءة في إحداث التعلّم لدى الطالب.
١١. تزويد جهات الإشراف التعليمي بمعلومات لتساعدهم على إرشاد وتوجيه الطالب مهنيا وتربويا.

١٢. التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية الخاصة بالطالب ومساعدته للتكيف مع المجتمع.

١٣. يلقي الضوء على مهارات المعلّم التدريسية، وبالتالي يساعده على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف لديه، كما يساعد المعلّم على صياغة الأهداف التعليمية وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة، واختيار المصادر الفعالة للتعلم، هذا بالإضافة إلى أنه يلقي الضوء على علاقة المعلّم بطلابه وبزملائه وبالإدارة المدرسة.

تصنيف الأسئلة التعليمية وفقاً لتصنيف بلوم

يُعدُّ تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف من أشهر تصنيفات الأهداف في مجال التربية والتعليم، فهو من التصنيفات التربوية الأساسية والمهمة لكل بحث تربوي، وقد نال هذا التصنيف ما لم ينله غيره، حتى أصبح لا غنى عنه في المؤسسات والجامعات، وتبرز أهمية هذا التصنيف في أنه يُستخدم كأساس لصياغة الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة؛ وذلك لاتصافه بالشمولية والسهولة والدقة، وقد قسم بلوم المجال المعرفي إلى ست مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها، يستدعي كل مستوى منها نوعاً معيناً من أنواع التفكير لدى المتعلم، ورتبت هذه المستويات ترتيباً هرمياً، حيث نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، مبتدئة بالحفظ والتذكر، وتزداد صعوبة المستويات كلما اقتربنا من قمة ذلك الهرم، وهذه المستويات بالترتيب هي: الحفظ والتذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم أخيراً، والشكل التالي يبين هذه المستويات:



الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي عند بلوم (Bloom)

وبناء على هذه المستويات المعرفية الستة، صُنِّفَتِ الأسئلة التعليمية إلى ست مستويات كذلك، وسوف تتناول الدراسة الحالية المستويات المعرفية الثلاثة الأولى، حيث بنت الاختبار التحصيلي بناءً عليها:

١ -أسئلة الحفظ والتذكر Knowledge Questions:

تُعدُّ عملية التذكر من العمليات العقلية البسيطة التي تقع في أدنى مستويات المجال المعرفي، وفي هذا النوع من الأسئلة يُطْلَب من الطالب تذكر المعلومات، أو المعارف، أو الحقائق، أو المفاهيم، أو التعميمات، أو النظريات، أو المبادئ، أو القوانين التي تعلمها سابقاً، وعلى الرغم من بساطة هذا النوع من الأسئلة إلاَّ أن تذكر المادة الدراسية أمر لا بد منه، فالتذكر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير الأخرى، وهذا يعني أن الطالب لا يستطيع أن يفكر في المستويات العليا إذا كانت تعوزه المعلومات البسيطة.

وينبغي عند كتابة أسئلة جيدة من هذا النوع: أن تكون الأسئلة مطابقة لما درس أو ما هو موجود بالكتاب المدرسي، وأن تستخدم نفس التعبيرات أو الألفاظ كما سبق استخدامها في الموقف التعليمي دون تغيير.

٢ -أسئلة الفهم أو الاستيعاب Comprehension Questions:

تتطلب الأسئلة في هذا المستوى من الطالب تغيير المعلومات، أو تحويلها إلى شكل رمزي، أو إلى لغة مختلفة، أو إعادة صياغة عبارة بأسلوبه، أو اكتشاف علاقات بين الحقائق، أو تفسير المادة التي تُعْرَضُ عليه في شكل رسوم أو خرائط أو جداول، أو توضيح، أو تلخيص أو الربط بين المعلومات، ويهدف المعلّم من استخدام هذا النوع من الأسئلة إلى مساعدة طلابه على تنظيم الحقائق والمعلومات بأسلوب يكون ذا معنى لديهم.

إن الخاصية الرئيسية التي تميز الفهم تتمثل في الطريقة التي يتبعها المتعلم في الإجابة عن السؤال والتي تكون محددة بوضوح؛ بمعنى أن السؤال يتضمن المعلومات التي تعين المتعلم على الإجابة عنه.

٣ -أسئلة التطبيق Application Questions:

ويتطلب الأمر من الطالب في هذا المستوى أن يعمل على تطبيق الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات، والقوانين، والمبادئ التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة ومحددة، سوءا في الصف أو في الحياة، وهذه الأسئلة تتيح الفرصة للطلاب في حل مشكلة بيئية واقعية، أو مشابهة لمشكلة ما في الحياة العملية، وهي من ناحية أخرى تعطي للطلاب

فرصة الممارسة الفعلية لانتقال أثر التعلّم، وتطبيق قاعدة أو مبدأ في حل مشكلة معينة.

إن المواقف التي تستخدم لاختبار قدرة الطالب على التطبيق يجب أن تكون جديدة أو تحتوى على بعض العناصر الجديدة بمقارنتها بالموقف الذي تم فيه التعلم ، فالهدف الذي يقدم للطالب مشكلة أو موقف سبق أن عالجه المدرس في الفصل لا يقيس مستوى التطبيق ، ودائماً لا يتعدى مستوى التذكر.

٤ -أسئلة التحليل Analysis Questions:

هي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على تحليل الأفكار أو المفاهيم إلى أجزائها التي تتكون منها؛ وذلك بهدف إدراك العلاقات والروابط بينها معتمدة على مهارات من المستويات الدنيا من المجال المعرفي، كالتذكر، والفهم والتطبيق.

ومما سبق يتضح أن أسئلة التحليل تتطلب تفكيراً ووقتاً أطول، كما أن السؤال الواحد منها يحتمل إجابات متعددة، كما أنها تساعد الطلاب على تنمية التفكير الناقد، والبحث عن الأسباب الكامنة وراء ما حدث، وليس مجرد تعلم ما حدث.

٥ -أسئلة التركيب Synthesis Questions:

هي الأسئلة التي يطلب من الطالب فيها تشكيل علاقات، ووضع الأشياء في أشكال جديدة وأصيلة، وتهدف هذه الأسئلة إلى تشجيع الابتكار لدى الطالب كي يؤلف بين الأفكار والخبرات؛ وكي يُكَوِّن

شيئاً جديداً، ولذا فهي تتيح للطالب حرية كبيرة في البحث عن حلول لها وتحتاج إلى فهم عميق للمادة الدراسية، وتتيح مراحل متعدِّدَة للإجابة عليها، ولذا لا ينبغي أن يغرق الطالب في التخمين لكي يجيب عن هذه الأسئلة، وإنما عليه أن يدرس المادة دراسة عميقة ومتأنية.

ومما سبق يتضح أن أسئلة التركيب تتطلب بأن يقوم المعلم بالاستعانة بالعناصر من مصادر عديدة، ثم يجمعها في وحدة واحدة، ولا بد أن تتمخض جهود الطالب هنا عن نتاج يمكن ملاحظته بوضوح، ويحتاج هذا المستوى إلى المستويات السابقة له؛ ليكتمل العمل فيه.

٦ -أسئلة التقويم Evaluation Questions:

تمثل أسئلة التقويم قمة الأسئلة المعرفية تبعا لتصنيف بلوم، وتتطلب أعلى مستويات التفكير العقلي، فهي تتيح للطالب فرصة إصدار أحكام، أي الكشف على صلاحية الأشياء والمعلومات، أو أن يقدم حكما على عمل معين، أو على حل لمشكلة معينة وفق معايير معينة.

ومما سبق يود الباحث أن يؤكد للمعلم أنه ينبغي عليه أن يُنَوِّع من مستوى الأسئلة التي يطرحها على طلابه، فإتقان مهارة التنويع في مستويات الأسئلة المعرفية المطروحة يؤدي إلى جذب انتباه الطلاب ويدفعهم إلى المشاركة الجادة، ويشعرهم بأهميتهم وقيمتهم، مما يؤدي إلى إحداث تفاعل صفي ناجح.

التحصيل الدراسي وعلاقته بالتعلّم المنظم ذاتياً

يُعدُّ التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي ركزت عليها دراسات التعلّم المنظم ذاتياً؛ حيث يُوجَّه الانتباه في الدراسات الحديثة إلى فَهْمٍ أعمق للكفايات والاستراتيجيات ذات الصلة والتي تنعكس آثارها الإيجابية على التحصيل الدراسي، ويشكِّل التعلّم المنظم ذاتياً منحنىً جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الدراسي، وقد أكَّد العديد من الباحثين على أهمية التعلّم المنظم ذاتياً وأنه يُعدُّ مكوناً هاماً في سلوك حل المشكلات والتحصيل الدراسي، كما أنه يؤدي دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين الأداء بطرق مختلفة، كما يؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكِّد على أن التحصيل الدراسي يعتمد بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلّم المنظم ذاتياً بين كُلٍّ من العوامل المعرفية والدافعية.

كما أن التعلّم المنظم ذاتياً أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في تحصيل الطلبة، إذ باستخدامه يمكن أن يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويزيد من فاعليتهم، ويحسن أهدافهم.

وقد أكدت الكثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي كدراسة كل من : (Pintrich & Groot, 1990 ؛ Eshel & Kohavi, 2003؛ Gynnild, Holsted, & Myrhaug, 2008؛ ورزق، ٢٠٠٩؛ وعبد المقصود، ٢٠٠٩؛ والمصري، ٢٠٠٩؛

والقيسي، ٢٠١١؛ والقحطاني، ٢٠١٢) إلى فاعليَّة التعلّم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي في مناهج دراسية أخرى غير مقرر التوحيد، مقارنة بالطرق والأساليب التقليدية الأخرى، وأن له ارتباطاً طردياً وتأثيراً إيجابياً ودوراً فاعلاً على التحصيل الدراسي، كما أكدت دراسات أخرى على أن هذا النوع من التعلّم يُعدُّ عاملاً أساسياً، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي، وأنه يؤدي دوراً مهماً في التحصيل الدراسي والتنبؤ به (ردادي، ٢٠٠٢؛ وعلي، ٢٠٠٣؛ وحسانين وعاشور، ٢٠٠٦)، كما أشارت هذه الدراسات إلى إمكانية استخدام هذا النوع من التعلّم في تنمية أداء المتعلمين في مختلف المجالات العلمية.

الفصل الرابع

طبيعة المرحلة المتوسطة

- تمهيد
- أهمية تدريس المرحلة المتوسطة
- أهداف المرحلة المتوسطة
- خصائص النمو ومطالبه لدى طلاب المرحلة المتوسطة

تُعدُّ المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة، لتلبية حاجات تربوية وتعليمية عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد الحياة، فأصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية متخصصة يلقن فيها الطلاب العلم والمعرفة ونقل الثقافة من جيل إلى جيل. كما تسعى إلى تحقيق نمو الطلاب جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، بما يحقق إعداد الفرد وتنشئته التنشئة الاجتماعية الصحيحة ليكون مواطناً صالحاً مُعَدًّا للحياة.

ونظراً لأن مجتمع الدراسة الحالية من طلاب المرحلة المتوسطة، فسوف يتناول هذا المحور هذه المرحلة من حيث: أهميتها، وأهدافها، وخصائص النمو فيها ومطالبه، ودور مقرر التوحيد نحو هذه الخصائص.

أهمية تدريس المرحلة المتوسطة

لكل مرحلة من مراحل التعليم وظيفتها التي تقوم بها، كما أن لكل مرحلة أهمية خاصة تتميز بها عن غيرها من المراحل التعليمية، والمرحلة المتوسطة بوضعها الحالي في السلم التعليمي تمثل مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة الطالب، فهي الحلقة الوسطى بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتُعدُّ هذه المرحلة من المراحل المهمة التي حظيت باهتمام كبير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، ولعل أبرز العوامل التي تكتسب من خلالها المرحلة المتوسطة أهميتها ما يلي:

١. أنها المرحلة التي يتم فيها إعداد جيل وسط في كفايته وتأهيله وقدراته، يمكنه القيام بمسئولياته وشق طريقه في الحياة العملية، واضطلاع طلابها حين تخرجهم بأعباء الحياة أو كسب العيش أو مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة أو الفنية بأنواعها المختلفة.

٢. أنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف، والعمل على تطويرها وتنميتها وفق إمكانات وقدرات سن الطالب في هذه المرحلة وإعداده للمرحلة اللاحقة، وبالتالي يكون أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة.

٣. أنها المرحلة التي تحدد مستقبل حياة الطالب، لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن المراهقة، وما يتبع هذا السن من تغيرات نفسية وجسدية وعقلية وخلقية، فهي تعمل على الوفاء بحاجات الطلاب بما يتفق مع خصائص المراهقة.

٤. أنها المرحلة التي تعطي عناية كبيرة للكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم، وتقوم بتنمية وتوجيه هذه الميول والاستعدادات والقدرات لما فيه خير الطلاب وخير المجتمع الذي يعيشون فيه.

أهداف المرحلة المتوسطة

يشغل التعليم المتوسط موقعاً خاصاً في نظام التعليم العام، يجعله يتميز بمجموعة الأهداف التي تحددها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، كما يجعله مختصاً بمواجهة مجموعة من الاحتياجات التربوية التي تتعلق بقدرات الطالب في سن المراهقة المبكرة، وبإعداده لحياة العمل من ناحية أو لمواصلة الدراسة الثانوية من ناحية أخرى، وفي نطاق الإطار

العام لوظيفة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية يمكن توضيح الأهداف التي تعمل هذه المرحلة على بلوغها، إذ إن للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية كغيرها من المراحل التعليمية الأخرى أهدافها تتمشى مع سياسة الدولة التي تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة، وعبادة، وخلقاً، وشريعة، وحكماً، وتعمل السياسة العليا للتعليم على بلوغ هذه الأهداف، التي يمكن توضيحها فيا يلي:

١. تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب، وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.

٢. تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنِّه، حتى يلمَّ بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

٣. تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي.

٤. تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب.

٥. تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون، وتقدير التبعة وتحمل المسؤولية.

٦. تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره.

٧. حفز همته لاستعادة أمجاد أُمَّته المسلمة التي ينتمي إليها، واستئناف السير في طريق العزة والمجد.

٨. تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

٩. تقوية وعي الطالب ليعرف - بقدر سنه - كيف يواجه الإشاعات المضللة

والمذاهب الهدامة والمبادئ الدخيلة.

١٠. إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة.

وبقراءة فاحصة لهذه الأهداف يمكن الخروج بالنتائج التالية:

١. تشترك مناهج التربية الإسلامية مع غيرها من المناهج الدراسية الأخرى في المرحلة المتوسطة في تحقيق هذه الأهداف، حيث إن هذه الأهداف لم تقتصر على منهج معين، بل هي شاملة لجميع مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة.

٢. تشير هذه الأهداف مجتمعة إلى ضرورة تنمية جميع جوانب النمو لدى الطالب، العقلية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية، حتى يتحقق لهذا الطالب النمو المتكامل المتوازن.

٣. اشتملت هذه الأهداف على جميع مستويات الأهداف السلوكية من تصنيف بلوم، المستوى المعرفي؛ ويبدو ذلك واضحاً من خلال الهدف الثاني إذ يتناول المفاهيم، والحقائق والتعميمات، والمبادئ. والمستوى الوجداني، بالتأكيد على تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب، وجعلها ضابطة لسلوكه، وتصرفاته، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة تنمية الشعور والعاطفة، والتأكيد على الاتجاهات والقيم والمثل العليا، كما هو موضح في الهدف الأول والخامس والسادس والسابع. والمستوى المهاري، الذي يتعلق بالمهارات العقلية بالإضافة إلى الأهداف الحركية كما هو موضح في الهدف الثامن.

٤. تدعو هذه الأهداف المعنيين بتعليم الطلاب في المرحلة المتوسطة إلى أهمية توعيتهم بعنصر الوقت وضرورة استغلاله فيما يفيدهم، وذلك من خلال الأنشطة التي تقدم لهم، وتوعيتهم كذلك بما يذاع في المجتمع من شائعات أو

دعوات هدامة.

وبعد هذا العرض فينبغي على معلمي المرحلة المتوسطة بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية بشكل خاص، العمل على ترجمة هذه الأهداف في أفعال سلوكية، من أجل تحقيق أنماط التعلّم المختلفة، بغية الوصول إلى ما تسعى إليه أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وما تهدف إليه مناهج المرحلة المتوسطة عامة، ومناهج التربية الإسلامية خاصة، من أجل إخراج جيل قادر على مواجهة مواقف الحياة بكل اقتدار.

خصائص النمو ومطالبه لدى طلاب المرحلة المتوسطة

تُعدُّ المرحلة المتوسطة من أهم المراحل في حياة الطالب، فهي من المراحل الحرجة التي يمرُّ بها الطالب دراسياً؛ إذ يظهر فيها كثير من التغيرات التي تؤثر بدورها على تربية الطالب وتفاعله مع الآخرين، وهي المرحلة الواقعة بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة، فهي تعتبر بداية المرحلة الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ.

ويُطلق البعض على هذه المرحلة (المراهقة المبكرة)، والمراهقة إحدى المراحل العمرية الهامة في حياة الطالب، وتعني في الأصل اللغوي: "الاقتراب؛ فراهق الغلام: أي قارب الاحتلام" (ابن منظور، ١٩٩٠،ج١٠، ١٣٠).

والمراهقة كمصطلح مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere ومعناه التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، فهي تعني فترة الحياة الواقعة بين الطفولة المتأخرة والرشد، أي أنها تأخذ من سمات الطفولة ومن سمات الرشد، كما يُعدُّ البلوغ بداية التكليف من

الناحية الشرعية يصبح فيه الفرد مسئولاً عن كل تصرفاته ومحاسب عليها دنيوياً وأُخروياً.

ومرحلة المراهقة مرحلة فاصلة وذات أهمية بالغة في حياة الطالب "ينتقل فيها من طفولة عاجزة تعتمد على الغير إلى رجولة قادرة تعتمد على النفس، ولما كانت شخصية الناشئ ستكتمل من حيث النضج في جوانبها: في نهاية هذه المرحلة، فلا غرابة في أن تكون هذه المرحلة مرحلة تشكيل نهائي، وأن تتصف في بعض فتراتها بالاضطراب والتغير في الجانب الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي"، يقول ابن القيم (٢٠٠٣) ـ رحمه الله ـ: "ثم بعد العشر إلى سن البلوغ يُسمَّى مراهقاً، ومناهزاً للاحتلام، فإذا بلغ خمس عشرة سنة عرض له حال آخر: يحصل معه الاحتلام، ونبات الشعر الخشن، وغلظ الصوت وانفراق أرنبة أنفه" (ص٤٧٥).

ومن هنا فإن لهذه المرحلة أهميتها الكبيرة والخاصة في تكوين شخصية الطالب، ولذا وجب فهم خصائصها ومتطلباتها ومشكلاتها المتشابكة لنحسن التعامل مع المراهقين بشكل تربوي ذي أثر إيجابي.

ولكي تحقق المدرسة أهدافها فإنه ينبغي أن يكون المعلّم مُلماً بخصائص النمو للمرحلة التي يُدَرس فيها، كي يكون قادراً على التعامل بشكل صحيح مع طلاب تلك المرحلة، وتكون لديه القدرة على حل العديد من المشكلات التي تواجه تلك الفئة من الطلاب، والتحكم في العوامل التي تؤثر في النمو، والتعرف على أي شذوذ أو انحراف لا يتناسب مع مراحل النمو. وفيما يلي عرض لخصائص النمو ومطالبه لدى طلاب المرحلة المتوسطة وما يمكن لمقرر التوحيد أن يقدمه من تعاليم وتوجيهات.

أولاً: النمو الجسمي

تُعدُّ التغيرات الجسمية من أبرز وأظهر التغيرات التي يمرُّ بها المراهق، فالنمو الجسمي في هذه المرحلة يتصف بالزيادة السريعة المفاجئة، ويزيد معدل السرعة في بدء المرحلة عنه في نهايتها، وهو مبكر عند الإناث ومتأخر عنه عند الذكور، بمعنى أن هذا النمو السريع في الجسم يسبق "البلوغ" عند الإناث، ويحدث في فترة البلوغ عند الذكور.

ومن أهم مظاهر النمو الجسمي في هذه المرحلة ما يلي:

- يزداد الطول زيادة سريعة ويتسع الكتفان، ويزداد طول الجذع وطول الساقين، مما يؤدي إلى زيادة الطول والقوة، كما يزداد نمو العضلات والقوة العضلية والعظام.
- ظهور بثور الشباب أو ما يُسمَّى (حب الشباب)، وذلك نتيجة للنشاط العام الزائد للفرد مع البلوغ.
- تطرأ تغيرات على صوت المراهق ويتحول إلى نوع الخشونة غير الكاملة تجعله في منزلة متوسطة بين صوت الطفولة الناعم وصوت الرجولة الخشن.
- ظهور الشعر في أكثر من موضع من جسم المراهق مما يؤكد له أنه أصبح في عداد الكبار.
- الاهتمام الشديد بالجسم، والحساسية الشديدة للنقد، وذلك نتيجة محاول المراهق للتكيف مع التغيرات المفاجئة في النمو الجسمي.
- يتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بسرعته الكبيرة التي يغلب عليها عدم الانتظام أو عدم التناظر بين أجزاء الجسم المختلفة، فالأنف يبدو

كبيراً، والوجه غير متناسق، والجسم لا يتناسب طولاً وعرضاً ويترتب عليه اختلال التوافق الحركي وفقد المراهق لاتزان الحركة ونعومتها والتحكم فيها.

مطالب النمو[٢] الجسمي في هذه المرحلة:

يجب على الوالدين والمربين في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- إعداد المراهقين للنضج الجسمي والتغيرات الجسمية التي تطرأ في هذه المرحلة، وإعداد البرامج التربوية المخططة الخاصة بذلك.
- تجنب المقارنة بين الأفراد.
- مراعاة الفروق بين الجنسين بصفة عامة.
- الاهتمام بالتربية الصحية والقضاء على الأمية الصحية والعناية بالطب الوقائي وزيادة الرعاية الصحية والاهتمام بالتغذية والعادات الصحية الخاصة بالنوم والراحة لمواجهة النمو الجسمي السريع.
- مع التغيرات الجسمية التي تتسارع في العظام وتتباطأ في العضلات، ينبغي تجنيب المراهق النشاطات الجسمية الشاقة التي تتطلب جهداً عضلياً.

ويتمثل دور الآباء والمربين نحو النمو الجسمي في هذه المرحلة فيما يلي:

---

(١) يُعدُّ هذا المفهوم من أهم المفاهيم التي ظهرت في علم النمو النفسي، ولهذا المفهوم أهميته في قياس مراحل النمو، وفي الكشف عن المستويات الضرورية التي تحدد كل خطوة من خطوات تطور الفرد من الميلاد حتى نهاية العمر، وبذلك تصلح مطالب النمو لتوقيت العمليات التعليمية المختلفة وترتيبها في وحدات متعاقبة. ويُعَرَّف مطلب النمو على أنه: المطلب الذي يظهر في فترة عمرية معينة من حياة الفرد، ويؤدي التحقيق الناجح لهذا المطلب إلى شعوره بالسعادة والنجاح في إنجاز المطالب اللاحقة، بينما يؤدي الإخفاق إلى شعور الفرد بالتعاسة وإلى عدم استحسان المجتمع وإلى الصعوبة في تحقيق المطالب الأخرى.

١.توجيه الطلاب بأن ما يحدث لهم من نمو جسمي إنما هو أمر طبيعي أشار إليه القرآن الكريم، قال تعالى:﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُواْ شُيُوخًا ۚ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ ۖ وَلِتَبْلُغُوٓاْ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾(سورة غافر، الآية: ٦٧).

٢.تبصير الطلاب بأهمية النمو الجسمي في الحياة الإنسانية، وأن هذا النمو إنما جعله الله لتتحقق عمارة الكَوْن التي خلق الله الخلق لأجلها، قال تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾(سورة البقرة، الآية:٣٠)، وعمارة الكَوْن تكون بالعبودية لله وحده وإقامة شرعه، قال تعالى:﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾(سورة الذاريات، الآية:٥٦).

٣.توجيه الطلاب وحثهم على ممارسة الأنشطة الرياضية والإقبال عليها التي تناسب طبيعتهم مع مراعاة الضوابط الشرعية في ذلك مثل عدم كشف العورة، وذلك بأن تقدم لهم معلومات عن أنواع الرياضة، كالسبق، والمصارعة، وركوب الخيل، والسباحة، والرماية مما دلت عليه السنة النبوية وأقوال الصحابة مع توضيح أهمية ذلك لصحتهم، مع توجيههم إلى وجوب الاعتدال بين ممارسة الأنشطة الرياضية وبين القيام بالواجبات الأخرى، بحيث لا يصرف وقته كله في ممارسة الأنشطة الرياضية ويهمل غيرها من إقامة الصلاة والمذاكرة وبر الوالدين.

٤."توجيه الطلاب وحثهم على العناية بصحتهم والاهتمام بالقواعد الصحية، وتنظيم أوقات النوم، وتناول الغذاء السليم والابتعاد عن كل المحرمات في المأكل والمشرب التي تضر بالصحة"، وذلك بأن توضح لهم أفكاراً تؤكد ذلك مما ورد في القرآن الكريم مثل قوله تعالى:﴿إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ

وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِى ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ ۖ وَٱللَّهُ يُؤْتِى مُلْكَهُۥ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴾(سورة البقرة،الآية: ٢٤٧)، ويمكن أيضاً الاستشهاد بما ورد في السنة النبوية في الحرص على الصحة والعناية بها مثل قوله ـ ﷺ ـ: "إن لجسدك عليك حقاً" (صحيح البخاري، ٢٠١٠، ح١٩٧٥، كتاب الصوم، باب حق الجسم في الصوم، ص٣١٠)، هذا إلى جانب ضرورة تبصير الطلاب بأمور النظافة وفوائدها ومضار إهمالها.

٥.بيان الأحكام الشرعية المتعلقة بهذه المرحلة (البلوغ)، مثل: الطهارة والصلاة والصوم وغير ذلك، مما تتضمنه نصوص[٣] القرآن والسنة من قيم ومبادئ ترتبط بالنمو الجسمي والتي ينبغي على معلم التربية الإسلامية أن يكون مُلما بها.

وهذه التطبيقات السابقة تساعد الطالب في هذه المرحلة على التخلص من المشكلات النفسية الناتجة عن النمو الجسمي مما يؤدي إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفسه وظهورها سلوكاً في حياته اليومية.

ثانياً: النمو العقلي

تتميز مرحلة المراهقة الأولى (المرحلة المتوسطة) بأنها فترة نضج القدرات العقلية حيث تسير الحياة العقلية فيها من المجمل إلى المفصل أي أنها فترة تمايز القدرات العقلية، بمعنى أن المراهق في هذه الفترة يكون قادراً على التعامل مع متغيرات كثيرة في نفس الوقت، ويكون في مقدوره إدراك المجاز والاستعارة والتعبير بالابتسام، ويفكر في الأمور والأشياء، ويبني أمثلة من عنده.

---

[١] للنَّص من حيث الاصطلاح عدة معان، أشهرها: "مطلق لفظ القرآن والسنة " (عمارة،٢٠٠٧).

ومن أهم مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة ما يلي:

- ينمو الذكاء العام بسرعة، ويصل ذكاء الطالب إلى أقصى حد يمكن أن يصل إليه في نهاية هذه المرحلة، تظهر الفروق الفردية بشكل واضح.
- ينمو التفكير والقدرة على حل المشكلات، واستخدام الاستدلال والاستنتاج، وإصدار الأحكام على الأشياء، وتظهر القدرة على التحليل والتركيب والتخطيط والتصميم.
- تزداد القدرة على التعميم والتجريد، وفهم الرموز أكثر من ذي قبل.
- ينمو التذكر معتمداً على الفهم واستنتاج العلاقات والمتعلقات، وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرف، وتقوى الحافظة.
- تصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية.
- تزداد سرعة التحصيل وإمكاناته، والميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى.
- تنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير والشر، والفضيلة الرذيلة، والصواب والخطأ، والعدالة والظلم.
- تزداد القدرة على الانتباه في مدته ومداه ومستواه، حيث يستطيع المراهق في هذه المرحلة أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة.
- ينمو خيال المراهق نمواً خصباً يتجلى في رسوماته وكتاباته وإنتاجه الشعري والفني.

مطالب النمو العقلي في هذه المرحلة:

يجب على الوالدين والمربين في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- تنويع مواد الدراسة وطرقها حتى تتفق مع الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد من حيث القدرة على التعلّم.
- مساعدة الطالب على تكوين المفاهيم، وإدراك المعاني الصحيحة للأشياء.
- مراعاة الفروق الفردية في الإرشاد التربوي وتقسيم الطلاب حسب قدراتهم.
- تشجيع الهوايات التي تنمي مهارات التفكير والابتكار.
- عدم إجبار المراهق على اتخاذ قرار بخصوص اختيار مهنة معينة في هذه السن.
- تشجيع الرغبة على التحصيل، ومساعدة المراهق على التعلّم من كافة المصادر.

يتمثل دور الآباء والمربين نحو النمو العقلي في هذه المرحلة فيما يلي:

١.يجب أن يُوَضَّح للطلاب المفاهيم المتعلقة بالعقيدة الإسلامية والكون والحياة والخلق توضيحاً صحيحاً، وذلك بتوجيههم نحو إعمال التأمل والنظر والتفكر في آيات الله الكونية، وذلك بتدريس وشرح الآيات القرآنية التي تدل على ذلك، مثل قوله تعالى:﴿ وَفِي ٱلۡأَرۡضِ ءَايَٰتٞ لِّلۡمُوقِنِينَ ﴿٢٠﴾ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ﴾(سورة الذاريات، الآيتان: ٢٠ – ٢١).

٢.يجب أن تقوم التربية في هذه الفترة على الوعي العقلي، لا مجرد التقليد والمحاكاة والعادة، ويجب تعليم الطالب أهمية العقيدة الإسلامية الصحيحة وما يترتب عليها من خير بالنسبة للفرد والمجتمع، وينبه إلى مخاطر الوقوع في

ما ينافي العقيدة الإسلامية الصحيحة وما يترتب على ذلك من شر بالنسبة للفرد والمجتمع.

٣.تنمية قدرة الطلاب على الاستنباط والاستنتاج، وذلك بعرض المواقف التعليمية التي يتمكن الطلاب من خلالها استنباط العبر والعظات والأحكام العقائدية والفقهية.

٤.العمل على إشعار الطلاب بمسؤولياتهم تجاه ما يقومون به من أعمال، وإشعارهم بأنه "حينما يحدث البلوغ الذي يدل عليه أول الاحتلام يكون النمو العقلي عند الفرد يبلغ حداً يجعله من الناحية الشرعية مسئولاً عن عمله"، عن عائشة ـ رضي اللّه عنها ـ أن رسول اللّه ـ ﷺ ـ قال: "رفع القلم عن ثلاث: عن المجنون حتى يبرأ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يعقل" (سنن أبي داود، ٢٠٠٧،ح٤٣٩٨، كتاب الحدود، باب في المجنون يسرق أو يصيب حداً، صحيح، ص٧٨٩)، ففي هذا الحديث بَيَّن النبي ـ ﷺ ـ أن العقل هو مناط التكليف.

٥.بيان العلل والأسباب وحكمة التشريع الإسلامي وراء ما يدرسه الطلاب من علوم إسلامية الهدف منها تكوين شخصية الطالب بما يحقق الغاية من خلقه، وبذلك تتعمق لديه العقيدة الإسلامية الصحيحة والإقناع العقلي الذي يدفعه إلى السلوك الحميد ومراقبة اللّه في كل تصرفاته.

٦.ترغيب الطلاب في تحصيل العلم والجد والاجتهاد في طلبه وتشجيعهم على القراءة النافعة وخاصة في أوقات الفراغ.

وهذه التطبيقات السابقة تعمل على الحفاظ على التربية السليمة للطالب وتُرَسِّخ فيه العقيدة الصحيحة في التعامل مع ما يعتريه من تغيرات في هذه المرحلة.

ثالثاً: النمو الانفعالي

تعتبر الانفعالات دوافع للسلوك الإنساني وتؤثر تأثيراً واضحاً في نمو شخصية المراهق، وتتكون الانفعالات من ثلاثة عناصر هي: إحساس (كالإحساس بالكراهية)، ودافع (كالدافع للهروب)، وإدراك الذي نستطيع أن نعْرِف عن طريقة المصدر الذي أثار الانفعال.

ويُعَرَّف الانفعال على أنه:" حالة توتر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية غالباً ما تُعَبِّر عن نوع هذا الانفعال (جلال، ١٩٨٥، ص٤٥٢)، ويتأثر النمو الانفعالي - إلى حد كبير - بالنمو الجسمي والعقلي والاجتماعي.

ومن أهم مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة ما يلي:

- تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة متهورة، لا تتناسب مع مثيراتها، وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها أو في المظاهر الخارجية لها، ومن أبرزها الغضب، وحدة الطبع، ونوع من الخوف الذي مصدره التغيرات السريعة التي يمرُّ بها في مرحلة البلوغ.
- يظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال، وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.

- يسعى المراهق في هذه المرحلة نحو تحقيق "الفطام النفسي" بمعنى الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الكبار وتكوين شخصيته المستقلة.
- في بداية هذه المرحلة يلاحظ التردد نتيجة لعدم الثقة بالنفس، كما يلاحظ الإحساس بالذنب، نتيجة المشاعر الجديدة خاصة المتعلقة بالجنس.
- يتمتع المراهق في هذه المرحلة بخيال خصيب، وفي الخيال يحل مشكلاته ويحقق رغباته التي لا يستطيع تحقيقها في واقع حياته.
- يستغرق المراهق في هذه المرحلة في أحلام اليقظة، وينتابه القلق النفسي أحياناً، وفي أحلام اليقظة ينتقل المراهق من عالم الواقع إلى عالم غير واقعي، فهي بذلك خليط من الواقع والخيال.

مطالب النمو الانفعالي في هذه المرحلة:

يجب على الوالدين والمربين في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- الالتفات إلى ظهور أي مشكلة انفعالية عند المراهق والمبادرة بحلها وعلاج الحالة، قبل أن تستفحل.
- العمل على التخلص من التناقض الانفعالي، والاستغراق الزائد في أحلام اليقظة.
- تحقيق الاستقلال الانفعالي والفطام النفسي عن الوالدين.
- تجنب الجدال مع الطالب أمام الآخرين، وعدم الظهور بمظهر التحدي له.
- تربية الطالب على الثقة بنفسه، وتشجيع وتعزيز سلوكه الإيجابي.

يتمثل دور الآباء والمربين نحو النمو الانفعالي في هذه المرحلة فيما يلي:

١.ترسيخ عقيدة التوحيد في نفوس الطلاب حتى ينمو في قلوبهم شعور بالأمن والاطمئنان، قال تعالى:﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ﴾(سورة الأنعام،الآية: ٨٢)،"لهم الأمن من المخاوف والأحزان والأكدار والعذاب والشقاء، ولهم الهداية إلى الصراط المستقيم".

٢.مساعدة الطلاب على ضبط انفعالاتهم وترويضها من أجل تحقيق التوافق الانفعالي، ويمكن أن يكون ذلك من خلال عرض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ومواقف السلف الصالح من الصحابة والتابعين التي تشير إلى ذلك، قال تعالى:﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾(سورة آل عمران،الآية: ١٣٤).

٣."استمالة عاطفة الطالب في هذه المرحلة نحو حب الخير وفضائل الأخلاق، ويمكن صقله بذلك من خلال تذكيره بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وسيرة السلف الصالح التي تحث على هذه الفضائل، وفي الجانب الآخر تستثار انفعالاته نحو كره الشر والخوف منه، وتذكر عقاب الله حتى يتجنب الرذائل " .

٤.تعويد الطلاب في هذه المرحلة على الجد والاجتهاد والمثابرة والإخلاص وصدق التوكُّل على الله وحده في كل عمل يقوم به، فإن ذلك "يؤدي إلى توفير الجهد الانفعالي والعقلي بل والبدني المبذول في الاهتمامات والتعلقات المتفرقة ثم توجيه ذلك الجهد وتركيزه في التعلّم" .

٥.التعامل مع الطالب برفق ولين وحلم وأناة، فهو المفتاح لتجنب الكثير من السلبيات التي يقع فيها الطالب، قال ـ ﷺ ـ: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا

زانه . ولا ينزع من شيء إلا شانه" (صحيح مسلم، ٢٠٠٩، ح٦٦٠٢، كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الرفق، ص١٠٧٦).

إن استخدام التطبيقات السابقة سيقلل - بإذن الله - من انفعالات الطالب مما يجعله يتمتع بصحة نفسية خالية من الاضطراب والانفعالات المنافية لتعاليم ديننا الحيف ويساعده على الالتزام بالعقيدة الإسلامية الصحيحة.

رابعاً: النمو الاجتماعي

تمثل مرحلة المراهقة منعطفاً ينطلق منه الفرد من النطاق الأسري المحدود إلى فضاء المجتمع الرحيب، ليس فقط بالعلاقة بالآخرين، بل فيما يتعلق بالنظم الاجتماعية السائدة والمرحلة المتوسطة تعدُّ من أهم مراحل التنشئة والتطبيع الاجتماعي؛ حيث يتم تعلُّم القيم والمعايير الاجتماعية من الأفراد الهامين في حياة المراهق، ومن ثقافة المجتمع، وفي هذه المرحلة يشهد النمو الاجتماعي تغيرات كثير مليئة بالغموض والصراعات والتناقضات؛ لأنه انتقل من عهد الطفولة إلى مجتمع الكبار فهو لا يعرف قيمهم وعاداتهم واهتماماتهم، وما الذي يعجبهم وما الذي لا يعجبهم.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- تستمر عملية التنشئة الاجتماعية وتترسَّخ القيم والمعايير الاجتماعية ويلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهق.
- زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي.

- تنمو قدرة المراهق على الحديث والفهم ومناقشة الأمور الاجتماعية، وتنمو ميوله واتجاهاته، وتنمو شخصية بصفة عامة.
- يميل المراهق في هذه المرحلة إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي إليها من حيث المظهر والمعايير السلوكية التي تحددها تلك الجماعة.
- يظهر الاهتمام بالمظهر الشخصي والأناقة، والميل إلى الزعامة، والنزعة إلى الاستقلال الاجتماعي، والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس.
- ينمو الوعي الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية، والسعي لتحقيق مكانة اجتماعية، ويُشاهد التذبذب أحياناً بين الأنانية والإيثار.
- تظهر المنافسة، حيث يؤكد المراهق مكانته بمنافسته لزملائه في ألعابهم وتحصيلهم ونشاطهم.

مطالب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة:

يجب على الوالدين والمربين في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- تحقيق التكيف الاجتماعي بإيجاد موازنة منطقية بين رغبات المراهق الشخصية وبين واجباته الاجتماعية وتعزيز التعاون بدلاً من النزعة الفردية.
- الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية.
- تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية.
- إشراك المراهق بقدر الإمكان في النشاط الاجتماعي.

- ترك الحرية للمراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم، والتأكد من سلامة المعايير الاجتماعية السائدة في جماعة الرفاق التي ينضم إليها.
- توفير القدوة الصالحة من قبل الوالدين ومنسوبي المدرسة والمؤسسات ذات العلاقة.
- توجيه المنافسة التي تقوم بين المراهقين توجيها سليما حتى لا تتحول إلى صراع وتوتر وخلق عداوات بينهم.
- تكوين نظام من القيم والمثل التي تؤهل المراهق للأدوار الاجتماعية.

يتمثل دور الآباء والمربين نحو النمو الاجتماعي في هذه المرحلة فيما يلي:

١. استغلال ميل الطلاب للاشتراك في الجماعات، وذلك بتوجيههم إلى اللعب في الفرق التي تضمها المدرسة، والاشتراك في القيام بأعمال البرِّ والإحسان، وتكوين الجمعيات الدينية والثقافية واللغوية وغيرها من الجمعيات التي تقام على أساس من القيم والمعايير.

٢. العمل على تأهيل الطالب في هذه المرحلة ليكون شريكاً فاعلاً في مجتمعه من خلال تعليمه حرفة أو صنعة ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه اقتداءً بالأنبياء والمرسلين - عليهم الصلاة والسلام - في هذا الشأن، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ ۖ فَهَلْ أَنتُمْ شَٰكِرُونَ﴾ (سورة الأنبياء، الآية: ٨٠).

٣. تبصير الطلاب بأهمية الطاعة وثمراتها، وتوضيح العواقب التي تتمخض عن عدم الالتزام بالطاعة كالفوضى والاضطراب، ويمكن الاستشهاد على

ذلك ببعض الآيات القرآنية كقوله تعالى:﴿ وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْۖ وَٱصْبِرُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾(سورة الأنفال، الآية: ٤٦).

٤.تزويد الطلاب بالآداب الاجتماعية، مثل آداب الطريق، وآداب السلام، وآداب الحديث، وآداب عيادة المريض، وآداب التعامل مع الآباء والمربين ومن هم أكبر سناً وكذلك الرفق والعطف على من هم أصغر سناً، والاستشهاد على ذلك ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

٥.تزويد الطلاب بموضوعات تبرز بعض الرذائل التي تفكك عرى المجتمع كالغيبة والنميمة والرياء والكذب والسرقة والرشوة والنفاق وشهادة الزور وتوجيههم لتجنب هذه الأمور.

٦.تبصير الطلاب بشروط الجليس الصالح، وتوجيههم إلى كيفية اختيار الأصدقاء في ضوء القيم والمبادئ الإسلامية.

٧.تبصير الطلاب بالأسس التي يتفاضل بها الناس، فليس الشخص بمظهره ولا بسيارته وإنما بدينه وخلقه وحسن تعامله مع الآخرين، انطلاقاً من قوله تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾(سورة الحجرات، الآية:١٣).

مما سبق يتبين أن جميع مراحل النمو السابقة لدى طلاب المرحلة المتوسطة متصلة ومتكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فالطالب ينمو بطريقة شاملة في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الجوانب الأخرى، ويتأثر بها فالنمو الجسمي للطالب يؤثر في النمو العقلي والاجتماعي، وأن كلاً منهما يؤثر على النمو الانفعالي، وأن الكل يسير فيما يشبه الوحدة المتكاملة

المترابطة في اتجاه واحد هو اتجاه النمو الشامل. كما أن درجات النمو في الجوانب المختلفة للطالب لا تسير بسرعة واحدة، فقد يكون نمو طالب سريعاً من الناحية الجسمية، بينما يكون نموه متوسطاً أو بطيئاً من الناحية العقلية، ولذلك ينبغي ألاَّ ينظر المنهج الدراسي إلى جميع الطلاب في أي مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة.

الفصل الخامس

تطبيقات تربوية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

درس تطبيقي من كتاب التوحيد للمرحلة المتوسطة

المحتوى التعليمي

الدرس (الدعاء)

نَصُّ كتاب التوحيد

وقول الله تعالى:﴿ وَأَنَّهُۥ كَانَ رِجَالٌ مِّنَ ٱلْإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقًا ﴾(سورة الجن، الآية:٦).

وعن خولة بنت حكيم ـ رضي الله عنها ـ قالت: سمعت رسول الله ـ ﷺ ـ يقول:" مَنْ نزل منزلاً فقال: أعوذ بكلمات الله التامَّات من شرِّ ما خلق، لم يضره شيء حتى يرحل من منزله ذلك"[1].

وقوله تعالى:﴿ وَلَا تَدْعُ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكَ وَلَا يَضُرُّكَ ۖ فَإِن فَعَلْتَ فَإِنَّكَ إِذًا مِّنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٠٦﴾ وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلَا رَآدَّ لِفَضْلِهِۦ ۚ يُصِيبُ بِهِۦ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾(سورة يونس، الآيتان: ١٠٦ – ١٠٧).

وقوله تعالى:﴿ فَٱبْتَغُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ٱلرِّزْقَ وَٱعْبُدُوهُ ﴾(سورة العنكبوت، الآية: ١٧).

وقوله تعالى:﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّن يَدْعُوا۟ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَن لَّا يَسْتَجِيبُ لَهُۥٓ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ وَهُمْ عَن دُعَآئِهِمْ غَٰفِلُونَ ﴾(سورة الأحقاف، الآية:٥).

وقوله تعالى:﴿ أَمَّن يُجِيبُ ٱلْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ ٱلسُّوٓءَ ﴾(سورة النمل، الآية: ٦٢).

(١) صحيح مسلم، ٢٠٠٩، ح٦٨٨٠، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب في التعوذ من سوء القضاء، ودرك الشقاء، وغيره، ص١١١٦).

الأهداف التعليمية:

(١)تعرِّف مفهوم الدعاء اصطلاحاً.

(٢)تستنبط حكم صرف الدعاء لغير الله.

(٣)تعدد أسباب إجابة الدعاء.

(٤)تستنتج موانع إجابة الدعاء.

(٥)تطبق أسباب إجابة الدعاء.

استراتيجيات التدريس:

الحوار والمناقشة. ٢ . التعلّم التعاوني.

٣ . النمذجة (التعلّم بالملاحظة). ٤ . العصف الذهني. ٥ . التغذية الراجعة.

الوسائل والتقنيات التعليمية:

١. السبورة. ٠٢ الأقلام الملونة.

٠٣ جهاز العرض الضوئي (Data Show). ٠٤ كتاب الطالب .

٠٥ بطاقات. ٠٦ أوراق عمل.

٠٧ معمل الحاسب الآلي. ٠٨ المكتبة المدرسية.

النشاط الأول:

عزيزي الطالب: قم بوضع خطة مسبقة قبل القيام بأي مجهود في هذا الدرس، تتضمن هذه الخطة ما يلي:

م	الهدف الذي تريد تحقيقه من الدرس	نوع الهدف	طرق ووسائل تحقيق الهدف	الزمن اللازم لتحقيق الهدف	مستوى تحقيق الهدف
١	....	.....	....	....	....
٢	....	.....	....	....	....
٣	....	.....	....	....	....
٤	....	.....	....	....	....
٥	....	.....	....	....	....

أيُّها الطالب الذكي: إن تحديدك لأهدافك، وإعداد خطة دقيقة لتحقيقها، تؤدي دورًا هامًا في دافعيتك للتعلّم، وتتيح لك السير وفق منهجية واضحة، تهيئ لك مزاولة الأنشطة التعليمية بيسر وسهولة بعيدا عن العشوائية.

درب نفسك عليها.

النشاط الثاني:

من العبادات العظيمة التعبُّد للّه ـ تعالى ـ بدعائه والتضرُّع إليه، وكل مَنْ دعا اللّه مخلصاً في دعائه فقد وُفِّقَ لخير عظيم، يوضِّحْ ذلك الحديث التالي قال ـ ﷺ ـ:"ما مِنْ مسلم يدعو بدعوة ليس فيها إثم ولا قطيعة رحم، إلاَّ أعطاه اللّه بها إحدى ثلاث: إمَّا أن يُعَجِّل له دعوته، وإمَّا أن يدَّخِرها له في الآخرة، وإمَّا أن يصرف عنه من السوء مثلها" (الهيثمي، مجمع الزوائد، ١٩٩٤، ح١٧٢١٠، كتاب الأدعية، باب قبول دعاء المسلم، ج١٠، ص١٤٨)، والعبد المؤمن يدعو ربه في كل صلاة أن يهديه الصراط المستقيم، فَكَمْ مرَّة سيدعو بهذا الدعاء في اليوم الواحد على الأقل؟.....

ما الذي يستشعره المسلم وهو يدعو بهذا الدعاء؟.....

ما معنى الدعاء؟ .....

هل الدعاء عبادة؟ دلل لما تقول؟.....

.....

وهل هو عبادة قلبية أم بدنية؟.....

الدعاء ينقسم إلى قسمين. هما: دعاء ..... ، ودعاء .....

هل الدعاء في جميع الأحوال والأوقات سواء؟ وضح ذلك. .....

.....

ما صلة الدعاء بالتوحيد؟ .....

.....

.....

.....

عزيزي الطالب: إن تنشيط خلفيتك المعرفية يساعدك على ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وتؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، كما تسهم في تحسين قدرتك على التعلّم.

درب نفسك عليها.

النشاط الثالث:

اطرح على نفسك عدداً من الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس، على غرار الأسئلة المعطاة، واسعَ للإجابة عليها؟

	السؤال	الإجابة
قبل البدء بالتعلّم	لماذا أتعلّم درس الدعاء ؟	
أثناء التعلّم		
بعد الانتهاء من التعلّم		
	هل احتاج إلى إعادة الدرس؟	

عزيزي الطالب: الأسئلة الذاتية تساعدك على التفكير وتسهِّل عملية التعلّم وتحدِّد لك نقاط القوة والضعف في تعلمك. درب نفسك عليها.

النشاط الرابع:

عن أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ قال: قال رسول الله ـ ﷺ ـ:"أيها الناس! إن الله طيب لا يقبل إلا طيباً. وإن الله أمر المؤمنين بما أمر به المرسلين. فقال :﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُواْ مِنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَٱعۡمَلُواْ صَٰلِحًاۖ إِنِّي بِمَا تَعۡمَلُونَ عَلِيمٞ ﴾(سورة المؤمنون، الآية:٥١) وقال :﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لِلَّهِ إِن كُنتُمۡ إِيَّاهُ تَعۡبُدُونَ ﴾(سورة البقرة، الآية:١٧٢). ثم ذكر الرجل يطيل السفر. أشعث أغبر . **يمد يديه إلى السماء**. يا رب! يا رب! ومطعمه حرام، ومشربه حرام، وملبسه حرام، وغُذِّيَ بالحرام. فأنَّى يُستجاب لذلك ؟" (صحيح مسلم، ٢٠٠٩، ح٢٣٤٦، كتاب الزكاة، باب قبول الصدقة من الكسب الطيب وتربيتها، ص٤١٢).

لإجابة الدعاء أسباب عديدة، جاء ذكر بعضها في الحديث السابق.

اكتب أكبر عددٍ من هذه الأسباب، مستشهداً على ذلك بما تستطيع من الآيات القرآنية أو الأحاديث الصحيحة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

عزيزي الطالب: إن واجهتك صعوبة فلا تتردد بطلب المساعدة من زملائك المتفوقين، أو أحد معلميك، أو والديك، أو إخوتك، أو ممن تثق به وبعلمه.

درب نفسك على ذلك.

النشاط الخامس:

عزيزي الطالب: ذكرت في النشاط الرابع أسباب إجابة الدعاء، وفي المقابل يُمنع إجابة الدعاء بموانع عديدة، استنتج موانع إجابة الدعاء من الأسباب المذكورة في النشاط الرابع؟

عزيزي الطالب: استعن بمصادر المعلومات المتاحة لديك للإجابة على ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط السادس:

عزيزي الطالب: لخِّص ـ بأسلوبك ـ أبرز مضامين الدرس .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم:

س١: ما معنى الدعاء؟

س٢: ذكر النبي ـ ﷺ ـ أن الدعاء لا يخلو من ثلاث، فما هي؟ مع التمثيل.

س٣: الدعاء من أعظم العبادات، وَضِّحْ ذلك.

س٤: لو سمعت مَنْ رفع يديه وقال: يا رسول الله أصلح ولدي، أو أدخل والدي الجنة، ماذا تقول له؟

س٥: علل لما يأتي:

أ -صَرْفُ الدعاء لغير الله شرك.

ب -الدعاء بطلب النفع ودفع الضر لله وحده.

س٦: عدد أسباب إجابة الدعاء.

س٧: من أسباب إجابة الدعاء استنتج موانع إجابة الدعاء..

بطاقة تقويم ذاتي لأخطاء أداء الطالب في الدرس وأسبابه			
رقم النشاط	الخطأ	سبب الخطأ	التصحيح
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			

عزيزي الطالب: احتفظ بكل ما قمت بتدوينه من ملاحظات، ونقاشات مع معلمك أو زملائك في ملف الأعمال الخاص بك.

عزيزي الطالب: راجع كل ذلك استعداداً للاختبار، أو لدرس جديد، أو لتطبيق المعلومات في موقف جديد.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط الأول من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها).
- يبين للطلاب أهمية وضع الأهداف وعمل خطة عامة لتنفيذها؛ حتى يبتعد التعلّم عن العشوائية، ويصبح أكثر تنظيماً، ثم يطلب من كل طالب في هذا النشاط أن يقوم بما يلي:
  - ✓ تحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها من الدرس.
  - ✓ تحديد نوع الأهداف التي يرغب في تحقيقها، أهداف أداء، أو أهداف إنجاز.
  - ✓ تحديد الطرق والوسائل المعينة على تحقيق الأهداف التي قام بتحديدها.
  - ✓ تحديد الزمن المتوقع لتحقيق كل هدف من هذه الأهداف.
  - ✓ بعد البدء بدراسة موضوع الدرس يقوم كل طالب بتعديل الأهداف بما يتناسب مع محتوى الدرس.
  - ✓ بعد دراسة الموضوع يقوم كل طالب بتحديد مدى تقدمه في تحقيق هذه الأهداف لتعزيز ما تم تحقيقه منها، وتقديم التغذية الراجعة لما لم يتحقق.
- يطلب من الطلاب بأن يلاحظوا بعضهم أثناء تأدية هذا النشاط (النمذجة) وتعني: التعلّم بالملاحظة.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها التي مارسوها في النشاط.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك أثناء وضعهم للأهداف والخطة، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط الثاني من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (التنشيط المعرفي).
- يوجه الطلا ب بإلقاء نظرة سريعة على محتوى الدرس.
- يوجه الطلاب بقراءة محتوى الدرس قراءة صامتة.
- يدير حلقة نقاش جماعية حول ما يعرفه الطلاب عن محتوى الدرس.
- يوجه الطلاب بربط الخبرات والملاحظات والمعرفة المكتسبة بالمعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها.
- يطلب من الطلاب بالبحث عن المفاهيم والمعاني المألوفة.
- يطلب من الطلاب كتابة ما تم التوصل إليه، ثم يطلب منهم الإجابة على الأسئلة المطلوبة في النشاط.
- يقوم بعرض ما هو مطلوب في النشاط عبر جهاز العرض الضوئي، ثم يطلب من الطلاب مقارنة ما تم التوصل إليه بما عرض عبر الجهاز الضوئي.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية التنشيط المعرفي التي مارسوها في النشاط.
- يطلب من الطلاب بحفظ ما قاموا بكتابته في ملفاتهم الخاصة.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط الثالث من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (استراتيجية الأسئلة الذاتية).
- يطلب من الطلاب الاطلاع على عنوان الدرس والتمعن فيه وقراءته ووضع تصور عن الأفكار التي يعبر عنها.
- يوجه الطلاب نحو طرح أسئلة ذاتية، تمثل الأفكار والمفاهيم المتوقعة في محتوى الدرس، والسعي للإجابة عليها.
- يوجه الطلاب إلى قراءة محتوى الدرس قراءة فاهمة ومتأنية.
- يوجه الطلاب إلى تعديل الأسئلة المقترحة بما يتناسب مع أفكار محتوى الدرس.
- في نهاية الدرس يوجه الطلاب نحو طرح أسئلة ذاتية، تبين مدى تقدمهم في إتقان الدرس، مثل: ما الذي استوعبته من الدرس؟
- يطلب من الطلاب بأن يلاحظوا بعضهم أثناء تأدية هذا النشاط (النمذجة) وتعني: التعلّم بالملاحظة.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية الأسئلة الذاتية التي مارسوها في النشاط.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط الرابع من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (طلب المساعدة التعليمية).
- يطلب من الطلاب في هذا النشاط الفردي، أن يجيبوا على الأسئلة المطلوبة في النشاط.
- يوجه الطلاب إن واجهتهم صعوبة في هذا النشاط، أو رغبوا في زيادة الفهم، أن يطلبوا المساعدة التعليمية من أقرانهم المتفوقين، أو أحد المعلمين أو أحد الوالدين، أو إمام المسجد، أو بالاتصال على أحد العلماء المعروفين، أو طلب المساعدة من أي شخص يثقون به وبعلمه.
- في الحصة التالية يدير المعلّم حلقة نقاش جماعية حول النشاط، ويطلب من كل طالب تسجيل المعلومات التي لا تتوفر لديه.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية طلب المساعدة التعليمية التي مارسوها في النشاط.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط الخامس من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (البحث عن المعلومات).
- يطلب من الطلاب في هذا النشاط الفردي؛ أن يستعينوا بمصادر المعلومات المتاحة لديهم، كالإنترنت، والمكتبة المدرسية، والحاسب الآلي، وأشرطة السي دي، في الإجابة على الأسئلة المطلوبة في النشاط.
- يذهب بالطلاب إلى معمل الحاسب الآلي، ويدربهم على كيفية الحصول على المعلومات عن طريق الإنترنت، أو الكتب الإلكترونية و الموسوعات العلمية المتوفرة على الحاسب الآلي.
- أو يذهب بالطلاب إلى المكتبة المدرسية ويدربهم على كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية عن طريق الكتب.
- يوجه الطلاب بتسجيل كل ما يحصلون عليه من معلومات.
- في الحصة التالية يدير المعلّم حلقة نقاش جماعية حول النشاط، ثم يطلب من الطلاب تسجيل كل ما يدور من نقاشات وملاحظات ومعلومات، ثم يطلب من كل طالب أن يحفظه في ملف الأعمال الخاص به.
- يطلب من الطلاب بأن يلاحظوا بعضهم أثناء تأدية هذا النشاط (النمذجة) وتعني: التعلّم بالملاحظة.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استراتيجية البحث عن المعلومات من مصادرها الأصلية التي مارسوها في النشاط.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ النشاط السادس من الدرس

- يعرض النشاط على جهاز العرض الضوئي، ثم يكتب اسم الإستراتيجية المستخدمة على السبورة (التلخيص).
- يهدف النشاط السادس إلى تدريب الطلاب على تلخيص أبرز مضامين الدرس (أو النَّص) وفقاً لأسلوب كل طالب، ومن شأن ذلك أن يعمِّق من فهم الطلاب، وتذكرهم للأفكار الواردة في الدرس أو (النَّص)، لذا فإن المعلّم مطالب بما يلي:
- يطلب من الطلاب تلخيص الدرس أو (النَّص)، بإتباع الخطوات التالية:
  - قراءة الدرس أو (النَّص) قراءة فاهمة ومتأنية.
  - تحديد الأفكار الرئيسية التي يتحدث عنها الدرس أو (النَّص) وتسجيلها جانباً.
  - إعادة كتابة الدرس أو (النَّص) بلغة الطالب الخاصة بحيث يتضمن الأفكار الرئيسية التي سجلها سابقاً.
  - مقارنة الدرس أو (النَّص) الذي كتبه بالدرس أو (النَّص) الأصلي من حيث توفر الأفكار الرئيسية فيه.
  - إعادة التلخيص وإضافة التعديلات التي توصل إليها في ضوء عملية المقارنة.
- في الحصة التالية يرشح التلخيص الأفضل، ويوزعه على بقية الطلاب، ثم يطلب من كل طالب أن يحفظه في ملف الأعمال الخاص به.
- يترك للطلاب حرية اختيار طريقة التلخيص (كتابي ـ رسومات ـ أشكال منظمة)
- يطلب من الطلاب بأن يلاحظوا بعضهم أثناء تأدية هذا النشاط (النمذجة) وتعني: التعلّم بالملاحظة.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استراتيجية التلخيص التي مارسوها في النشاط.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

دور المعلّم في تنفيذ أسئلة التقويم في الدرس

يطلب من الطلاب الإجابة على أسئلة التقويم كواجب منزلي، ثم في بداية الحصة التالية يقدم لهم نموذج الإجابة الصحيح ويطلب من كل طالب تصحيح إجاباته في ضوئه، ووضع درجة لذاته.

كنوع من التقويم الذاتي.

ثم يطلب من كل طالب حفظه في ملف الأعمال الخاص به، ويطلب منهم ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية التقويم الذاتي.

دور المعلّم في بطاقة التقويم الذاتي في الدرس

- يوزع بطاقة التقويم الذاتي لكل طالب في نهاية الدرس.
- يطلب من الطلاب تعبئة البطاقة، وذلك بكتابة رقم النشاط والخطأ الذي وقع فيه وسبب ذلك الخطأ.
- يقدم لمن وقع في خطأ التغذية الراجعة، ويطلب منه كتابة الإجابة الصحيحة.
- يطلب من الطلاب حفظ بطاقة التقويم الذاتي في ملف الأعمال الخاص بكل طالب.
- يطلب من الطلاب بمراجعة ما قاموا بحفظة في ملف الأعمال استعداداً للاختبار، أو لدرس جديد، أو لتطبيق المعلومات في موقف جديد.
- يطلب من الطلاب ذكر الفوائد التي حصلوا عليها من استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات المكتوبة ومراجعتها.

عزيزي المعلّم: تابع طلابك، وساعدهم، وادعم جهودهم، وأجب عن أسئلتهم، وعزز من ثقتهم بأنفسهم.

المراجع العربية:

١. القرآن الكر يم

٢. إبراهيم، حنان محمد (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، العدد(٩٩٩)، ص ص٤٤٨ -٥٠٦.

٣. إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). **علم النفس العصبي المعرفي "رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية"**، القاهرة، ،إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، القاهرة، عالم الكتب.

٥. أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(٣١)، الجزء الثالث، ص ص٦٩ -١٣٥.

٦. أحمد، أميمة محمد (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، المجلد١٣، العدد(٦)، نوفمبر، ص ص٨١ -١٣٠.

٧. أحمد، علي عبد الحميد (٢٠١٠). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية**، رسالة دكتوراة (منشورة). الجامعة الأمريكية في لندن، كلية التربية، قسم علم النفس. لندن، بريطانيا، بيروت، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

٨. الأحمدي، سعاد مساعد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التنظيم الذاتي لتعلم الرياضيات والاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس. الرياض.

٩. أخرس، نائل ؛ والشيخ، تاج السر (٢٠٠٥). **علم النفس النمو**، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

١٠. إسماعيل، سهير السعيد (٢٠١١). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية،** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة المنصورة، كلية التربية فرع دمياط، قسم علم النفس التربوي. مصر.

١١. الأشول، عادل عز الدين (١٩٩٨). **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة،** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢. الأصبهاني،أبو نعيم أحمد بن عبد الله ٣٣٦هـ - ٤٣٠هـ (١٩٩٠). **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء،** (ط٤)، بيروت، دار الكتاب العربي.

١٣. الأنسي، عبد الله علي؛ وباقارش، صالح سالم (١٩٩٩). **مشاهير الفكر التربوي عبد التاريخ،** (ط٣)، مكة المكرمة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي.

١٤. الأهدل، هاشم علي (٢٠١٠). **التربية الذاتية من الكتاب والسنة،** جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية.

١٥. البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم ١٩٤هـ - ٢٥٦هـ (٢٠١٠، **صحيح البخاري،** تحقيق: رائد بن صبري، الرياض، دار طويق للنشر والتوزيع.

١٦. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين ٣٨٤هـ - ٤٥٨ (٢٠٠٠). **شعب الإيمان،** تحقيق: أبي هاجر محمد زغلول، بيروت، دار الكتب العلمية.

١٧. التركي، جهاد عبد ربه (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، العدد(٥٩)، أكتوبر، ص ص١٨ - ٤٣.

١٨. الترمذي، الإمام الحافظ محمد بن عيسى بن سورة ١٩٤هـ - ٢٧٩هـ (٢٠٠٨). **سنن الترمذي "المعروف بالجامع الصحيح للترمذي"،** (ط٢)، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

١٩. توق، محيي الدين؛ وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤). **أساسيات علم النفس التربوي،** لندن، دار جون وايلي وأولاده.

٢٠. ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم الحراني الدمشقي ٦٦١هـ - ٧٢٨هـ (١٩٩٩). **العبودية،** (ط٣)، الإسماعيلية - مصر، دار الأصالة.

٢١. ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم الحراني الدمشقي ٦٦١هـ - ٧٢٨هـ (٢٠٠٤). **مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية،** جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٢٢. جابر، وليد أحمد (٢٠٠٣). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية،** الأردن، دار الفكر.

٢٣. أبو جادو، صالح محمد (٢٠١١). **علم النفس التربوي،** (ط٨)، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٤. جروان، فتحي (٢٠٠٢). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٥. جلال، سعد (١٩٨٥). **المرجع في علم النفس**، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

٢٦. جلجل، نصرة محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، **مجلة البحوث النفسية والتربوية،** كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(١)، السنة الثانية والعشرون، ص ص٢٥٧ -٣٢٢.

٢٧. الحازمي، خالد بن حامد (٢٠٠٥). **مراحل النمو في ضوء التربية الإسلامية**، (ط٣)، المدينة المنورة، دار الزمان للنشر والتوزيع.

٢٨. الحاكم، الإمام الحافظ أبي عبد الله الحاكم النيسابوري ٣٤١هـ - ٤٠٥هـ (١٩٩٧). **المستدرك على الصحيحين،** القاهرة، دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠٥). أثر استراتيجيات التعلّم ونماذج العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد١٨، العدد(١٨)، ص ص٢٤٨ -٢٨٩.

٣٠. حجازي، آندي (٢٠١٢). كيفية التعلّم الذاتي، **مجلة الوعي الإسلامي،** وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد (٥٦٦)، ص ص٢ -٥.

٣١. الحجرية، فاطمة سلطان (٢٠١٠). تصور مقترح لتطبيق برنامج كورت (١) في مادة الثقافة الإسلامية: وحدة العقيدة للفصل الدراسي الأول من الصف الحادي عشر، **مجلة التطوير التربوي،** وزارة التربية والتعليم، عمان، المجلد٨، العدد(٥٥)، مارس، ص ص٥٧ -٦٢.

٣٢. حسانين، محمد حسانين؛ وعاشور، أحمد حسن (٢٠٠٦). فعالية الذات اللغوية وما وراء الفهم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة بنها، **مجلة التربية،** كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(١٢٩)، الجزء الثالث، يونيو، ص ص١٨١ -٢٢٩.

٣٣. الحربي، مها منور (٢٠١٢). **التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة أم القرى،** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.

٣٤. الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٠). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل التخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم،** رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس. الرياض.

٣٥. الحسيني، هشام حبيب (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع ـ قيمة الدافعية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، العدد(٥٠)، ص ص٣٨٥ -٤٣٦.

٣٦. أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩٩). **نمو الإنسان (من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين)،** (ط٤)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧. الحقيل، سليمان عبد الرحمن (٢٠٠٣). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية،** (ط١٥)، الرياض، دار الحميضي.

٣٨. بو حمامة، جيلالي (٢٠٠٩). الدافعية والتعلم، **مجلة التربية،** اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، المجلد٣٧، العدد(١٧٠)، ص ص١٥٨ -١٧٨.

٣٩. حنبل، الإمام أبو عبد الله أحمد بن محمد ١٦٤هـ ـ ٢٤١هـ (١٩٩٨). **مسند أحمد بن حنبل،** تحقيق: السيد أبو المعاطي النوري، بيروت، عالم الكتب.

٤٠. الخروصي، راشد بن محمد (٢٠١٢). **صياغة الأسئلة في التربية الإسلامية وفق المستويات المعرفية لبلوم**، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة جنوب الباطنة، دائرة تنمية الموارد البشرية، قسم العلوم الإنسانية، وحدة التربية والثقافة الإسلامية.

٤١. خريبة ، إيناس محمد (٢٠٠٤). **ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق،** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي. مصر.

٤٢. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي ٣٩٢هـ -٤٦٣ (١٩٧٥). **الفقيه والمتفقه،** تحقيق: إسماعيل الأنصار، (ط٢)، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٣. خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، **مجلة كلية التربية،** جامعة طنطا، المجلد٢، العدد(٣٧)، ص ص٢٤٥ -٢٩٢.

٤٤. خليفة، وليد السيد (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي، **المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية "اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول"، في الفترة من ٢٠١٠/٧/١٤ إلى ٢٠١٠/٧/١٥، مصر،** ص ص٨٢٩ -٨٤٠.

٤٥. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٢). **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة،** (ط٢)، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

٤٦. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٧). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس،** (ط٢)، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

٤٧. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد ٧٣٢هـ ـ ٨٠٨هـ (١٩٩٢). **مقدمة ابن خلدون،** بيروت، مكتبة لبنان.

٤٨. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني(٢٠٠٧). **سنن أبي داود**، تحقيق: ناصر الدين الألباني، (ط٢)، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

٤٩. دروزة، أفنان (٢٠٠٤). **أساسيات في علم النفس التربوي،** الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٠. الدهيش، صلاح مشاري (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية القيم الإسلامية لدى الأحداث بدور الملاحظة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. القاهرة، مصر.

٥١. الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠١). **إطار مرجعي للتقويم التربوي،** (ط٣)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥٢. ربيع، جيهان قرني (٢٠٠٦). **علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم بفعالية الذات وتصورات التعلّم لدى طلاب المرحلة الجامعية "دراسة مقارنة"،** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي. مصر.

٥٣. الربيع، فيصل خليل (٢٠١١). مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية،** مصر، العدد(٢١)، سبتمبر، ص ص٦٣ -٩٠.

٥٤. رحاب، شيماء نصر (٢٠١٠). **ماهية ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير والتعلم المنظم ذاتيا،** رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، قسم المناهج وطرق التدريس. مصر.

٥٥. ردادي، زين بن حسن (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية،** جامعة الزقازيق، العدد(٤١)، مايو، ص ص١٧١ -٢٣٤.

٥٦. رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، العدد(٧١)، الجزء الأول، سبتمبر، ص ص٢ -٤٤.

٥٧. رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٨. الرشيدي، هبة عبد الله (٢٠١١). **فعالية برنامج (الكورت) لتعليم مهارات التفكير في التحصيل الأكاديمي وتنمية بعض مهارات التعلم ذاتي التنظيم من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية،** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة، قسم المناهج وطرق التدريس. مصر.

٥٩. آل روشود، جواهر بنت سعود (٢٠١٠). فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تعديل التصورات الخطأ حول مفاهيم الأحماض والقواعد والأملاح وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالرياض، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، العدد(١٠٦)، ص ص١٤ -٥٦.

٦٠. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧). **التعلم المعرفي**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦١. ريان، محمد هاشم (٢٠١٢). **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية دليل المعلم في التعليم والتعلم**، (ط٢)، الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٦٢. الزنتاني، عبد الحميد الصّيد (١٩٩٣). **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، (ط٢)، ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب.

٦٣. الزهار، نبيل عيد؛ زقزوق، رانيا أحمد (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات لدى طالبات صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، مصر، العدد(٦١)، أكتوبر، ص ص١ -٢٠.

٦٤. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، (ط٦)، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، الرياض، مكتبة العبيكان.

٦٥. زيدان، محمد مصطفى (١٩٩٤). **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**، (ط٤)، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٦. زيدان، محمد مصطفى؛ والسمالوطي، نبيل (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**، (ط٣)، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٧. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). **رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني - المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم**، الرياض، الدار الصولتية للتربية.

٦٨. الزيود، محمد (٢٠٠٣). **تصميم استراتيجية تعلّم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختبار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

٦٩. سالم، محمود عوض الله؛ وزكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، مصر، المجلد٣، العدد(٣)، يوليو، ص ص١٥٧ -٢١٣.

٧٠. سالم، محمود عوض الله؛ وزكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٧١. سالم، مهدي محمود (٢٠٠١). **الأهداف السلوكية ـ تحديدها ـ مصادرها ـ صاغتها ـ تطبيقاتها،** (ط٣)، الرياض، مكتبة العبيكان.

٧٢. سبارزو، فرانك (٢٠٠٠). **كيف يعد المعلم اختباراته (دليل عملي)،** ترجمة: عبد الرحمن عبد الله الشميري، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.

٧٣. السبحي، عبد الحي بن أحمد (٢٠٠٢). معايير بناء أسئلة الاختبارات التحصيلية المدرسية ذات المستويات المعرفية المتعددة، **مجلة كلية التربية،** جامعة طنطا، مصر، المجلد٣١، العدد(٢)، ديسمبر ، ص ص٢٥٦ -٢٩٤.

٧٤. سعادة، جودت أحمد (٢٠٠١). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية،** الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٧٥. سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبد الله محمد (٢٠١١). **المنهج المدرسي المعاصر،** (ط٦)، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

٧٦. سعادة، جودت أحمد؛ وعقل،فواز؛ وزامل، مجدي؛ واشتيه، جميل؛ وأبو عرقوب،هدى (٢٠٠٦). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق،** الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٧٧. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (٢٠٠٠). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان،** تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٧٨. سلطان، سلوى الأمير (٢٠١٠). صياغة الأسئلة الاختبارية وفق الأهداف السلوكية المعرفية (بلوم)، **دورية التطوير التربوي،** وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، المجلد٨، العدد(٥٤)، ص ص٢٩ -٣١.

٧٩. السلمي، فواز بن صالح (٢٠١١م). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي،** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.

٨٠. السمان، مروان أحمد (٢٠١٢). برنامج قائم على التعلّم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد٢٠، العدد(٢٣)، أبريل، ص ص٢٢ -٦٤.

٨١. السمعاني، أبي سعيد عبد الكريم بن محمد ٥٠٦هـ ـ ٥٦٢هـ (١٩٨٩). **أدب الإملاء والإستملاء،** بيروت، دار ومكتبة الهلال.

٨٢. السميري، عمر عبد الله (٢٠١٠). **فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص القرآني لدى طلاب الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة طيبة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المدينة المنورة.

٨٣. السواح، عبد الرءوف (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية، **مجلة بحوث التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد(١٠)، يوليو، ص ص٣٧ -١٠٥.

٨٤. السيد، وليد (٢٠٠٩). **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، قسم علم النفس التربوي. مصر.

٨٥. الشافعي، محمد الدسوقي (٢٠٠٨). البنية العاملية لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر، المجلد٣٨، العدد(١)، ص ص٣٣٢ - ٣٧٧.

٨٦. شاهين، محمد عبد الفتاح؛ وشندي، إسماعيل (٢٠٠٤). جودة التعليم من منظور إسلامي، **ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣ -٢٠٠٤/٧/٥**، ص ص١ -٣٥.

٨٧. شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد (٢٠١١). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، (ط٣)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٨٨. شراب، نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨). التنظيم الذاتي وعلاقته بنمط الشخصية ذات النشاط الصباحي -المسائي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، مصر، المجلد٢٥، العدد(٧٨)، يناير، ص ص٩١ -١٣٢.

٨٩. الشربيني، فوزي؛ والطنطاوي، عفت (٢٠٠٦). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، المنصورة، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٩٠. أبو شريخ، شاهر (٢٠٠٩). مراحل تطور المفاهيم العقدية عند عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، العدد(٢٥)، يناير، ص ص٣٦٧ -٣٩٧.

٩١. الشريف، إيمان ؛ والدسوقي، وفاء (٢٠١٠). أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية،** كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، المجلد١٦، العدد(٤)، ص ص٨٢ -١٣٨.

٩٢. شعبان، شريف عبد الله (٢٠٠٩). التعلم القائم على التنظيم الذاتي بين النظرية والتطبيق "مصطلحات تربوية جديرة بالدراسة"، **مجلة كلية التربية،** جامعة البحرين، المنامة، المجلد٨، العدد(٢٧)، مارس، ص ص٩٦ -١٠٣.

٩٣. الشمايلة، نسرين بهجت (٢٠٠٦). **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا،** رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا. الأردن.

٩٤. الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد ؛ وعبد المجيد، بثينة أحمد (٢٠٠٩). **القياس والتقويم التربوي،** (ط٥)، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

٩٥. صالح، أحمد زكي (١٩٧٩). **علم النفس التربوي،** القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

٩٦. الصباغ، رضا الحسيني (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تدريس علم المواد على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير التكنولوجي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، **مجلة دراسات نفسية وتربوية،** كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد(٧٣)، أكتوبر، ص ص٣٠٩ -٣٧١.

٩٧. طلبة، عبد العزيز (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، العدد(٧٥)، الجزء الثاني، يناير، ص ص٢٤٨ - ٣١٦.

٩٨. الطيب، عصام علي (٢٠١٢). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: مدخل معاصر من أجل الإتقان،** القاهرة، عالم الكتب.

٩٩. الطناوي، عفت مصطفى (٢٠١١). **التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه،** (ط٢)، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠٠. عابدين، محمود عباس (١٩٩١). جذور التعلم الذاتي في الفكر الإسلامي، **رسالة التربية،** وزارة التربية والتعليم، سلطنه عمان، العدد(٨)، ص ص٤١ -٥٤.

١٠١. عبد الحميد، أسماء محمد (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة بنها، العدد(٨٧)، الجزء الثاني، يوليو، ص ص١ -٦٥.

١٠٢. عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٨٣). الخطيب البغدادي مبادئه، ومحدداته، **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، المجلد٣، العدد(١٠)، ص ص٢٣ -٥٦.

١٠٣. آل عبد الله، فايزة عطا الله (١٩٩٦). **الفكر التربوي عند برهان الدين الزرنوجي في كتاب "تعليم المتعلم طريق التعلّم"**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة. مكة المكرمة.

١٠٤. عبد المقصود، هانم علي (٢٠٠٩). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصر، العدد(٧٠) مايو، ص ص٦٤ -١١١.

١٠٥. عبيد، وليم (٢٠٠٩). **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة "أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية"**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠٦. العسقلاني، الإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر ٧٧٣هـ - ٨٥٢هـ (٢٠٠٠). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن باز - رحمه الله - الرياض، دار السلام للنشر والتوزيع.

١٠٧. العسيري، محمد بن علي (٢٠٠٣). **استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس. الرياض.

١٠٨. العقيل، عبد الله بن عقيل (٢٠٠٥). **سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية**، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

١٠٩. أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(٢)، السنة الثامنة عشر، ص ص٩٧ -١٣٣.

١١٠. علام، صلاح الدين (٢٠٠٦). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١١. أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٣). **علم النفس التربوي**، (ط٦)، الكويت، دار القلم.

١١٢. العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإنسانية"**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، المجلد١٨، العدد(٢)، ص ص٦٨٣ -٧١٧.

١١٣. علي، عماد أحمد (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية،**المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد١٩، العدد(١)، الجزء٢، يناير، ص ص٥٨١ -٦١٩.

١١٤. العنزي، يوسف محيلان (٢٠٠٨). **أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي. مصر.

١١٥. أبو العينين، علي خليل (١٩٨٨). **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، (ط٣)، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي.

١١٦. الغامدي، حمدان أحمد؛ وعبد الجواد، نور الدين محمد (٢٠٠٢). **تطور نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية**، الرياض، مكتبة تربية الغد.

١١٧. غانم، ناصر خميس (٢٠٠٧). **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). الجامعة الأردنية،كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس التربوي. الأردن.

١١٨. الغبيوي، طلال بن عبد الهادي (٢٠١٢). **فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في التحصيل والأداء العملي لموضوعات الفقه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.

١١٩. الغرايبة، سالم علي (٢٠١٠). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، كلية التربية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، المجلد٧، العدد(٢)،جمادي الآخرة١٤٣١هـ، يونيو٢٠١٠، **ص ص٩١ -١١٥.**

١٢٠. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٥). **التقويم التربوي**، الرياض، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

١٢١. الفتلاوي، سهلة محسن (٢٠٠٣). **المدخل إلى التدريس**، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢٢. الفقي، حامد (١٩٩١). **دراسات في سيكولوجية النمو**، (ط٢)، الكويت، دار القلم.

١٢٣. فهمي، إحسان (٢٠٠٣). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول ثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(٢٣)، ص ص ١١٧ -١٥٤.

١٢٤. الفوزان، فوزان بن عبد الرحمن (٢٠١٢). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن: دراسة تنبؤية**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، برنامج تربية الموهوبين. البحرين.

١٢٥. القحطاني، محمد هادي (٢٠١٢). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.

١٢٦. القرطبي، الإمام أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري ٥٧٨هـ - ٦٥٦هـ (١٩٩٣). **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت، دار الكتب العلمية.

١٢٧. قطامي، نايفة (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية، **مجلة مستقبل التربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، المجلد١٠، العدد(٣٢)، ص ص٣٠٩ - ٣٤٠.

١٢٨. قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، الأردن، دار الفكر.

١٢٩. القيسي، لما ماجد (٢٠١١). أثر التعلم المنظم ذاتيا والجنس والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مصر، المجلد٢، العدد(٣٥)، ص ص٥١١ -٥٣٠.

١٣٠. ابن القيم، أبي عبد الله محمد الجوزية ٦٩١هـ - ٧٥١هـ (٢٠٠٣). **تحفة المودود بأحكام المولود**، تحقيق: سليم بن عيد الهلالي، الدمام، دار ابن القيم للنشر والتوزيع، القاهرة، دار ابن عفان للنشر والتوزيع.

١٣١. كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بطنطا (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، في الفترة من ١١- ١٢ مايو ٢٠٠٣**،كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ص ص١٣٧ -١٩٣.

١٣٢. الكثيري، راشد بن حمد؛ والنصار، صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٩). **المدخل للتدريس**، (ط٢)، الرياض، مطابع الحميضي.

١٣٣. كمب، جيرولد (١٩٩١). **تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٣٤. الكندري، وليد أحمد؛ وعبد الرحيم، عبد الرحيم عبد الهادي (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر طرق التدريس العام لدى عينة من طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، المجلد٢١، العدد (٣)، ص ص ٢١٢- ٢٣٨.

١٣٥. ابن ماجه، الحافظ أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني ٢٠٧هـ - ٢٧٥هـ (١٩٩٥). **سنن ابن ماجة**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

١٣٦. محمد، شحته عبد المولى (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، المجلد١٩، العدد(٨٠)، أكتوبر، ص ص١٥٦ -٢١٦.

١٣٧. محمد، محسن (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، المجلد٢٠، العدد(٦٦)، فبراير، ص ص٤١٣ -٤٨٦.

١٣٨. محمود، حمدي (١٩٩٨). **مبادئ علم نفس النمو في الإسلام**، حائل، دار الأندلس.

١٣٩. مرسي، جليلة عبد المنعم (٢٠٠٩). عادات الاستذكار وعلاقتها بكل من التعلم المنظم ذاتيا وبعض العوامل البيئية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة المصرية**

للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، المجلد١٩، العدد(٦٢)، فبراير، ص ص١٩٠ -٢٥٢.

١٤٠. مسلم، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ٢٠٦هـ - ٢٦١هـ (٢٠٠٩). **صحيح مسلم،** تحقيق: ياسر حسن وآخرون، دمشق - بيروت، مؤسسة الرسالة ناشرون.

١٤١. المشرف، عبد الإله عبد الله (٢٠٠٣). الزرنوجي يرسم معالم التعلم الذاتي وأساسياته، **مجلة مناهج،** المملكة العربية السعودية، العدد،(٢)، ص ص٧٠ -٧٥.

١٤٢. المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، سوريا، المجلد٢٥، العدد(٣ -٤)، ص ص٣٤١ - ٣٧٠.

١٤٣. مصطفى، صلاح عبد الله (٢٠٠٣). **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها،** الرياض، دار المريخ للنشر.

١٤٤. مصلح، أحمد منير (١٩٨٢). **نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي المشترك،** (ط٢)، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات.

١٤٥. المفرح، نها محمد (٢٠٠٩). **أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدول الكويت،** رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة طنطا، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي. مصر.

١٤٦. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٦). **دراسة مسحية حول التعلم الذاتي عبر شبكة الإنترنت وتطبيقاته**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٤٧. منصور، عبد المجيد سيد أحمد؛ والتويجري، محمد بن عبد المحسن؛ والفقي، إسماعيل محمد (٢٠١١). **علم النفس التربوي،** (ط٧)، الرياض، مكتبة العبيكان للنشر.

١٤٨. منصور، محمد جميل ؛ وعبد السلام، فاروق سيد (١٩٨٩). **النمو من الطفولة إلى المراهقة،** (ط٤)، جدة، مكتبة تهامة.

١٤٩. ابن منظور، الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري (١٩٩٠). **لسان العرب،** بيروت، دار صادر.

١٥٠. النبوي، عبد الله؛ والمرسي، إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل التراثي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية جامعة الأزهر، **المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" في الفترة من ٢٥ -٢٦ يوليو ٢٠٠٦، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،** مصر، ص ٣٩٦ - ٤٤٧.

١٥١. نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٩). **القرآن وعلم النفس،** (ط٢)، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٥٢. النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠١٠). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع،** (ط٢٨)، دمشق، دار الفكر.

١٥٣. النرش، هشام إبراهيم (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية،** كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، المجلد١٦، العدد(٤) أكتوبر، ص ص٢٠٥ -٢٦٧.

١٥٤. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني ٢١٥هـ - ٣٠٣هـ (٢٠٠١). **السنن الكبرى،** تحقيق: شعيب الأرناؤوط؛ وحسن عبد المنعم شلبي، بيروت، مؤسسة الرسالة.

١٥٥. نيب، جيزلي مارتي؛ وزوكاتشيا، جوانا بوكوني (٢٠١٠م). **تطوير الأساليب التدريسية "يُحسِّن طرق تعلم الطلاب"**، ترجمة: د. أحمد بين سعد آل مفرح بتكليف من مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

١٥٦. هاني، مرفت حامد (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على التعلّم الذاتي لتنمية مفاهيم المعلوماتية الحيوية واتخاذ القرار لدى معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية، **مجلة التربية العلمية،** الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد١٥، العدد(١)، يناير، ص ص١٦٩ -٢١٨.

١٥٧. الهواري، جمال فرغل ؛ والخولي، منال علي (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، المجلد١٦، العدد٥٢، يوليو، ص ص١١٢ -١٦٠.

١٥٨. الهيثمي، الإمام الحافظ نور الدين أبي الحسن علي بن أبي بكر ٧٣٥هـ - ٨٠٧هـ (١٩٩٤). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسام الدين القدسي، القاهرة، مكتبة القدسي.

١٥٩. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦). **وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

١٦٠. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٨). **دليل المعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للإشراف التربوي.

١٦١. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **دليل معلم العلوم الشرعية**، الرياض،التطوير التربوي.

١٦٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **مشروع تطوير استراتيجيات التدريس (علمني كيف أتعلم)**، (ط٤)، الرياض.

١٦٣. يالجن، مقداد (١٩٨٦). **جوانب التربية الإسلامية الأساسية**، بيروت، دار الريحاني.

المراجع الأجنبية:

164. Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995).Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis, **Review of Educational Research**, (65),pp, 245-281.

165. Butler, D.(1995). From Learning Strategies to Strategic Learning: Promoting Self-Regulated learning by postsecondary Student with learning Disabilities, **Canadian Journal of Special Education**, Vol 9,(4),pp170 - 190.

166. Corno, L. (2001). 'Volitional Aspects Of Self-Regulated Learning', in B. J. Zimmerman & D. H. schunk (eds), **Self Regulated Learning and Academic Achievement, Theatrical Perspectives,** 191-225. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

167. Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self Regulated Learning, and Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol 23 (3), pp152-170.

168. Gynnild, V.; Holsted, A. & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self- regulated learning in higher education: roles and responsibilities of student tutors, **Mentoring and Tutoring Partnership in Learning,** Vol 16 (2), pp ,147-161.

169. Hurk, M. (2006). The Relation Between Self-Regualted Strategies and Individual Study Time, Prepared Participation and Achievement in a Prpblem Based Curriculum, **Active Learning in Higher Education,** Vol 7 (2), pp,155-169.

170. Kirk, M. (2001): A review on theories of self – regulation of learning, School Education, **Hiroshima University**, Part III, (50), PP, 437-445.

171. King ,A.(1992). Comparison of self estioning, Summarizing ,and note taking Review as strategies for learningfrom lectures, **Adialogue Search from ERIC Database.**

172. Law, Y.; Chan, C. & Sachs, J. (2008). Beliefs about Learning, Self Regulated Strategies and Text Comprehension among Chinese Children, **British Journal of Educational Psychology**,(78), pp 51-73.

173. Pintrich, R. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self Regulated Learning Component of Classroom Academic Performance, **Journal of Educational Psychology**, Vol 82 (1), pp, 33-40.

174. Pintrich, P. (2000). ' The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning ', in M. Boekaerts P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds). **Handbook of Self Regulation,** pp 451-502, Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum.

175. Pintrich, P. R. (2005). A conceptual framework for assessing motivation and self- regulated learning in college students, **Educational Psychology Review,** Vol 16 (4), 385-407.

176. Puustinen, M. & Pulkkienen, L. (2001): Models of self-regulated learning: a review, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol.45,(3), PP, 269 – 286.

177. Shapley , K.S.(1994) . **Metacognition , Motivation and Learning, A study of sixth-grade middle school students use and development of self-regulated learning strategies**,D. A. I 54, pp. 43- 49.

178. Winne, P. (1995). Inherent Details in Self Regulated Learning, **Educational Psychologist**, Vol 30 (4), pp173-178.

179. Zimmerman, B . J. & Martinez-Pons,M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies**, American Educational Research Journal**, Vol 23,(4),pp 614-628.

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

181. Zimmerman, B & Bandura, A (1994) : Impact of Self regulatory Influences on writing Course Attainment, **American Educational Research Journal,** Vol 31,(4), PP, 845- 862.

182. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals, **Journal of Educational Psychology**, Vol 89 (1), pp, 29-36.

183. Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal skill : A self regulatory perspective, **Educational Psychologist**, Vol 33,(2), pp, 73- 86.

184. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2000). The Role Of Observation and Emulation in the Development of Athletic Self Regulation , **Journal of Educational Psychology**, Vol 92, (4),pp 811-817.

إن إعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عمليتي التعلّم والتعليم يتطلب من علماء التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلّم تساعد المتعلم على تكوين معنى لما يتعلمه، ولا ينتظر أن يقدم له المعلّم الحلول جاهزة للمشكلات التعليمية التي تواجهه، وفي سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصورات التي تساعد على التعلّم مدى الحياة ومنها "التعلّم المنظم ذاتياً" وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعّال في عملية التعلّم.

الناسخ العلمي للطباعة والتصوير
المدينة المنورة
١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

ردمك: ٧-٢٨٧٣-٠٢-٦٠٣-٩٧٨

يوزع مجانًا ولا يباع