فَاعِلِيَّةُ اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ التدريسِ التَّبَادُلِيِّ فِي بعْض أبعاد الإِرْجَاءِ الأكاديميِّ لدى طالبات الجامعة

The Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategy in some Dimensions of Academic Procrastination among University Female Students

إعداد

أمنية ماهر حافظ هاشم

معيدة بكلية التربية بنات بالقاهرة – جامعة الأزهر

omnia_maher@azhar.edu.eg

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى إبراهيم

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

رئيس القسم الأسبق– ومقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين تخصص علم النفس التعليمي والصحة النفسية – كلية التربية بنين القاهرة – جامعة الأزهر

Prof.ahamedmahady@yahoo.com

أ.د/ منال علي محمد الخولي

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

عميدة كلية التربية بنات القاهرة

جامعة الأزهر

manalelkhole.5919@azhar.edu.eg

١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م

فَاعِلِيَّةُ اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ التدريسِ التَبَادُلِيّ فِي بعْض أبعاد الإِرْجَاءِ الأكاديميّ لدى طالبات الجامعة

أمنية ماهر حافظ هاشم[١]، أحمد مهدي مصطفى إبراهيم [٢]، منال علي محمد الخولي [١]

[١] قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

[٢] قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البريد الالكتروني للباحث الرئيس: omnia_maher@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في بعض أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وللتحقق من هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة بقياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة البحث من (٣٥) طالبة بالفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر بالقاهرة، بمتوسط عمر زمني (١٩,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٧٤)، وأعد الباحثون مقياس الإرجاء الأكاديمي وتم التحقق من خصائصه السيكومترية، كما أعد الباحثون جلسات التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي وتم التحقق من صدقها ومناسبتها للهدف منها، وتم تطبيق جلسات التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لصالح القياس القبلي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في درجة كل بعد من أبعاد الإرجاء الأكاديمي: (١) الميل لتأجيل المهام الأكاديمية، (٢) ضعف مهارات إدارة الوقت، (٣) النفور من المهام الأكاديمية، (٤) التأثر بالمحيط الاجتماعي لصالح القياس القبلي لأبعاد الإرجاء الأكاديمي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة وخصائص العينة وإجراءات التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة – استراتيجيات ما وراء المعرفة – التدريس التبادلي – الإرجاء الأكاديمي – طالبات الجامعة.

The Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategy in some Dimensions of Academic Procrastination among University Female Students

Omnia Maher Hafez[1*], Ahmed Mahdy Mostafa[2], Manal Ali Al-Kholy[1]

[1] Educational Psychology department, College of Education for Girls, Al- Azhar University, Cairo, Egypt.
2 Educational Psychology department, College of Education for boys, Al- Azhar University, Cairo, Egypt.
*Corresponding author: omnia_maher@azhar.edu.eg

Abstract:

The present research aimed at identifying the effectiveness of the reciprocal teaching strategy in some dimensions of academic procrastination among university female students. For achieving this purpose, the researcher adopted the experimental design of an experimental group with pre-post administration. The research sample consisted of (35) third year female students of the Psychology Department at the Faculty of Humanities, Al-Azhar University in Cairo, with an average age of (19.40), and a standard deviation (0.74). The researchers prepared an academic procrastination scale and verified its psychometric properties. Also, she prepared the training sessions on the reciprocal teaching strategy and verified its validity and suitability for its purpose. The training sessions on the reciprocal teaching strategy were applied to the experimental group female students during the first semester of the academic year 2022/2023 AD. Results of the research indicated that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group female students in the pre- and post-administration of the total degree of academic procrastination in favor of the post-administration. Moreover, the results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group female students in the pre- and post- administration in the score of each dimension of academic procrastination (the tendency for procrastinating the academic tasks, the weakness in time management skills, the aversion to academic tasks, and the influence by the social environment) in favor of the post-administration of the academic procrastination dimensions. The results were interpreted in light of the theoretical framework, previous studies, sample characteristics, and training procedures on the reciprocal teaching strategy. In the light of those results, the research presented some recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Metacognition, metacognitive strategies, reciprocal teaching, academic procrastination, female university students.

مقدمة:

يعد إرجاء المهام إلى آخر الوقت عادة سيئة تنتشر بين الكثير من الأفراد في مختلف مجالات الحياة، وتعيق تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وقد تكون هناك بعض الظروف القاهرة التي تجبر الفرد على تأجيل مهمة معينة، ولكن هذا لا يبرر الوقوع في دائرة التأجيل المستمر، الذي يولد شعورًا بالندم والإحباط، هذه المشكلة تحتاج إلى الدراسة والبحث لمعرفة أسبابها وعواقبها وكيفية التغلب عليها.

كما أن زيادة المسؤوليات في حياة الأشخاص تضاعف من احتمالية الإرجاء والتأجيل في إنجاز مهامهم، مما يؤثر عليهم بدرجات متفاوتة وينعكس على مستوى أدائهم ورضاهم، فمثلًا الطالب الذي يؤجل المذاكرة للاختبارات النهائية يواجه صعوبة في الاستعداد لها، ويحصل على درجات منخفضة وقد يخفق فيها (عطا ، ٢٠١٩، ٨٦)، كما يؤثر الإرجاء الأكاديمي في أداء الأفراد، ويكون أداء الفرد المرجِئ أقل من نظيره غير المرجئ (Steel & Wambach, 2001, 95؛ محمد، ٢٠٠٨، ص.٤).

ومن الأسباب التي تدفع الأفراد إلى الإرجاء السعي إلى الكمال والإتقان، حين يضع هؤلاء الأفراد متطلبات عالية لأنفسهم ويخشون من عدم تحقيقها، فتصبح المهمة مصدرًا للقلق والضغط النفسي، وبالتالي ينسحبون من أداء هذه المتطلبات بالمماطلة والإرجاء الذي يتيح لهم راحة نفسية لاعتقادهم أن قدراتهم أكبر بكثير من نتائج أدائهم (الرفوع، ٢٠١٥، ص.٣١٩).

والإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination من أخطر المشكلات التي تواجه الطلبة في البيئة التعليمية ويعرفه (Steel, 2007, p.66) بأنه: تأخير غير منطقي للمهمات على الرغم من معرفة الآثار السلبية المترتبة على ذلك، وهو رغبة في تجنب الواجبات والتعامل معها في وقت لاحق وإيجاد الأعذار لتجنب الشعور بالذنب، وهذا التأخير في إنجاز المهام له تأثيرات سلبية على حياة الطلاب الأكاديمية مثل انخفاض الرضا عن الحياة وصعوبة إدارة الوقت وضعف استخدام استراتيجيات ومهارات التعلم (Balkis, 2013, p.64). لذلك يجب على الطلاب المرجئين تحمل المسؤولية والاستقلالية في إنجاز مهامهم الأكاديمية في الوقت المحدد وعدم الاعتماد على الآخرين أو تأجيلها إلى اللحظة الأخيرة، بالإضافة إلى ذلك، ينبغي على الباحثين إيجاد طرق جديدة لمساعدة هؤلاء الطلاب في التغلب على هذه المشكلة وزيادة دافعيتهم للتعلم، وذلك بتطوير برامج واستراتيجيات علمية تناسب أساليب تعلمهم ليتمكنوا من إنجاز المهام المطلوبة منهم في الوقت المحدد (Ferrari, 2011, p.19).

ويأتي انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بسبب شعور معظمهم بأنه يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود، ونتيجة لهذا الاعتقاد يكون وقت استذكارهم على فترات متباعدة، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم ومستواهم الدراسي (عطا الله، ٢٠١٧، ص. ١٦٣).

بالإضافة إلى ذلك فقد أوضح Hussain & Sultan (2010, p.1897) أن هناك عوامل مختلفة تسهم في ظهور سلوك الإرجاء لدى طلاب الجامعة، منها: نقص التوجيه والإرشاد، وقصور مهارات إدارة الوقت، والضغوط الانفعالية، والمشكلات الاجتماعية والبدنية، والثقة الزائدة، والتعرض للمرض.

وأظهرت بعض الدراسات اختلافات كبيرة بين الطلاب الذين لديهم إرجاء أكاديمي مرتفع مقارنة بأولئك الذين لديهم انخفاض في مستوى الإرجاء الأكاديمي، حيث أظهرت الفئة الأخيرة مستوى تحصيل تعليمي أعلى، كما أظهرت تأثيرًا تفاعليًا بين نماذج واستراتيجيات التعلم والإرجاء الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي للطلاب، لذلك يجب مراعاته في تحسين عملية التعلم. (Santyasa et al., 2021, p.911)

وعلاوة على ذلك فقد ذكر أبو غزال (٢٠١٢، ص.١٣١) أن أسباب الإرجاء الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران؛ لذا يلاحظ أن كثيرًا من الأشخاص المرجئين يخشون من رأي الآخرين فيهم، ومن عدم قدرتهم على أداء واجباتهم بشكل جيد، فينعكس ذلك عليهم ويصابوا بحالة تسمى الخوف من الفشل.

كما أن الطلاب المرجئون أقل احتمالًا لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفةMetacognitive Strategies ؛ لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تؤدي لفهم أعمق، ويصاحبها مستويات عليا من الدافعية، وقدرة أكبر من تنظيم الذات وبذل الجهد لمواصلة الطريق نحو الهدف، وهذا لا يمكن تحقيقه مع من لديهم مستويات مرتفعة من الإرجاء (Wolters, 2003, p.182).

ويشير الدردير، وعبدالله (٢٠٠٥،ص. ٧٩) إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يعزز من إدراكهم لما يدرسونه، ويمكنهم من معرفة الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف التعلم والقدرة على التفكير فيما يتعلموه، فهو يراقب تفكيره مراقبة فعالة، وينظمها وفقًا لأهدافه المعرفية.

وبرغم تأثير الإرجاء الأكاديمي على أداء الطلاب إلا أنه لم يلق اهتمامًا كافيًا، ونحن بحاجة إلى فهم المزيد عن أسبابه وآثاره، لنستطيع اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على السلوكيات السلبية الناتجة عنه (Van Eerde, 2000, p.372).

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تعتمد على الحوار التبادلي داخل المجموعات بين المعلم والمتعلمين أولًا، ثم بين المتعلمين وأقرانهم فيما يخص موضوعًا معينًا، وتعتمد استراتيجية التدريس التبادلي على أربع مراحل متكاملة، وهذه المراحل قد تختلف في ترتيبها وفقًا لطبيعة الموضوع، ووفقًا لما يراه المعلم مناسبًا للموقف التعليمي وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

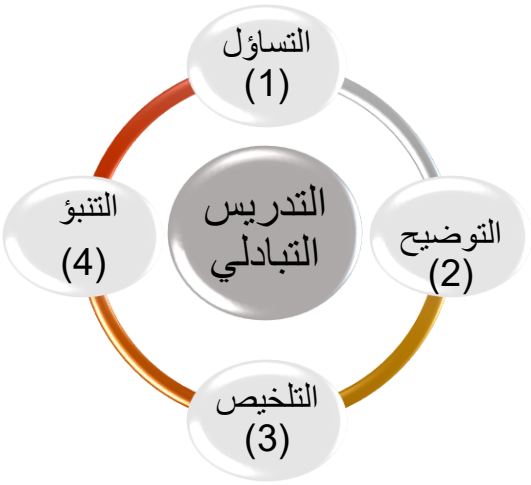
١. مرحلة التساؤل: وفيها يتم طرح الأسئلة الخاصة بالموضوع سواء من قِبَل الطلاب أو من قِبَل المعلم، ثم محاولة

الإجابة عنها؛ وذلك بغرض تحديد المعلومات والمعاني التي لها مغزى ومساعدة الطلاب على التفكير في الموضوع.

٢. مرحلة التوضيح: وفيها يستفسر الطلاب عن المعلومات الغامضة والصعبة.

٣. مرحلة التلخيص: وفيها يتم اختصار الموضوع وإعادة إنتاجه من خلال مجموعة من الإجراءات التي تركز على الأفكار الرئيسية حيث يقوم قادة المجموعات بتلخيص الموضوع، وتقديم ملخص وافٍ له، وهذه المرحلة تساعد الطلاب على تقييم ومراجعة المعلومات الخاطئة الناتجة عن سوء الفهم.

٤. مرحلة التنبؤ: وفيها يتم توجيه الطلاب للتنبؤ بما سوف يرد في الموضوع، وفي هذه المرحلة يحتاج الطلاب إلى وضع تصور عمَّا سيتم مناقشته في الموضوع؛ الأمر الذي يمثل هدفًا أمام الطلاب، ويضمن تركيزهم حول الموضوع (Casey,2011 ;Hancock, 2012؛ عطية، ٢٠١٤؛ البقري وآخرون، ٢٠١٦). ويوضح شكل (١) هذه المراحل:



شكل (١) مراحل استراتيجية التدريس التبادلي

يتضح من شكل (١) أن العلاقة بين مراحل استراتيجية التدريس التبادلي علاقة تكامل وترابط، حيث تساعد كل مرحلة على تحقيق الهدف من المرحلة التالية، فعندما يتنبأ الطالب بما سيحدث في الموضوع، يستعد لتنشيط معرفته السابقة عنه، وعندما يطرح أسئلة عن الموضوع، يفحص فهمه ويبحث عن الإجابات، وعندما يوضح الغموض في الجمل والكلمات، يزيل الارتباك ويعمق الفهم، وعندما يلخص الموضوع، يستخلص الأفكار الرئيسية وينظم المعلومات.

ويوضح Lederer (2000, p.98) أن التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي يقوم على أربعة أسس، ويؤدي تطبيق هذه الأسس للوصول إلى الأهداف المنشودة، والحصول على أفضل النتائج وهذه الأسس هي:

- التشاركية: حيث تكون المسؤولية بين المعلم والمتعلم، فدور المعلم في التدريس التبادلي هو الميسِّر والمراقب والموجِّه أثناء العملية التعليمية، أما الدور الرئيسي فيقع على المتعلم.
- النَّمْذَجَة: فبالرغم من تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم عن طريق نمذجة الاستراتيجيات الفرعية، الا أن المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجيًا إلى المتعلم حسب إنجازه للمهام المطلوبة منه.
- التفاعلية: يتوقع مشاركة جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم تشجيع جميع المتعلمين، ودعمهم في تنفيذها، والتحقق من مدى فاعلية مشاركتهم، وإعطاؤهم ردود فعل مستمرة، مع مراعاة مستوياتهم الفردية حسب المهمات المطلوبة منهم.
- البنائية: ينبغي أن يتذكر التلاميذ أن الاستراتيجيات المتضمنة تساعدهم في تطوير فهمهم للموضوع، وربط معرفتهم السابقة بالمعرفة الجديدة، وإعادة بنائها، وإصدار الحكم عليها.

ووفقًا لما ذكره العدوان، وداوود (٢٠١٦، ص.٤٠١) أن التدريس التبادلي هو أحد تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية، ورائد هذه النظرية هو Lev Somanovic Vygotsky، وتفسر هذه النظرية استراتيجية التدريس التبادلي من خلال أن عملية اكتساب المعرفة تتم على مستويين يشكلان حدود منطقة النمو المعرفي التقاربي، المستوى الأول هو المستوى الذي يمتلك فيه المتعلم قدر من المعرفة تمكنه من حل مشكلاته بمفرده وبصورة مستقلة عن الآخرين، أما المستوى الثاني وهو المستوى الذي يحتاج فيه الفرد لاكتساب المعرفة من خلال تقديم المساعدة والتوجيه من الآخرين حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه في البيئة التعليمية داخل سياق جماعي.

مبررات اختيار استراتيجية التدريس التبادلي:

١- تصلح هذه الاستراتيجية للاستخدام في أي فرع من فروع المعرفة، وتتكون من عناصر عديدة منها المناقشات والتفكير وما وراء التفكير (اورليخ دونالد وآخرون، ٢٠٠٣، ص. ٥٠٣).

٢- تمكن استراتيجية التدريس التبادلي الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل خبراتهم المتنوعة، والاستفادة من مجالات التمكن لكل طالب، وهو ما يؤثر إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي وفهمهم للموضوعات (Delaney-Beane, 2016, p.9).

٣- تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على تنمية مهاراتهم الذاتية، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وتزيد من فهمهم للموضوع المقدم لهم، كما أن لها انعكاسًا إيجابيًا في تطوير شخصية الطالب من خلال تعزيز الثقة بالنفس والتخلص من مشاعر الخوف والقلق والخجل (Carter, 2001, p.22)؛ زيتون، ٢٠٠٣، ص. ٢٢٧).

٤- يمكن أن تساهم استراتيجية التدريس التبادلي في توفير بيئة تعليمية تتميز بالتنوع في المهام والأدوار والوظائف التي يؤديها الطلاب، مما يزيد من دقة أدائهم وثقتهم في فهم الموضوع (Lewis, 2016, p.28).

٥- تساعد المراحل المتنوعة لاستراتيجية التدريس التبادلي الطلاب على التعامل مع الموضوع بشكل فعال وتحقيق تفاعل إيجابي معه، وهو ما يمكن أن يقلل من احتمالية الإرجاء الأكاديمي الذي يؤثر سلبًا على أدائهم وفهمهم للموضوع (Pilten, 2016, p.233).

٦- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجية التدريس التبادلي ويتابعون المعلمين وهم يؤدون مهام متنوعة باستخدامها؛ يكتسبون مهارات أفضل في تنفيذ المهام المطلوبة منهم (الشمري، ٢٠١٩، ص. ١٥٣).

مشكلة البحث:

يؤثر انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة على أدائهم الأكاديمي، ومستقبلهم المهني، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من طلاب الجامعة يمارسون الإرجاء الأكاديمي بشكل دائم ومتكرر، وأن هذا السلوك ينطوي على تأجيل المهام والأنشطة الأكاديمية التي تتطلب جهدًا، مثل دراسة (Wolters, 2003) التي أظهرت أن (٨٠٪) من طلاب الجامعة يرجئون دراسة المواد التي لا تثير اهتمامهم، ودراسة (Tuckman, 2005) التي أوضحت أن (٩٠٪) من طلاب الجامعة يرجئون إعداد التقارير والمشاريع، وأن (٤٠٪) منهم يرجئون حضور المحاضرات، كما أظهرت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٤) أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كانت (٥٠,٨٪)، وكذلك أشارت نتائج دراسة (شبيب، ٢٠١٥) إلى أن ٢٠٪ من طلاب الجامعة كان إرجاؤهم مرتفعًا، و ٦٥.٥٪ منهم كان إرجاؤهم متوسطًا، و١٤.٥٪ كان إرجاؤهم منخفضًا، كما أظهرت نتائج دراسة (Bendicho et al., 2016) أن (٩٠٪) من طلاب الجامعة يلجئون إلى الإرجاء الأكاديمي بعض الوقت، وأن (٥٠٪) منهم يلجئون إلى الإرجاء باستمرار، بينما أشارت نتائج دراسة (Pyman, 2020) أن ما يقرب من ثلث إلى نصف طلاب الجامعات يرجئون الدراسة للامتحانات بنسبة (٤٠٪)، ومهام القراءة بنسبة (٥٠٪) الأمر الذي يستدعي العمل على اقتراح الحلول التي تساعد الطلاب على التغلب على هذا الإرجاء وإنجاز المهام، بالإضافة إلى دراسة (زغيبي، ٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن نسبة انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة قد بلغت (٥٦,٤٪)، كما أشار (Magalhães et al., 2020) أن (٨٠٪) من طلبة الجامعة يؤجلون بعض المهام الأكاديمية في مسارهم التعليمي، وأن (٤٠,٥٠٪) من طلبة الجامعة عرفوا أنفسهم كمتلكئين أكاديميًا.

بالإضافة إلى ذلك أسفرت نتائج دراسة كلٍّ من (Tuckman, 2002 ; Knaus, 2000؛ أبو غزال، ٢٠١٢؛ الأحمد وياسين، ٢٠١٨؛ Soumehsaraei et al., 2019؛ زايد، ٢٠٢٠؛Markett et al.,2020) ، عن انتشار الإرجاء الأكاديمي بنسبة كبيرة بين طلاب الجامعة، والذي بدوره أثر على أدائهم الأكاديمي، حيث أن الدرجات المرتفعة في الإرجاء الأكاديمي صاحبها درجات متدنية في الأداء الأكاديمي ودافعية الانجاز وفاعلية الذات والثقة بالنفس وقبول الذات.

وبناءً على ذلك فإن تأجيل المهام يعوق عملية التعلم، ووصول الطالبات إلى أهدافهن، ويضعف من قدراتهن، مما يؤدي لاحقًا إلى المزيد من الصعوبات والمشكلات النفسية والمشاعر السلبية. لذلك أوصت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من Abolghasemi & Kiamarsi ,2009 (Shahgholian ; et al., 2010) ، Tabatabaee,et al., 2013؛ الشعراوي والبغدادي، ٢٠١٣؛ Grunschel,et al.,2015؛ رشيد، ٢٠١٦؛ et Abdi Zarrin,et al.,2020 Somehsaraei et al.,2019) ;Zhangal.,2018 ; Algharaibeh,2017 ; بضرورة تقديم تدخلات تربوية ونفسية لمساعدة الطلاب على التغلب على هذه الظاهرة وتحسين أدائهم الأكاديمي.

كما أوصت دراسة Zho & Zhang (2022) إلى ضرورة تنفيذ مزيد من البحوث التجريبية لكشف العلاقة بين ما وراء المعرفة والإرجاء الأكاديمي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

٢- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في بعد ضعف مهارات إدارة الوقت كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

٣- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في بعد النفور من المهام الأكاديمية كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

٤- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي كأحد أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في بعض أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يستمد هذا البحث أهميته النظرية من أهمية المتغيرات التي يتناولها وهي: استراتيجية التدريس التبادلي، والإرجاء الأكاديمي في محاولة لإثراء الميدان البحثي لهذه المتغيرات.
- يساعد هذا البحث في تسليط الضوء على مشكلة الإرجاء الأكاديمي، والتي تؤثر سلبًا على التعليم والتعلم بوجه عام.
- قد يسهم هذا البحث في إضافة نتائج جديدة للتراكم المعرفي للأدبيات النفسية والتربوية التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي، ومن ثم يمكن الاستفادة منه على نطاق بحثي أوسع انتشارًا.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن يسهم التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي في تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلاب، وتطوير مهاراتهم العقلية والاجتماعية.
- يمكن أن يسهم هذا البحث في تقديم مقترحات عملية للمعلمين والمشرفين لتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس المواد الأكاديمية المختلفة، وتحسين أداء الطلاب، وتقليل مستوى الإرجاء الأكاديمي لديهم.
- يتوقع أن تسهم في تطوير مهارات التفكير المتنوعة والوعي بما وراء المعرفة لدى الطالبات، حيث تمنح استراتيجية التدريس التبادلي للطالبات دورًا فاعلًا في عملية التعلم، وتحفزهن على المشاركة والتعبير عن آرائهن ومواقفهن، وتنمي لديهن الشعور بالمسؤولية تجاه مهامهن الأكاديمية.
- يقدم هذا البحث إضافة متواضعة للمكتبة النفسية والتربوية وهي مقياس الإرجاء الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Strategy:

- يعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها: استراتيجية تدريسية قائمة على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض بحيث يجزأ فيه النص إلى فقرات بهدف دراسته وذلك باستخدام أربع مراحل وهى (التنبؤ-

التساؤل– التوضيح– التلخيص) ويقدم المعلم نموذجًا للمراحل الأربعة ثم يقل دوره تدريجيًا حتى يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطلاب.

الإرجاء الأكاديمي: Academic Procrastination:

- يعرفه أبو غزال (٢٠١٢، ١٣٤) بأنه" ميل الطالب لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي".
- ويشير Peixoto et al., (2021, p. 878) إلى أن الإرجاء الأكاديمي هو" الميل لتأخير الأنشطة المطلوبة لتحقيق هدف معين، وهو شائع جدًا في الأوساط الأكاديمية حيث يعمد الطلاب إهمال وتأجيل مهمة ما بشكل مقصود لأنهم لا يعرفون كيفية تحقيقها أو ينفرون منها".

ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه: تأجيل المهمات الأكاديمية أو تأخير إتمامها بدون مبرر، والنفور منها، وضعف القدرة على استخدام الوقت بطريقة فعالة لإنجاز تلك المهام، والاهتمام بمواقع التواصل الاجتماعي والأنشطة الاجتماعية مما يؤثر على الأداء الأكاديمي.

ويتحدد الإرجاء الأكاديمي بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الإرجاء الأكاديمي المعد بالبحث الحالي.

محددات البحث:

- **الحد الموضوعي:** استراتيجية التدريس التبادلي ــ الإرجاء الأكاديمي.
- **الحد البشري:** عينة من طالبات قسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بنات القاهرة ـ جامعة الأزهر.
- **الحد المكاني:** كلية الدراسات الإنسانية بنات القاهرة ـ جامعة الأزهر.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: استراتيجية التدريس التبادلي:

تعريف استراتيجية التدريس التبادلي:

– تعرف بأنها نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين الطلاب بعضهم البعض، يجزأ فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء، بهدف الوصول إلى فهمه فهمًا جيدًا، وذلك من خلال تلخيص الفقرة التي قُرئت، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار (الجمل، ٢٠٠٥، ص.٣٢٥).

– وتعرف بأنها نشاط تعليمي يأخذ شكل الحوار المتبادل بين المعلم وطلبته وبين الطلبة بعضهم البعض، وذلك بغرض الفهم الأمثل للموضوع (الفارسي، ٢٠٠٩، ص.٦).

وتعرف بأنها مجموعة من الإجراءات الذهنية والتعاونية التي يمارسها الطلبة تحت إشراف وتوجيه وإرشاد المعلم بهدف فهم موضوعًا معينًا، وتتم هذه الاستراتيجية باستخدام أربع مراحل هي: "التنبؤ، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص" (عبد الباري، ٢٠١٠، ص. ١٥٨).

– كما تعرف بأنها عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للمراحل الفرعية المتضمنة (التساؤل، والتوضيح، والتلخيص، التنبؤ) بهدف فهم الموضوع والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (عبد الحميد، ٢٠١٦، ص.١٨١).

أهمية استراتيجية التدريس التبادلي:

أشارت البقري (٢٠١٦، ص.١٦٠) إلى أهمية استراتيجية التدريس التبادلي من خلال جانبين وهما:

١– الجانب الأول: أنها تساهم في تطوير جوانب متعددة للطلبة منها: الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وتحسن من قدرتهم على الحوار والتحصيل الدراسي والتعلم الفعال، وتعزز تعلم الطلبة عن طريق مناقشة الموضوع مناقشة فعالة، وتساعد المتعلمين على استخدام الادلة والبراهين وتطبيق ما تعلموه من مهارات ومعارف.

٢– الجانب الثاني: تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين، وتدعيم الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها عند الحاجة لها، كما تعمل على تنمية مجموعة من المهارات الاساسية للمتعلمين ومنها، زيادة الاستيعاب للمعلومات والحقائق، والقدرة على إبداء الرأي، والثقة بالنفس.

دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي:

١. ميسرًا ومسهلًا لعملية التعلم.
٢. مشاركًا في بناء وتصميم الأنشطة والمواقف التعليمية المناسبة للمتعلمين.
٣. مساهمًا في بناء المعنى للمتعلمين.
٤. مقدمًا التعزيز الملائم للمتعلمين.
٥. معدًا للنماذج التوضيحية لخطوات استخدام الاستراتيجية للمتعلمين، بهدف الاستفادة منها على الوجه الأمثل.

دور المتعلم في استراتيجية التدريس التبادلي:

١. يشارك في تصميم المواقف والأنشطة التعليمية.

٢. يربط بين معرفته وخبرته السابقة بالمعرفي والخبرة الجديدة التي يحصل عليها.

٣. يلخص ما يقرؤه ويحدد ما ورد فيه من فقرات مهمة.

٤. يناقش ويستفسر من المعلم حول ما لا يعرفه.

٥. يستنتج المعلومات الجديدة، ومن ثَمَّ يعمل على تطبيقها، وعلى التنبؤ بكل ما هو جديد (الشمري، ٢٠١٩، ص.ص.٨٨-٨٩).

الخطوات الإجرائية لتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي:

-المرحلة الأولى: التهيئة للتدريس التبادلي، ويتم فيها:

١. تحديد الموضوع المراد تدريسه.

٢. التمهيد للموضوع بأسلوب يثير الطلاب ويشوقهم لدراسة الموضوع.

٣. عرض الأهداف ومناقشتها مع الطلاب.

٤. توضيح كيفية تطبيق المراحل المختلفة للاستراتيجية.

- المرحلة الثانية: تنظيم البيئة الصفية وتحديد المهام، ويتم فيها:

١. تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

٢. تعيين قائد لكل مجموعة، يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار داخل المجموعة، وكذلك تحديد المتسائل، والموضح، والملخص، والمتنبئ.

٣. تنظيم بيئة الصف لجلوس المتعلمين في مجموعات تعاونية.

٤. تجهيز الوسائل والأدوات المختلفة التي يتطلبها الموقف التدريسي.

٥. توزيع مهام التدريس التبادلي على المجموعات.

-المرحلة الثالثة: البدء في التدريس التبادلي، ويتم فيها:

١. تكليف الطلاب بقراءة الموضوع.

٢. مناقشة الطلاب مناقشة جماعية حول الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع.

٣. تكليف الطلاب ببدء الحوار التبادلي وفقًا لمراحل الاستراتيجية (التساؤل . التوضيح . التلخيص . التنبؤ).

٤. تحديد الوقت المناسب لتنفيذ مراحل التدريس التبادلي.

٥. متابعة المعلم لأداء المجموعات، وتشجيع الطلاب على المشاركة، وتعزيز الأداء الإيجابي.

٦. قيام المعلم بالتعليق والتصحيح والتلخيص لاستنتاجات الطلاب.

-المرحلة الرابعة: التقويم، ويتم فيها:

١. توزيع أوراق التقويم والتي تضم مجموعة من الأسئلة التي تركز على قياس مدى تحقيق الأهداف.

٢. تعزيز ومكافأة المجموعات أو الطلاب المتميزين في الحوار التبادلي بكل مراحله (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦، ص. ٢١١).

ومن هنا تتضح أهمية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من دور فعال في تطوير التفكير، وتدريب المتعلمين على التأمل في عملية تعلمهم والبحث عن الأسباب والمبررات للأشياء والظواهر، وينبغي أن يكون ذلك هو هدف التربية، حيث تساعد المتعلم في فهم عمليات التفكير لا سيما العمليات العقلية التي ينطلق منها في تعلمه، وتمكنه من اختيار أفضلها لاستخدامها في المواقف التعليمية، وبالتالي يتعلم بالطريقة التي تناسب تفكيره (يوسف، ٢٠١١، ص.٣٦٩).

ثانيًا: الإرجاء الأكاديمي Procrastination:

يعتبر مصطلح الإرجاء الأكاديمي academic procrastination أحد المفاهيم النفسية التي لم يتفق العلماء والمتخصصين على تحديد الترجمة الدقيقة له، حيث تُرجم في بعض الدراسات "بالتسويف" مثل دراسة حسن (٢٠٠٦)، ودراسة البهاص (٢٠١٠)، ودراسة عبد الخالق والدغيم (٢٠١١)، في حين تُرجم في دراسات أخرى "بالتلكؤ" مثل دراسة مصلحي والحسيني (٢٠٠٤)، ودراسة محمد (٢٠٠٨)، ودراسة الأحمدي (٢٠١٨)، بينما ترجمه فريق ثالث "بالإرجاء" مثل دراسة سكران(٢٠١٠)، ودراسة أبو راسي (٢٠١٥)، وتشير جميع الترجمات إلى نفس المعنى، ويتبنى الباحثون الترجمة الأخيرة (الإرجاء) وهو ما سوف يتبعه البحث الحالي.

وبالرغم من تناول العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية لهذا المفهوم، إلا أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه من قبل الباحثين، فكل منهم ينظر إليه من منظور نظرية معينة، وفيما يلي بعض التعريفات التي وضعت لهذا المفهوم:

- عرف عبد العزيز والكبير (٢٠٠٠، ص. ٣١٠) الإرجاء الأكاديمي بأنه التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة ما في المجال الدراسي لدرجة يشعر معها الفرد المرجئ بعدم الارتياح .
- ويرى (Steel, 2007, p.66) بأنه التأخير الاختياري لعمل ما على الرغم من توقع النتائج السلبية لهذا التأخير، وهو أحد الأشكال الشائعة والهدامة التي تنتج عن الفشل في تنظيم الذات.
- كما عرفه أبوغزال (٢٠١٢، ص.١٣٤) بأنه ميل الفرد لتأجيل بدء المهمات الأكاديمية، أو إكمالها ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي.

- ويعرفه زايد وعمر (٢٠٢٠، ص.٣٧٠) بأنه إرجاء متعمد من الطالب لإنجاز المهام الاكاديمية المهمة معرفيًا ووجدانيًا دون مبرر، يعقبه شعور بالضيق وعدم الارتياح.
- وعرفه Muliani et al., (2020, p.63) بأنه الميل إلى تأخير الأنشطة المرتبطة بالدراسة في المجال الأكاديمي، حيث أشار (Morales, 2021, p.472) إلى أن السبب في ذلك هو الكسل الخالص أو كره المهام مما يؤدي إلى عواقب سلبية.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الإرجاء الأكاديمي يتضح أنها تتفق على أن الإرجاء الأكاديمي هو تأخير متعمد للمهام الأكاديمية، ويترتب عليه شعور بالضيق والانفعال والخوف والإحباط، كما يلاحظ أن بعض التعريفات تركز على الأسباب المحتملة للإرجاء الأكاديمي، مثل عدم القدرة على إدارة الوقت، أو الخوف من الفشل، أو النفور من المهام، أو التطلع إلى مستويات عليا من الإنجاز، بينما يركز البعض الآخر على العواقب السلبية للإرجاء، مثل تدني الأداء الأكاديمي، أو تبني اتجاهات سلبية مرتبطة بالمجال الأكاديمي.

ويعرف الباحثون الإرجاء الأكاديمي بأنه: تأجيل المهمات الأكاديمية أو تأخير إتمامها دون بدون مبرر، والنفور منها، وضعف القدرة على استخدام الوقت بطريقة فعالة لإنجاز تلك المهام، والاهتمام بمواقع التواصل الاجتماعي والأنشطة الاجتماعية مما يؤثر على الأداء الأكاديمي.

أنواع الإرجاء:

أشارت دراسة كلٍّ من (مصيلحي والحسيني ، ٢٠٠٤، ص. ٦٨؛ محمد ٢٠٠٨، ص. ١٢) إلى أن هناك أربعة أنواع من الإرجاء وهي:

١- **الإرجاء العام:** ويتمثل في روتين الحياة اليومية وأنشطتها وصعوبة إنجازها.

٢- **الإرجاء الأكاديمي:** وهو سلوك يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة.

٣- **الإرجاء في اتخاذ القرار:** ويتمثل في عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة العامة مثل شراء شيء معين أو الاتجاه نحو دراسة معينة.

٤- **الإرجاء القهري:** ويشتمل على الإرجاء في اتخاذ القرار والإرجاء السلوكي في نفس الوقت ويشعر الفرد كأنه مصاب بالشلل عند محاولته التكيف في حياته اليومية مما يؤدي إلى نتائج سلبية وشعور بالتوتر وعدم الرضا.

ويصنف Chun & Choi (2005, p. 247) المرجئين إلى نوعين وهم:

- **المرجئون السلبيون:** وهم أفراد تقليديون يتشككون في قدراتهم ويميلون إلى تأخير المهام بسبب خوفهم من الأداء بشكل غير ملائم، أو بسبب عدم قدرتهم على أتخاذ القرار.

- **المرجئون النشطون:** وهم أفراد يعتقدون أنهم يحققون أفضل أداء تحت الضغط، ويميلون إلى تأخير المهام بشكل مقصود ولديهم القدرة على إكمال المهام قبل الوقت المحدد.

وذكر طه وآخرون (٢٠٢٢، ص. ١٩٥) نوعين من الإرجاء هما:

١- **الإرجاء الأكاديمي الإيجابي Positive academic procrastination** ويقصد به: تأجيل الطلاب لبعض المهام والأنشطة الأكاديمية، بسبب رغبتهم في تحسين خطة عملهم، أو اختيار الوقت المناسب للأداء الأفضل على تلك المهام، أو اتباع استراتيجية معينة تتضمن جمع وتصنيف واستيعاب معلومات أساسية قبل البدء في إنجاز تلك المهام، مما يضمن الجودة والسرعة في إنجازها.

٢- **الإرجاء الأكاديمي السلبي Negative academic procrastination** ويقصد به: تأجيل غير مبرر لإنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية حتى نهاية الوقت المحدد لإتمامها، وانخفاض الرغبة في بدء القيام بها، والانشغال عنها بمهام أخرى أقل أهمية، ويترتب عليه تراكم الأعباء ويصاحبه مشاعر الخوف والقلق ونقص الدافعية، والشعور بالإحباط العام، وانخفاض تقدير الذات.

مكونات الإرجاء الأكاديمي:

تناولت العديد من الدراسات مكونات الإرجاء الأكاديمي من منظور مختلف تبعًا لطبيعة هذه الدراسات فعلى سبيل المثال اقترح (Choi & Moran, 2009, p.196) أن الإرجاء يتميز بأربعة مكونات هي: تفضيل ضغط الوقت، والمماطلة عمدًا، والقدرة على الإنجاز بالمواعيد النهائية، والرضا عن النتيجة.

وفي المقابل اقترح McCloskey & Scielzo (2015, p.3) ستة مكونات للإرجاء الأكاديمي السلبي تتلخص في: المعتقدات النفسية المتعلقة بالقدرات، والانحرافات، والعوامل الاجتماعية، وإدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، والكسل. بينما أشار (Bashir & Gupta, 2019, p.941) إلى أن الإرجاء يتكون من أربعة أبعاد: إدارة الوقت، كره المهام، الإخلاص، المبادرة الشخصية.

بينما أشار Lenggono & Tentama (2020, p.457) إلى أن الإرجاء الأكاديمي يتكون من مكونين أساسين الأول: سبب الإرجاء، والذي يتضمن قلق التقييم، والافتقار إلى الثقة بالنفس، والكسل، والميل إلى الشعور بالإرهاق، وسوء إدارة الوقت، أما المكون الثاني هو: انتشار الإرجاء، والذي يتضمن المماطلة في الكتابة، والمماطلة في الدراسة للامتحان، والمماطلة في متابعة مهام القراءة .

وحدد محمد (٢٠٠٨، ص. ٤٤) المكونات التي تشكل الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ثلاث مكونات هي :

١)**المكوّن المعرفي:** ويقصد به عدم التوافق بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة، وهو نقص اعتيادي ومزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف الطالب وبين أدائه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد.

٢)**المكوّن السلوكي:** ويقصد به نزوع مزمن لتأجيل البدء في مهمة ما، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد، وتأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة.

٣)**المكوّن الانفعالي:** ويقصد به عدم ارتياح وضيق يشعر به الطالب فيما يتعلق بميله لتأجيل المهمة المطلوبة منه، والانتهاء منها في الوقت المناسب.

أسباب الإرجاء الأكاديمي:

يتفق كل من (Sadeghi et al., 2011, p.293; Balkis & Duru, 2009, p.19; Košíková et al., 2020, p.126؛ العدل، ٢٠٢٠،ص. ٦٩٤) ، على أن ضعف مهارات إدارة الوقت هو أحد الأسباب الرئيسية للإرجاء الأكاديمي، وهو عدم القدرة على تنظيم الوقت بشكل فعال لإنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، ويتفق ذلك أيضًا مع ما ذهب إليه (Martinez, 2021, p.898) من أن القصور في إدارة الوقت يعوق تحقيق الأهداف الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويتسبب في وجود خلل في الموازنة بين حياتهم الأكاديمية والترفيهية والاجتماعية.

كذلك من أسباب الإرجاء الأكاديمي ضعف الاهتمام أو الرضا عن المهمة، والذي يعني ضعف الشعور بالحماس أو الارتياح للمهمة المطلوبة، والتي قد تكون غير ممتعة بالنسبة للطلاب، حيث يميلون إلى قضاء أوقات طويلة في الأنشطة التي تسبب لهم الشعور بالمتعة مثل وسائل التواصل الاجتماعي، أو مشاهدة التلفاز بدلًا من الاستذكار، أو الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر، والخوف من الفشل أيضًا من أسباب الإرجاء الاكاديمي والذي يؤدي إلى تأجيل البدء في المهمة أو الانتهاء منها نتيجة الشعور بالتوتر والقلق من عدم القدرة على إنجاز المهمة بشكل جيد أو الحصول على درجة عالية(Sadeghi et al., 2011, p.293)؛ العدل، ٢٠٢٠، ص.٦٩٤؛ (Türel & Dokumaci, 2022, p.481.

بينما ذهب Hussain & sultan (2010, p.1903) إلى أن طلاب الجامعة يميلون إلى الإرجاء الأكاديمي في حالات المرض، ووجود مشكلات عائلية أو اجتماعية، ونقص الدافعية والاهتمام، والثقة الزائدة، والكسل، ونقص التوجيه والإرشاد، والاعتمادية، ووجود فجوة في التواصل، بالإضافة إلى العديد من الأسباب الأخرى للإرجاء الأكاديمي التي منها: التردد في اتخاذ القرار، وكراهية المهمة المطلوب أدائها، وضعف الدافع لدى الطالب لإنجاز

المهمة المطلوبة، ونقص الكفاءة الذاتية، وعدم التخطيط الجيد، وعدم تحديد الأولويات في إنجاز المهام (Graff, 2019, p.82; Nayak, 2019, p.1481).

من خلال ما سبق يتضح أن ضعف مهارات إدارة الوقت، هو أحد الأسباب الرئيسية في الإرجاء الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك، الاهتمام غير الكافي بالمهام، والخوف من الفشل، والعوامل الشخصية والاجتماعية هي أسباب أخرى تساهم في هذا الإرجاء، هذه العوامل قد تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب، ومع ذلك، ليست هذه هي الأسباب الوحيدة، فقد يكون هناك عوامل أخرى تؤثر بشكل مختلف حسب السياق والثقافة والأفراد، لذا، يجب استكشاف هذه العوامل بشكل أعمق، واستخدام أساليب مختلفة لقياسها ومعالجتها.

النظريات المفسرة للإرجاء الأكاديمي:

١-نظرية التحليل النفسي: Psychoanalytic Theory

تعد من أولى النظريات التي حاولت تفسير الإرجاء الأكاديمي، فوفقًا لهذه النظرية التي وضعها (فرويد)، فإن الإرجاء يرتبط بالقلق النفسي الذي يشعر به الفرد عندما يواجه مهمة تحمل تهديدًا لهويته أو ذاته، ويعتبر القلق إشارة تحذيرية تنبه الفرد إلى وجود مشاعر أو أفكار مكبوتة في عقله الباطن، والتي قد تسبب له أذى أو صدمة إذا تم استدعاؤها إلى الوعي، لذلك يستخدم الفرد ما يسمى بالحيل الدفاعية، وهي آليات نفسية تساعده على تجنب أو تبرير تلك المشاعر أو الأفكار المكبوتة، ومن بين هذه الحيل الدفاعية، يوجد الإرجاء الاكاديمي، الذي يعني تأجيل الفرد للمهمة التي تسبب له القلق، والتركيز على أنشطة أخرى أقل أهمية، أو أكثر متعة، وبهذه الطريقة يحاول الفرد تخفيف الضغط النفسي الذي يشعر به، والحفاظ على انسجامه الداخلي (Ferrari et al., 1995, p.22).

وفي المقابل نجد نظرية التحليل النفسي تدور حول مبدأين هما، اللذة والواقع، فالواقع يفرض على الفرد بعض الضرورات والمسؤوليات التي لا بد من الاهتمام بها، والتي قد تتعارض مع رغباته الفطرية أو الغريزية، ولهذا، يضطر الفرد إلى تأجيل بعض اللذات العاجلة من أجل الحصول على لذات آجلة أكثر قيمة، وهذا ما يسمي بمبدأ الواقع، الذي يعتبر مكتسبًا مع نمو الفرد، وبالتالي يصبح الفرد قادرًا على التوازن بين مبدأ اللذة ومبدأ الواقع، ومن هنا يرى فرويد أن الطالب الناجح هو الذي يتحكم في مبدأ اللذة ومبدأ الواقع، ويستطيع تنظيم وقته وجهده بين المذاكرة والترفيه، ويضع هدفًا واضحًا لنفسه، وهو النجاح والحصول على الشهادة العلمية التي يطمح إليها، وهذا الهدف يمثل له لذة آجلة تفوق اللذات العاجلة (ربيع، ٢٠١٣، ص. ١٢٤).

وهذا ما يمكن أن نستنتجه من نظرية التحليل النفسي عن الإرجاء الأكاديمي، والتي تقدم لنا رؤية لهذه الظاهرة، ولكنها قد تواجه بعض الانتقادات مثل الاعتماد على الحالات الفردية، والتجاهل للعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية التي تؤثر على سلوك الفرد، ولهذا ظهرت نظريات أخرى حاولت تفسير الإرجاء الأكاديمي من منظورات مختلفة.

٢- النظرية السلوكية: Behavioral Theory

تشير النظرية السلوكية إلى أن هناك علاقة بين التعزيز والإرجاء الأكاديمي، وتحاول تفسير الإرجاء الأكاديمي من منظور التعلم والتعزيز، فالتعزيز يعني تقديم مكافأة أو عقاب للفرد بعد أداء سلوك معين، بهدف تعزيز أو تقليل تكرار هذا السلوك، ووفقًا لهذه النظرية، فإن الطلاب المرجئون هم الذين تعودوا على تأجيل دراستهم في الماضي، وحققوا نجاحًا، أو الذين يجدون تعزيزًا في أنشطة أخرى أكثر متعة من الدراسة، وبالتالي، يفضلون المشاركة في الأنشطة بدلًا من المهام الأكاديمية لأنها توفر لهم تعزيزًا فوريًا ومرضيًا، بينما تبدوا المهام الأكاديمية مملة وصعبة أو غير مجزية. (Kim & Terrier, 2017, p.155 ;Özer, 2011, p. 33).

٣-

نظرية الاختيار العقلاني:

حيث ذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن الإرجاء يأتي نتيجة لاختيارات غير عقلانية، فهو سلوك قائم على المكسب والخسارة للمهمة المطلوبة، والعامل الرئيسي في هذه العملية هو تقييم لمستوى الجهد الذي يحتاجه لإنجاز المهمة وذلك قبل البدء فيها، وهذا قد يجعله يتجنب القيام بهذه المهمة ويفضل أداء مهام أخرى أسهل وأقل إرهاقًا له، وبالتالي يرجئ المهمة المطلوبة، وقد يلوم الفرد نفسه على هذا السلوك (Zarick & Stonebraker, 2009, p.211).

ووفقًا لمنظور الاختيار العقلاني، يوجد نوعان من المعتقدات اللاعقلانية التي تؤثر على الإرجاء؛ الأول يتمثل في شك المرجئين في قدراتهم على إكمال المهام المختلفة، والثاني هو خوفهم من العواقب الاجتماعية السلبية التي قد تنتج من فشلهم في إكمال المهام بالشكل المطلوب، وتنعكس هذه المعتقدات في الصعوبة التي يدركها الفرد للمهمة وعلاقتها بالثقة بالنفس واحترام الذات (Fernie et al., 2017, p.196).

٤ـ نموذج التوجه الدافعي: Motivational Orientation

يذكر صالح، وصالح (٢٠١٢، ص.٢٥٠) أن نموذج التوجه الدافعي عند (Deci & Ryan, p.1985) يفسر الإرجاء الأكاديمي بناءً على الدافعية التي تدفع الفرد للمشاركة في نشاط معين، ووفقًا لهذا النموذج فالأفراد المرجئون يفتقرون إلى الدافعية لأداء الواجبات والمسؤوليات التي توكل إليهم، وحين يكلفون بهذه الواجبات يميلون إلى التأخير والتهرب من أدائها، أو ينشغلون بأمور أخرى غير مهمة، لذلك فالشخص المرجئ وفق هذا النموذج

يتصف بالسلبية وعدم الرغبة في الإنجاز، والسبب وراء الدافعية المنخفضة هو المعتقدات السلبية التي يعتقدها الأفراد عن قدراتهم وإمكانياتهم، فعندما يظنون أنهم لا يمتلكون الكفاءة والقابلية لإنجاز المهمات، أو أنهم لا يثقون بجهودهم وطاقاتهم، فإنهم سريعًا ما يتوقعون الفشل ومن ثم يتخلون عن المهمة أو يؤجلونها أو ينجزونها بشكل غير المطلوب، ويقترح هذا النموذج أن تحفيز المرجئين بالعبارات الإيجابية والمكافئات الخارجية يمكن أن يقلل من هذا السلوك ويحفزهم على أداء واجباتهم بشكل أفضل.

ويمكن أن نلاحظ من خلال ما سبق أن هذه النظريات تنطوي على بعض جوانب التشابه والاختلاف حول تفسير الإرجاء الأكاديمي، كما أنها تعكس منظورات مختلفة لفهم هذا الإرجاء، حيث تركز نظرية التحليل النفسي على الجانب النفسي وتحاول تفسير الإرجاء من خلال القلق والمشاعر المكبوتة التي تعيق الفرد عن القيام بالمهام الأكاديمية، في المقابل تركز النظرية السلوكية على الجانب السلوكي وتحاول تفسير الإرجاء من خلال العلاقة بين التعزيز والسلوك، أما نظرية الاختيار العقلاني فتركز على الجانب المعرفي وتحاول تفسير الإرجاء من خلال الاختيارات غير العقلانية التي يقوم بها الفرد، بالإضافة إلى ذلك، يقدم نموذج التوجه الدافعي تفسيرًا يركز على الدافعية التي تحفز الفرد على المشاركة في نشاط معين، على الرغم من مزايا كل نظرية، إلا أنه لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة لشرح سلوك الإرجاء الأكاديمي، حيث تهدف هذه النظريات إلى تقديم حلول واستراتيجيات للتغلب على هذا السلوك، مثل زيادة الثقة بالنفس، وتعزيز الأهداف، وتنظيم الوقت.

سمات الاشخاص المرجئين:

ذكرت العبيدي (٢٠١٣، ص.١٥٤) أن الطالب المرجئ يؤجل المهام الأكاديمية حتى يقترب وقت الامتحان وتراوده أحلام اليقظة والشرود، ويتهرب من الجلوس للاستذكار، ويشغل نفسه بأشياء أخرى غير ضرورية يقوم بعملها.

كما يتسم الأشخاص المرجئون بأنهم أقل دافعية للنجاح، ويعزون الصعوبات التي تواجههم إلى قصور في شخصياتهم مثل الكسل والفوضوية أو عدم القدرة على تنظيم أوقاتهم (Motie et al., 2012, p.2301). كما يتصفون أيضًا بالخوف غير المبرر من النجاح أو الفشل، مما يدفعهم إلى تجنب عملية الاستذكار، ويعانون من مشكلات انفعالية مثل القلق، فالشخص المرجئ لديه القدرة على أداء المهام وعلى التخطيط لها، إلا أنه لا ينهيها في موعدها، ويقوم بتأجيلها بشكل متكرر (Asikhia, 2010, p.207).

أثر الإرجاء الأكاديمي على طلبة الجامعة:

الإرجاء الأكاديمي هو تأخير الطلبة للقيام بالمهام والأعمال الأكاديمية المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ويفتقد الطلبة المرجئون القدرة على تنظيم الوقت والجهد، وانخفاض الحماس والاجتهاد لإنجاز الأعمال الأكاديمية، مما ينعكس سلبًا على تقدمهم الأكاديمي، ويقلل كفاءتهم في الأداء وتقديم الأعمال، وينتابهم شعور بعدم الرضا عن الدراسة، ويتعرضون للعديد من النتائج السلبية، مثل ضعف الالتزام بالأهداف، وانخفاض كم الوقت المخصص للعمل (Morford, 2008, p.23؛ غانم وآخرون، ٢٠١٨، ص.١٦٢)

ولا يقتصر تأثير الإرجاء الأكاديمي على الحياة الأكاديمية للطلاب فحسب، ولكنه قد يؤثر أيضًا على حياتهم النفسية، فيشعرون بالندم ولوم الذات، والخوف من الفشل، والتأخر في الإنجاز، وكل هذا يفقدهم الكثير من الفرص، ويؤدي إلى تدني مستواهم الدراسي (Balkis, 2013, p.57؛ محمد، ٢٠١٩، ص.٢٧١). بالإضافة إلى العواقب السلبية على الصحة الجسدية كالشعور بالإجهاد، والاكتئاب، والارتباك، وخيبة الأمل (Partia & Laili, 2021,p. 2).

بالإضافة إلى ذلك يؤثر الإرجاء الأكاديمي على الأداء الأكاديمي للطلاب، بحيث لا يستطيعون إظهار قدراتهم الحقيقية في الجانب التعليمي، مما يترتب عليه عواقب مثل الشعور بالقلق، والتوتر، والخوف، وغير ذلك (Kandemir & Palancı, 2014, p.198). ويجعل الطلبة كُسالى، سلبيين، غير قادرين على تحمل المسؤولية، ويرجع انتشار هذا السلوك لدى طلاب الجامعة إلى عدة عوامل منها نقص الالتزام، قلة الإرشاد والتشجيع ، والضغوط الانفعالية، والثقة الزائدة. (Hussain & Sultan, 2010, p.1897)

كما أشارت دراسات عديدة تناولت الإرجاء الأكاديمي إلى أن الطلبة المرجئون السلبيون يفتقرون إلى الضبط والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وفاعلية الذات، كما أنهم أقل مثابرة، ويميلون إلى استراتيجيات تجنب الأداء، وينقصهم الدقة في تقدير أهمية المهمة (عيسى، ٢٠١٤، ص. ٧٧)، كما أن زيادة مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة يؤدي إلى زيادة خبرات الفشل لديهم، ويدفعهم نحو الانسحاب والعزو وتجنب أداء المهام الأكاديمية، والتقدير السلبي للذات، وعدم الرضا والقبول للجوانب الأكاديمية، وانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية (درادكة، ٢٠٢٠، ص. ٣٥١؛ Zarrin& Paixão, 2020, p.35).

البحوث والدراسات السابقة:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت الإرجاء الأكاديمي:

هدفت دراسة Wolters (2003) إلي تحديد علاقة الإرجاء الأكاديمي ببعض المتغيرات التي يشتمل عليها التنظيم الذاتي وهي استراتيجيات التعلم المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والفاعلية الذاتية، وتوجه الهدف، وأجريت دراستان (ن=١٦٨، ن=١٥٢) طالبًا بالجامعة من خلال أدوات اعتمدت على التقرير الذاتي، وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط دالة سالبة للإرجاء الأكاديمي وكل من استراتيجيات التعلم المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والفاعلية الذاتية، وتوجه الهدف، وهو نفس ما أكدت عليه نتائج الدراسة الثانية، كما أتضح من الدراسة الثانية أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأجرى Spada et al., (2006) دراسة لتوضيح العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وما وراء المعرفة، والمشاعر السلبية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس الإرجاء الأكاديمي، واستبيان ما وراء المعرفة، ومقياس للقلق وآخر للاكتئاب، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين بعد واحد من أبعاد ما وراء المعرفة بالإرجاء السلوكي، بينما ارتبطت المكونات الأخرى لما وراء المعرفة ارتباطًا موجبًا بالإرجاء في اتخاذ القرارات، كما وجدت علاقة موجبة بين القلق والاكتئاب والإرجاء الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Wong (2012) التعرف على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي والأداء الأكاديمي لدى (٣١٤) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الإرجاء الأكاديمي ومقياس الأداء الأكاديمي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين الإرجاء الأكاديمي والأداء الأكاديمي، ووجود ارتباط سالب بين الوعي ما وراء المعرفي والإرجاء الأكاديمي، بينما يوجد ارتباط موجب بين الوعي ما وراء المعرفي والأداء الأكاديمي، ووجود فروق بين الذكور والاناث في الأداء الأكاديمي لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي.

كما هدفت دراسة الشعراوي والبغدادي (٢٠١٣) إلى الكشف عن مستوى التلكؤ لدى عينة من طلاب الجامعة، وتحديد علاقة التلكؤ الأكاديمي بمهارات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية، طبق عليهم مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة التح (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة

ومستوى التسويف الأكاديمي لدى العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبينت النتائج أن نسبة الطلبة الذين

لديهم إرجاء أكاديمي منخفض (٣٣.٦٪)، وأن نسبة الطلبة الذين لديهم إرجاء أكاديمي مرتفع (٦٦.٤)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وجميع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وكما أجرى Ghadampour & Beiranvand (2019) دراسة للتحقق من تأثير استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي على الإرجاء الأكاديمي والكفاءة الذاتية للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من طلاب المدارس الاعدادية في مدينة خرم آباد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (١٥) طالبًا، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٥) طالبًا، تلقى طلاب المجموعة التجريبية تدريبًا على استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي في حين لم تتلق المجموعة الضابطة تدريبًا، وتم تطبيق استبيان الإرجاء الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أن التدريب على استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي قلل بشكل دال إحصائيًا من الإرجاء الأكاديمي وزاد من الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وقام De Palo et al., (2019) بدراسة للتحقق من الصلة بين الإرجاء في اتخاذ القرار والمعتقدات ما وراء المعرفية حول الإرجاء، مع الأخذ في الاعتبار استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم كوسطاء محتملين، بلغت عينة الدراسة (٢٩٦) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم استبيان يقيس المعتقدات ما وراء المعرفية حول الإرجاء، والتركيز على المهام الأكاديمية والاهتمامات في النجاح الأكاديمي، والإرجاء في اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أن للمعتقدات ما وراء المعرفية حول الإرجاء تأثير سلبي على كل من التركيز والاهتمامات، وكذلك توسط التركيز في العلاقة بين ما وراء المعرفة الإيجابية والإرجاء في اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة المسعودي (٢٠٢٠) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا منخفضي الدافعية للإنجاز ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وتو توزيعهم على مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وخضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، طبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي.

واستهدفت دراسة الكفراوي (٢٠٢٢) التعرف على العلاقة بين عوامل ما وراء المعرفة والتسويف الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال تلك العوامل وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (٤٤٤) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، واستخدم الباحث مقياسًا لما وراء المعرفة، ومقياسًا للتسويف

الأكاديمي، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين عوامل ما وراء المعرفة والتسويف الأكاديمي، وعن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال عوامل ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة Zhou et al., (2022) إلى مراجعة العلاقة بين ما وراء المعرفة والإرجاء الأكاديمي في البحوث السابقة من خلال استخدام منهج التحليل البعدي، وقد بلغ عدد البحوث التي تم مراجعتها وتحليل نتائجها خلال هذه الدراسة (٥٩) دراسة سابقة، وبلغ مجموع العينات المشاركة في هذه البحوث (٢٣٦٢٧) مشاركًا، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ما وراء المعرفة والإرجاء الأكاديمي السلبي، وأن هذا الارتباط يكون أكثر وضوحًا وقوة بين المشاركات الإناث عن الذكور وأنه يُمكن لما وراء المعرفة المساهمة في الحد من الإرجاء الأكاديمي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث التجريبية في هذا الشأن.

التعقيب على بحوث ودراسات المحور الأول:

تناول هذا المحور الإرجاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التنظيم الذاتي، وما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والمشاعر السلبية، والأداء الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، وتحسين الدافعية للإنجاز، واستخدمت مقاييس مختلفة لقياس هذه المتغيرات، وطبقت هذه الدراسات على عينات مختلفة من الطلاب في مراحل تعليمية متعددة، واختلفت في حجم العينة والمجتمع الذي تم اختياره منه، وتوصلت معظم هذه الدراسات إلى نتائج متشابهة في بعض الجوانب فمثلا تجد معظم هذه الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الإرجاء الأكاديمي وما وراء المعرفة، فكلما زاد الإرجاء الأكاديمي انخفض مستوى ما وراء المعرفة والعكس صحيح.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت استراتيجية التدريس التبادلي:

- **هدفت دراسة بكر (٢٠١٩)** إلى تحسين كفاءة السعة العقلية لدى طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسيا، وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي، وتكونت العينة الأساسية للبحث من مجموعتين أساسيتين بلغ مجموعهما (٣٥) طالبة بالمجموعة التجريبية، (٣٥) طالبة بالمجموعة الضابطة من طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسيا من مختلف شعب كلية البنات الإسلامية بأسيوط، وقد استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التساؤل الذاتي، والتدريس التبادلي)، مقياس السعة العقلية، البرنامج التدريبي المعد لأفراد المجموعة المشاركة قبليا وبعديا)، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للأداء على مستويات السعة العقلية لصالح المجموع التجريبية.

- **وهدفت دراسة غالب (٢٠٢٠)** معرفة أثر استراتيجية التدريس التبادلي للفيزياء في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وبقاء أثر التعلم، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة، تم اختيارهن من مدرستين من مدارس صالة بمحافظة تعز– الجمهورية اليمنية، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية، ودرست باستراتيجية التدريس التبادلي، وضابطة، ودرست بالطريقة التقليدية، واستخدمت الباحثة اختبارين لقياس متغيرات الدراسة، اختبار للتحصيل المعرفي، واختبار لمهارات التفكير العلمي، وأظهرت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على اختباري التحصيل ومهارات التفكير بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية (موجبة) دالة إحصائيا في الأداء البعدي بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ومهارات التفكير لديهن، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري التحصيل المؤجل ومهارات التفكير (بقاء أثر التعلم) ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- **هدفت دراسة عبد الواحد (٢٠٢١)** التعرف على أثر استراتيجية التدريس بالتبادل في التخلص من مشكلة ضعف الإنجاز المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ –دراسة تجريبية، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الإعدادي، واستخدمت التصميم التجريبي وتم اختيار مجموعتين بواقع (٢٠) طالبة للمجموعة التجريبية و (٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة، وتم اعداد اختبارًا تحصيليًا بعديًا، كما تم استخدام مقياس للاتجاه نحو مادة التاريخ إعداد (البياتي، ٢٠١٥) وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في زيادة الإنجاز المعرفي وزيادة الاتجاه نحو مادة التاريخ.
- **واستهدفت دراسة زراري (٢٠٢٣)** التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية لدى طلبة الفرقة الثانية بمعهد التربية البدنية والرياضية، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبًا، تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددهم (٣٤)، ومجموعة ضابطة وعددهم (٣٦)، طبق عليهم اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية لقياس دافعية الطلبة نحو المادة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي له أثر على زيادة تحصيل الطلبة وإثارة دافعيتهم.
- **وهدفت دراسة الشطى والريس (٢٠٢٣)** إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية التحصيل الدراسي في مقرر الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتكونت عينة

الدراسة من (٧٠) طالبة من الصف السادس بالمرحلة المتوسطة، وزعت على مجموعتين (٣٦) طالبة مجموعة ضابطة، (٣٤) طالبة مجموعة تجريبية، وتم إعداد دليل للمعلمة واختبار تحصيلي معرفي من صورتين مختلفتين، إحداها للقياس القبلي، والثانية للقياس البعدي، وأسفرت النتائج عن أن استراتيجية التدريس التبادلي كان لها فاعلية عالية في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

التعقيب على بحوث ودراسات المحور الثاني:

تناول هذا المحور استراتيجية التدريس التبادلي مع بعض المتغيرات الأخرى مثل التفكير المعرفي وبقاء أثر التعلم، والتحصيل الدراسي وإثارة الدافعية، وتنمية التحصيل الدراسي ، واستخدمت هذه الدراسات المنهج التجريبي، كما استخدمت عينات مختلفة في مراحل تعليمية مختلفة، ووجدت هذه الدراسات أن استراتيجية التدريس التبادلي لها أثر إيجابي على المتغيرات التابعة.

وقد أثبتت هذه الدراسات أن استراتيجية التدريس التبادلي تتفق مع متطلبات العصر الحالي، الذي يحتاج إلى تطوير المعرفة والابتكار والتكنولوجيا، وتنمية قدرات الطلاب على التعامل مع التحديات وحل المشكلات.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبُعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبُعد ضعف مهارات إدارة الوقت.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبُعد النفور من المهام الأكاديمية.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبُعد التأثر بالمحيط الاجتماعي.

منهج وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي لمقياس الإرجاء الأكاديمي.

ثانيًا: المشاركات في البحث:

العينة الاستطلاعية: بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم استخدام عينة استطلاعية مكونة من (٣٤٠) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة، للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨- ٢١ سنة).

العينة الأساسية: تكونت عينة البحث من (٣٥) طالبة بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، وبلغ متوسط عمرهن الزمني (١٩,٤٠) بانحراف معياري (٠,٧٤)، وطبق عليهن الجلسات التدريبية باستراتيجية التدريس التبادلي، ومقياس الإرجاء الأكاديمي.

ثالثًا: أدوات البحث: مقياس الإرجاء الأكاديمي: (إعداد الباحثون)

الهدف من المقياس: الكشف عن مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وأيضًا مستوياتهم في كل بُعد من أبعاده على حدا.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولًا: الصدق: قام الباحثون بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الطالبات بلغ عددها (٣٤٠) طالبة بالفرقة الثالثة في أقسام (علم النفس/ الاجتماع/ التاريخ) بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة، وتم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول مدى تحقيق المقياس للهدف منه، ووضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاده، وصحة صياغتها، ومناسبتها للعينة، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على بنود التحكيم ما بين (٨٢٪ - ١٠٠٪) مما يشير إلى صدق المقياس، وأشار المحكمون بتعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها، وتم إجراء التعديلات وأصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٩) عبارة.

٢- الصدق العاملي Factorial Validity:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي؛ حيث تم حساب الصدق العاملي لمفردات مقياس الإرجاء الأكاديمي من خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات عينة تتكون من (٣٤٠) مشاركة من طالبات كلية الدراسات الانسانية بنات بالقاهرة, وقامت بحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام

اختبار KMO Test (Kaiser – Meyer– Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠.٩٢٥) أي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser (٠,٥٠). وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد عدد العوامل بـ (٤) عوامل باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وأخذ الباحثون بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص أربعة أبعاد رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، والجدول التالي (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الإرجاء الأكاديمي

(ن= ٣٤٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
١			٠,٦٤٠		٠,٥٤٧
٢	٠,٤٧٧				٠,٥١٧
٣		٠,٥٧٥			٠,٥٠٧
٤		٠,٥٤٨			٠,٥٢٢
٥			٠,٥٦٤		٠,٤٣٠
٦	٠,٥٩٨				٠,٥٧٨
٧		٠,٥٧١			٠,٦٣٣
٨		٠,٦٨٤			٠,٦٣٣
٩	٠,٥٩٠				٠,٦٢٧
١٠		٠,٥١٨			٠,٤٧٨
١١				٠,٤٣٤	٠,٢٧٣

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
١٢				٠,٣٨٢	٠,٣٩٤
١٣			٠,٤٥٨		٠,٢٦٨
١٤	٠,٥١٥				٠,٥٥٩
١٥	٠,٦٣٩				٠,٤٥٨
١٦			٠,٥٨٠		٠,٤٣٨
١٧			٠,٦٣٧		٠,٥٩٧
١٨			٠,٦٤٦		٠,٥٣٠
١٩			٠,٥٨٨		٠,٥٧٩
٢٠	٠,٦٦٤				٠,٥٢٣
٢١	٠,٥٧٧				٠,٥٢٣
٢٢		٠,٧١٨			٠,٥٩٤
٢٣	٠,٥٣٦				٠,٣٣٨
٢٤	٠,٤٩٩				٠,٤٧٨
٢٥				٠,٧٠٦	٠,٥٥٨
٢٦				٠,٥٩٨	٠,٤٠٤
٢٧	٠,٥١٤				٠,٥١٠
٢٨					٠,١٩٣
٢٩				٠,٤١٣	٠,٤١٧
٣٠		٠,٤٦٤			٠,٣٥٦
٣١				٠,٦٣١	٠,٥٤٢
٣٢				٠,٣١٨	٠,٣٨٣
٣٣	٠,٦٠١				٠,٧١٩
٣٤	٠,٦٢٠				٠,٧١٢
٣٥		٠,٦٨٩			٠,٥٣٦
٣٦	٠,٣٥٨				٠,٢٨١
٣٧			٠,٥٠٨		٠,٥٠٧
٣٨		٠,٦١٤			٠,٤٥٧
٣٩		٠,٥١١			٠,٢٨٤

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
٤٠			٠,٥٤٨		٠,٥٠٣
الجذر الكامن	٦,٠٢٦	٥,٤١٨	٥,٠٨٠	٢,٧٧١	
نسبة التباين	٪١٥,٠٦٥	٪١٣,٥٤٤	٪١٢,٧٠٠	٪٦,٩٢٨	
نسبة التباين التراكمية	٪١٥,٠٦٥	٪٢٨,٦٠٩	٪٤١,٣٠٩	٪٤٨,٢٣٧	

يتضح من جدول (١) السابق أنه تم حذف عبارة رقم (٢٨) طبقًا لمحك جيلفورد حيث أن تشبعها أقل من (٠,٣٠), وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٣٩) عبارة، وفيما يلي توضيح للعوامل التي تم استخراجها.

العامل الأول :

اشـــتمل العامل الأول على (١٣) عبارة وهي (٢- ٦- ٩- ١٤- ١٥-٢٠ - ٢١- ٢٣-٢٤-٢٧- ٣٣-٣٤-٣٦) تشـــبعت تشـــبعا دالا إحصـــائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٥٨)، و(٠,٦٦٤)، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشـــف عن: (تأخير الطالبة البدء في تنفيذ المهام الأكاديمية المطلوبة منها، وعدم انتهائها في الوقت المحدد)، وعلى هذا يمكن تســـمية هذا العامل (الميل لتأجيل المهام الأكاديمية)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

العامل الثاني:

اشـتمل العامل الثاني على (١٠) عبارات وهي (٣- ٤ – ٧ – ٨ – ١٠ – ٢٢ – ٣٠- ٣٥ – ٣٨ – ٣٩) تشبعت تشبعا دالا إحصائيا تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٦٤)، و(٠,٧١٨)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف عن: (صـعوبة التخطيط والتنظيم وتحديد الأولويات، واسـتخدام الوقت بطريقة فعالة لإنجاز المهام المختلفة)، ولهذا يمكن تسمية هذا العامل (ضعف مهارات إدارة الوقت)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل .

العامل الثالث:

اشـتمل العامل الثالث على (٩) عبارات وهي (١ – ٥ – ١٣ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٣٧ – ٤٠) تشبعت تشبعًا دالا إحصـائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٥٨)، و(٠,٦٤٦)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وجد أنها تكشف عن: (ضعف رغبة الطالبة في الدراسة، وشعورها بالضيق تجاه التخصص الأكاديمي الذي تنتمي إليه)، وعلى هذا يمكن تســـمية هذا العامل (النفور من المهام الأكاديمية)، وذلك لأنها الصـــفة الغالبة على هذا العامل .

العامل الرابع:

اشـــتمل العامل الرابع على (٧) عبارات وهي (١١ – ١٢ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٩ – ٣١ – ٣٢) تشـــبعت تشـــبعا دالا إحصـــائيا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣١٨) ، و(٠,٧٠٦)، وبفحص محتوى عبارات العامل الرابع وجد أنها تكشـــف عن: (تأجيل الطالبة للمهام والواجبات الأكاديمية، وتأثرها بســـلوكيات الأخرين، واهتمامها بمواقع التواصـل الاجتماعي والأنشـطة الاجتماعية مما يؤثر على أدائها الأكاديمي)، وعلى هذا يمكن تسـمية هذا العامل (التأثر بالمحيط الاجتماعي)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

ومما سبق يتضح أن بيانات الصدق العاملي لمقياس الإرجاء الأكاديمي تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٣٤٠) طالبة بكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، ويوضح الجدول التالي (٢) النتائج:

جدول (٢)

معاملات ألفا–كُرنباخ لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية

لمقياس الإرجاء الأكاديمي(ن=٣٤٠)

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	الميل لتأجيل المهام الأكاديمية	٠,٧٣٠
٢	ضعف مهارات إدارة الوقت	٠,٧٦٢
٣	النفور من المهام الأكاديمية	٠,٧٤٠
٤	التأثر بالمحيط الاجتماعي	٠,٧٠١
	الدرجة الكلية	٠,٧٣٩

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ألفا كُرونباخ للمكونات والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٠١– ٠,٧٦٢), وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى ثبات المقياس والثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

-الجلسات التدريبية لاستراتيجية التدريس التبادلي:

هدفت الجلسات إلى تدريب المشاركات على استراتيجية التدريس التبادلي، وتضمنت الجلسات (١٣) جلسة إعلامية وتدريبية، واستمر التدريب ستة أسابيع بواقع (٣) جلسات في الأسبوع الأول وجلستين في باقي الأسابيع، وتم عرض الجلسات على خمسة من المحكمين المختصين في علم النفس التعليمي، واتفق جميع المحكمون على صلاحية الجلسات وأشاروا ببعض التعديلات، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها ومنها تقليل بعض إجراءات الجلسات وتعديل صياغة بعض الأهداف.

إجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية:

- تم اتخاذ الإجراءات الرسمية اللازمة لتطبيق أدوات البحث.
- تم التطبيق القبلي لمقياس الإرجاء الأكاديمي على العينة الأساسية.
- تم تنفيذ الجلسات التدريبية لاستراتيجية التدريس التبادلي.
- تم تطبيق مقياس الإرجاء الأكاديمي تطبيقًا بعديًا، بعد انتهاء الجلسات.
- تم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تم تفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث وتفسيرها:

يعرض الباحثون في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي لفروض البحث كما يأتي:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي".

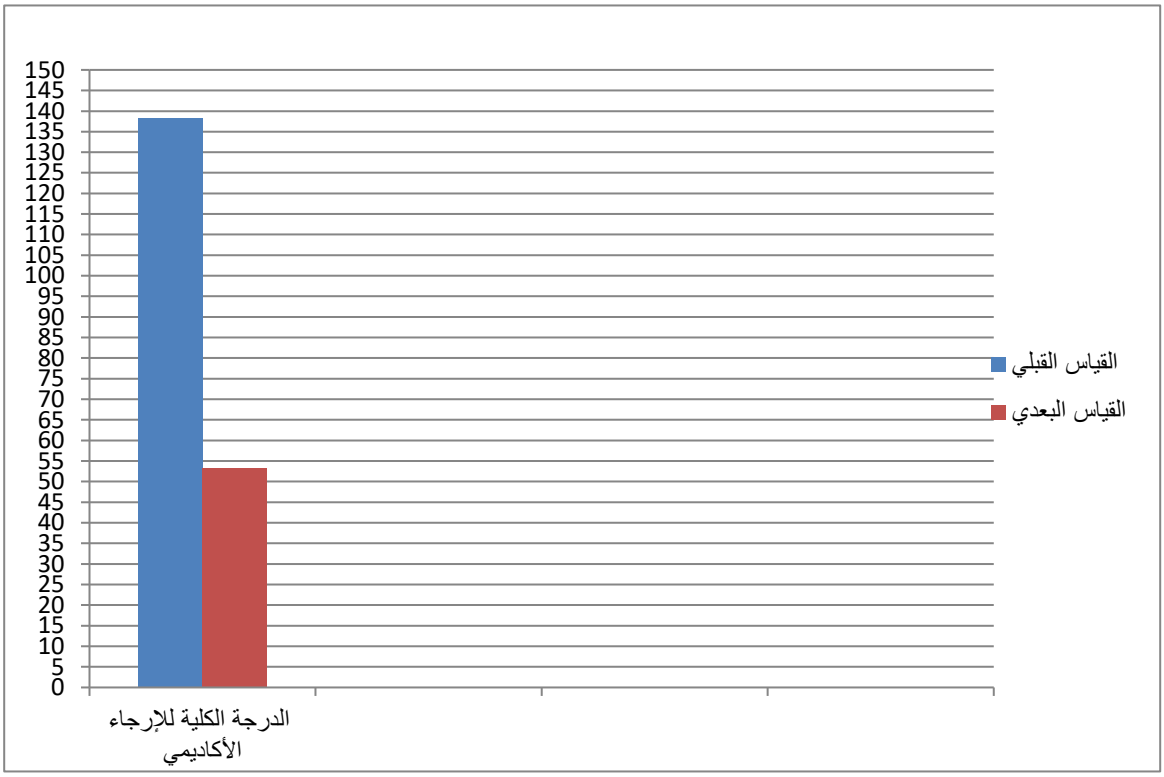
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من هذا الفرض، كما تم حساب حجم التأثير وفق ما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي (ن=٣٥)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen's d
الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي	القياس القبلي	٣٥	١٣٨,٢٩	١٣,٢٤	٦١,٢٥١	٠,٠١ دالة	٠,٩٩١	١٠,٣٤٦
	القياس البعدي	٣٥	٥٣,٤٠	٧,١٣				
قيمة t الجدولية (٠.٠٥) =٢.٠٣٢ قيمة t الجدولية (٠.٠١)= ٢.٧٢٨								
دلالة مربع ايتا (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط ، ٠,١٤ كبير)								

يتضح من جدول (٣) أن قيم "ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي بلغت (٦١.٢٥١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لصالح القياس القبلي "، كما يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩٩١) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، حيث يرى كوهين (Cohen,1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٤٣٨). ويوضح شكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي:



شكل (٢)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي

يتضح من شكل (٢) تباعد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لصالح القياس القبلي.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من هذا الفرض، كما تم حساب حجم التأثير ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

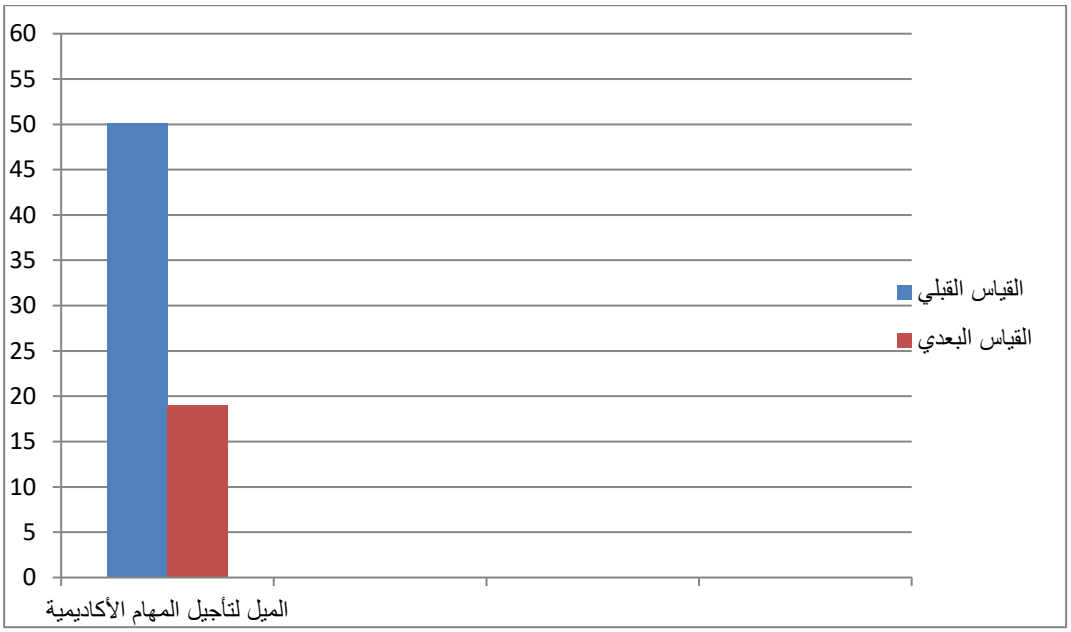
جدول (٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية (ن=٣٥)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen's d
بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية	القياس القبلي	٣٥	٥٠.٢٠	٤.٦٩	٩٠.٠٦٤	٠.٠١ دالة	٠.٩٩٦	١٥.٢١٤
	القياس البعدي	٣٥	١٩.٠٦	٣.٢١				
قيمة t الجدولية (٠.٠٥) =٢.٠٣٢ قيمة t الجدولية (٠.٠١)= ٢.٧٢٨								
دلالة مربع ايتا (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط ، ٠,١٤ كبير)								

يتضح من جدول (٤) أن قيم "ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (االأكاديمية لصالح التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية بلغت (٩٠.٠٦٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١), وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية لصالح القياس القبلي، كما يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩٩٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، حيث يرى كوهين (Cohen,1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٤٣٨). ويوضح شكل (٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات

المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية.



شكل (٣)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية

يتضح من شكل (٣) تباعد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية ؛ أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجية التدريس التبادلي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، لصالح القياس القبلي.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد ضعف مهارات إدارة الوقت ".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من هذا الفرض، كما تم حساب حجم التأثير، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

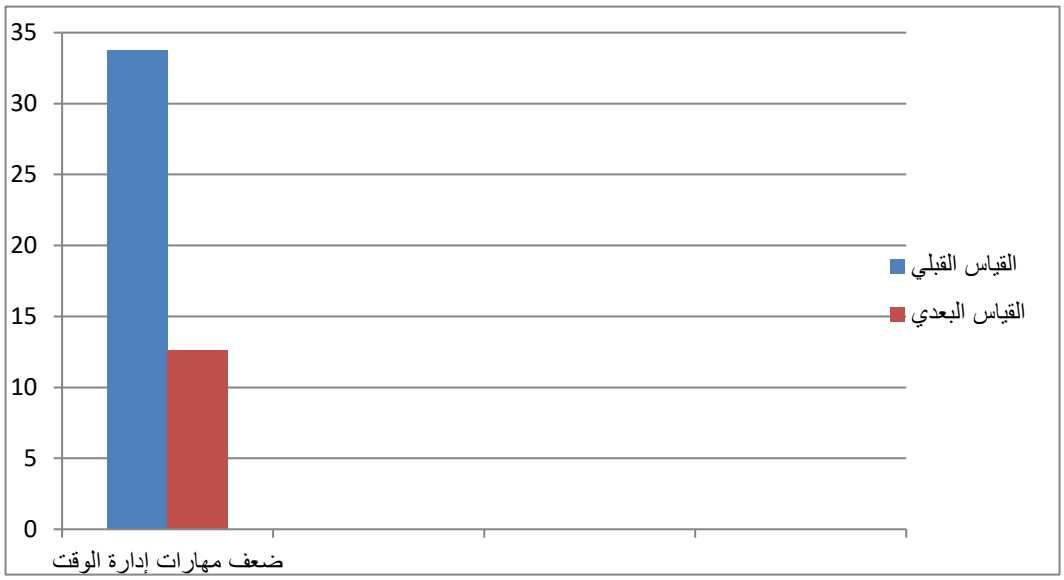
جدول (٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد ضعف مهارات إدارة الوقت (ن=٣٥)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen's d
بعد ضعف مهارات إدارة الوقت	القياس القبلي	٣٥	٣٣,٧٤	٦,١٨	٢٧,١٣٢	٠,٠١ دالة	٠,٩٥٦	٤,٥٨٣
	القياس البعدي	٣٥	١٢,٦٦	٢,٢٧				
قيمة t الجدولية (٠.٠٥) =٢.٠٣٢ **قيمة t الجدولية (٠.٠١)= ٢.٧٢٨**								
دلالة مربع ايتا (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط ، ٠,١٤ كبير)								

يتضح من جدول (٥) أن قيم "ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف مهارات إدارة الوقت بلغت (٢٧.١٣٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١), وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد ضعف مهارات إدارة الوقت " لصالح القياس القبلي، كما يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩٥٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، حيث يرى كوهين (Cohen,p.1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص.٤٣٨). ويوضح شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد

ضعف مهارات إدارة الوقت.



شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية

(استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد ضعف مهارات إدارة الوقت

يتضح من شكل (٤) تباعد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد مهارات إدارة الوقت ؛ أي توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد ضعف مهارات إدارة الوقت لصالح القياس القبلي.

نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد النفور من المهام الأكاديمية ".

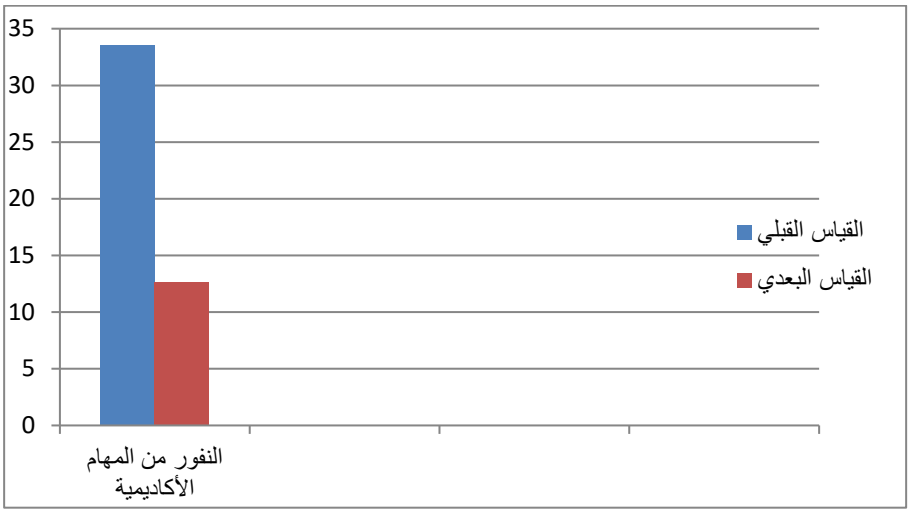
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من هذا الفرض، كما تم حساب حجم التأثير ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد النفور من المهام الأكاديمية (ن=٣٥)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen's d
بعد النفور من المهام الأكاديمية	القياس القبلي	٣٥	٣٣.٥٤	٥.٢٣	٣٤.٣٠٠	٠.٠١ دالة	٠.٩٧٢	٥.٧٩٤
	القياس البعدي	٣٥	١٢.٧٤	٢.٢٩				
قيمة t الجدولية (٠.٠٥) =٢.٠٣٢				**قيمة t الجدولية (٠.٠١)= ٢.٧٢٨**				
دلالة مربع ايتا (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط ، ٠,١٤ كبير)								

يتضح من جدول (٦) أن قيم "ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد النفور من المهام الأكاديمية بلغت (٣٤.٣٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد النفور من المهام الأكاديمية لصالح القياس القبلي، كما يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩٧٢) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، حيث يرى كوهين (Cohen,p.1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩١،ص. ٤٣٨). ويوضح شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد النفور من المهام الأكاديمية.



شكل (٥)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد النفور من المهام الأكاديمية

يتضح من شكل (٥) تباعد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد النفور من المهام الأكاديمية؛ أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجية التدريس التبادلي في بعد النفور من المهام الأكاديمية لصالح القياس القبلي.

نتيجة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد التأثر بالمحيط الاجتماعي".

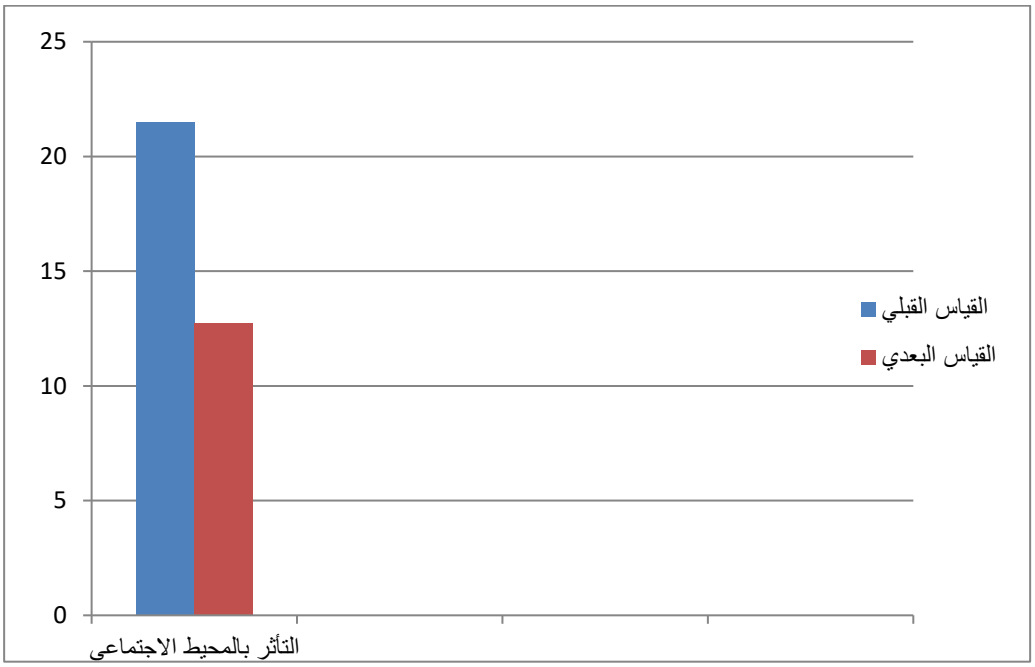
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من هذا الفرض، كما تم حساب حجم التأثير ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد التأثر بالمحيط الاجتماعي (ن=٣٥)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen's d
بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي	القياس القبلي	٣٥	٢١,٥١	٤,٧٠	١٩,٢٣٠	٠,٠١ دالة	٠,٩١٦	٣,٢٤٨
	القياس البعدي	٣٥	٨,٩٤	١,٣٣				
قيمة t الجدولية (٠.٠٥) =٢.٠٣٢ **قيمة t الجدولية (٠.٠١)= ٢.٧٢٨**								
دلالة مربع ايتا (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط ، ٠,١٤ كبير)								

يتضح من جدول (٧) أن قيم "ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي بلغت (١٩.٢٣٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١), وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد التأثر بالمحيط الاجتماعي"، لصالح القياس القبلي، كما يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠.٩١٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، حيث يرى كوهين (Cohen, p.1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص. ٤٣٨). ويوضح شكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي.



شكل (٦)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لبعد التأثر بالمحيط الاجتماعي

يتضح من شكل (٦) تباعد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي في بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي؛ أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد التأثر بالمحيط الاجتماعي" لصالح القياس القبلي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

توصل البحث الحالي إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ولصالح القياس القبلي، ما يعنى انخفاض الإرجاء الأكاديمي بعد التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج كلا من (Wolters, 2003؛ التح، ٢٠١٦) والتي أشارت

إلى وجود علاقة سالبة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والإرجاء الأكاديمي، ومع دراسة (Wong,2012) والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي، واستراتيجية التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما تتفق مع ما أوصى به نصار (٢٠٠٧، ص. ٢١٠) من ضرورة الاهتمام بتدريس التفكير والوعى بما وراء المعرفة واستراتيجياته لطلاب كلية التربية، مما يجعلهم قادرين على ممارسة ما وراء المعرفة عند تنفيذ المهام الأكاديمية.

وبشكل غير مباشر تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: (غالب، ٢٠٢٠؛ عبد الواحد، ٢٠٢١؛ زراري،٢٠٢٣؛ الشطي، والريس، ٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي وتحسن من دافعية واتجاه المتعلمين نحو المواد الدراسية، وهذا يقدم مؤشرًا عن إتمام المتعلمين للمهام الموكلة إليهم في موعدها وعدم تأجيلها، الأمر الذي ظهر جليًا في تحسُّن مستوى تحصيلهم الدراسي وزيادة دافعيتهم واتجاههم نحو المواد الدراسية، كما تتفق مع نتائج دراسة (الكفراوي، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال ما وراء المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Zhou et al., (2022) والتي أشارت إلى إمكانية الحد من الإرجاء الأكاديمي السلبي من خلال التدريب على ما وراء المعرفة، ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة (Yagan, 2022, p.538) أن سلوك الإرجاء الأكاديمي يتناقص بزيادة استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأن هناك علاقة وثيقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والإرجاء الأكاديمي.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء الإجراءات التدريبية التي اتبعتها داخل جلسات استراتيجية التدريس التبادلي والتي تضمنت:

- تحفيز المتدربات واستثارة تفكيرهن بأساليب وطرق متنوعة، وتقديم أنشطة ومهام متعددة كي يقبلن على المشاركة الإيجابية، والتفاعل مع أنشطة الجلسات، مما أثر بشكل إيجابي على أدائهن الأكاديمي.
- المناقشة والحوار بين المدربة والمتدربات، وبين المتدربات بعضهن البعض حول الموضوعات، مما ساعد على تزويد المتدربات بالمعلومات والمعارف اللازمة لإتمام مهامهن بنجاح، وفي الوقت المحدد.
- تضمين الجلسات التدريبية مجموعة من الموضوعات والقضايا التي تشغل اهتمام المتدربات وتثير تفكيرهن،

مما ساعد في زيادة رغبة المتدربات في إتمام المهام والمشاركة بفعالية، ومن ثم التأثير في طريقة تفكيرهن ومعالجاتهن للموضوعات والقضايا.

- تشجيع المتدربات على توضيح النقاط الغامضة والتلخيص بصورة مبسطة وسهلة، وطرح الأسئلة والتنبؤ بالأحداث المتوقعة، وتنظيم المعلومات وأداء المهام التي تم تكليفهن بها للوصول إلى الأهداف المرجوة في وقتها المحدد.
- الانتقال من التركيز حول المعلم إلى التركيز حول المتعلم، مما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية والفعالة من جانب المتدربات في الأنشطة المقدمة خلال الجلسات التدريبية.
- تنوع فنيات التدريب والتي تضمنت: (التعلم التعاوني، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة)، مما ساعد في مراعاة الفروق الفردية بين المتدربات، وتلبية احتياجاتهن المختلفة، وأنعكس هذا الأمر على تنفيذ ما يقمن به من مهام وأنشطة تدريبية.
- تقديم معلومات حول الاستراتيجية ومراحلها (التوضيح، التلخيص، التساؤل، التنبؤ)، مما أدى إلى توفير درجة من الوعي لدى المتدربات لما يقمن به خلال الجلسات التدريبية، وبالتالي، فإن وعي الطالبة بأهمية ما تقوم به والهدف منه، وكيفية تنفيذه، يساعد في زيادة رغبتها على إتمامه بنجاح دون تأجيل.

وقد ترجأ الطالبة المهام الأكاديمية المطلوبة منها بسبب قلة الوعي بما هو مطلوب منها، وما تحتاج لتعلمه، وما هو الوقت المناسب لتعلم الموضوعات الدراسية بنجاح، وما هو المستوى المطلوب من الإنجاز في كل مادة لتكون مستعدة تمامًا لأداء الامتحان بأفضل طريقة، ولكن، من خلال التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي، والتي تعد واحدة من أهم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، تمكنت الطالبة من التغلب على هذه المشكلات، وبالتالي انخفض مستوى الإرجاء الأكاديمي لديها.

وعند النظر إلى ما وراء المعرفة كعملية للتفكير في التفكير، يتضح أن ممارسة الطالبة للاستراتيجيات ما وراء المعرفية تجعلها تُعيد النظر في طريقة إدارتها للمعرفة، وطريقة تعلمها، وتُعدل أفكارها السلبية حول التعلم، وطرق تنفيذه بنجاح، وتجعلها تنظر لعملية التعلم بنظرة أكثر إيجابية، وتزيد من ثقتها بنفسها في قدرتها على إنجاز العديد من المهام المطلوبة منها.

بالإضافة إلى ذلك، فإن معرفة الطالبة بقدراتها وتقييمها لنفسها، باعتبارها إحدى الممارسات ما وراء المعرفية، تُمكن الطالبة من تحديد نقطة البداية الصحيحة والمناسبة لها لتحقيق التعلم الناجح، الذي يعتمد على تنظيم مهامها الأكاديمية بناءَ على ما تعرفه وما تحتاج لتعلمه، والوقت المتاح للتعلم.

ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

توصل البحث الحالي إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد الميل لتأجيل المهام الأكاديمية لدى طالبات الجامعة " ولصالح القياس القبلي، ما يعنى أن الطالبات أصبحن أقل ميلًا لتأجيل المهام الأكاديمية بعد التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج (Wolters, 2003؛ التح، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والإرجاء الأكاديمي، وهذا يقدم مؤشرًا على أن ممارسة بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتي من بينها (استراتيجية التدريس التبادلي)، ربما يقلل من مستوى الإرجاء الأكاديمي ويجعل الطالبة أقل ميًلا لتأجيل المهام الأكاديمية المطلوب تنفيذها.

إن ممارسة الطالبة لاستراتيجية التدريس التبادلي يجعلها تفكر بشكل أفضل، ويصبح تفكيرها أكثر منطقية وعلمية من ذي قبل، وتقارن بين البدائل المتاحة وتختار أفضلها (البقري، ٢٠١٦، ص. ١٧٠)، الأمر الذي يساهم في تقليل ميل الطالبة لتأجيل المهام الأكاديمية، وذلك من خلال التفكير في النتائج السلبية الناتجة عن تأجيل المهام المطلوبة منها، ومن ثَّم فإن الطالبة تختار البديل الصحيح، وتقرر تنفيذ كل مهمة أكاديمية في وقتها المحدد.

كما يمكن تفسير ميل الطالبات إلى عدم تأجيل مهامهن الأكاديمية، من خلال تحسُّن اتجاههن نحو تعلم بعض المواد الدراسية والتي توصلت إليه دراسة (قشطة، ٢٠١٧)، حيث يتضح أن الطالبة تظهر رغبة في تعلم المادة الدراسية، واستذكارها، عندما تكون لديها اتجاه ايجابي نحوها.

وتشير دراسة كل من (زراري،٢٠٢٣؛ الشطي والريس، ٢٠٢٣) إلى أنه يمكن زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بعد التدريب باستخدام بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، ويُمكن تفسير ذلك من خلال زيادة اهتمام المتدربات بمهامهن الأكاديمية الموكلة إليهن، وميلهن لإكمالها في وقتها المحدد.

وتفسر هذه النتيجة أيضًا في ضوء ممارسة المتدربات للإجراءات التدريبية جعلتهن يتبعن خطوات منظمة ومرتبة في مناقشتهن وتعلمهن لموضوعات الجلسات التدريبية، كما عملت على تحفيز دافعيتهن للمشاركة في النقاش إزاء الموضوع المقدم، والاستفادة من خبرات أقرانهم، الأمر الذي ينعكس على فهم الموضوع بدرجة أكبر، كما أنها شجعت

المتدربات على تبادل الآراء وطرح الأفكار حول الموضوع، وأتاحت لهن فرصة التعبير عن آرائهن بتلقائية، وأتاحت لهن فرصة ممارسة التعلم الذاتي والتعاوني من خلال الأنشطة والمراحل التي تمر بها الاستراتيجية، وانتهاءً بتقديم التغذية الراجعة والتقويم من قبل المدربة، وغيرها من الأمور التي ربما جعلت المشاركات أقل ميلًا لتأجيل المهام المطلوبة منهن، وأصبح لديهن رغبة حقيقية في إتمام مهامهن الأكاديمية في وقتها المحدد دون تأجيل.

ثالثًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

توصل البحث الحالي إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف مهارات إدارة الوقت لدى طالبات الجامعة " ولصالح القياس القبلي ، ما يعني أن الطالبات أصبحن أكثر قدرة على إدارة الوقت بعد التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي.

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى الدور الفعال للتدريس التبادلي في تنظيم الأفكار والنجاح الأكاديمي وزيادة التحصيل وتحقيق الإنجاز وزيادة الدافعية للتعلم والمثابرة كدراسة (بشارات، ٢٠١٧؛ جواد، ٢٠٢٠؛ الرويشد والخوالدة، ٢٠٢١).

وقد ترجع هذه النتيجة للدور الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي، حيث أشار (أبو الخير، ٢٠١٧، ص. ٢٤٢) أن التدريس التبادلي يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في اكتساب العديد من المهارات من خلال المشاركة وإدارة الحوار في سياق تشاركي يقوم على احترام الآخرين وتحمل المسؤولية، مما يسهم في توجيه الطالبات إلى مصادر المعرفية المرتبطة بالأساليب العليا من التفكير ما وراء المعرفي، الأمر الذي يسهم في إيجاد حلول فعالة وجيدة للمشكلات الأكاديمية التي قد تواجههن.

كما تتفق هذه النتائج مع أشارت إليه دراسة Zhou et al., (2022, p.354) من أن التدريب على ما وراء المعرفة يجعل الطلاب أكثر قدرة على تخطيط ومراقبة تعلمهم، وهذا يشير ضمنيًا إلى تحسُّن قدرة الطلاب على تنظيم وقت تعلمهم وضبطه لتحقيق أهداف التعلم.

إن التدريب ما وراء المعرفي يُسهم في مراجعة الطلاب لأنفسهم وإعادة النظر في عادات استذكارهم التي ترتبط بتنظيم الوقت وإدارته، من خلال التخطيط للاستذكار وتنظيم الوقت بين والراحة والمذاكرة ، وتحديد جدول لساعات المذاكرة، وتحديد المواد التي يتم مذاكرتها والالتزام بما حدده لنفسه (نصار، ٢٠٠٧)، وهذا يشير ضمنيًا إلى أن هذا النوع من التدريب يُحسن من مهارة إدارة الوقت التعلم لدى المتدربات.

ومن خلال النظر للممارسات التدريبية التي قامت بها الطالبات خلال جلسات التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي فقد كانت الخطوة الرابعة ضمن المرحلة الثالثة تتضمن تحديد الوقت المناسب لتنفيذ مراحل التدريس التبادلي، ما يعني أن الطالبات مارسن إدارة الوقت خلال التدريب الأمر الذي يشير إلى احتمال انتقال تلك الممارسات إلى إدارة مهامهن الأكاديمية بنجاح.

ومن جهة أخرى فإن ممارسة الطالبات للإجراءات التدريبية جعلتهن يتبعن خطوات منظمة ومرتبة عند مناقشتهن وتعلمهن لموضوعات الجلسات التدريبية، بداية من تحديد ما يعرفنه وما هن بحاجة لمعرفته وما تم تعلمه بالفعل، وانتهاءً بتقديم التغذية الراجعة والتقويم من قبل المدربة، وغيرها من الأمور التي ربما جعلت المشاركات أكثر قدرة على إدارة وقتهن بنجاح واستثماره على نحوٍ أفضل من ذي قبل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكر في الإطار النظري من أن استراتيجية التدريس التبادلي تقوم على أسس النظرية البنائية الاجتماعية التي تتضمن المشاركة الايجابية والتفاعل في سياق جماعي، حيث يتضمن تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي تقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل تعاونية، مما يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على التعلم التعاوني والعمل مع الأقران، للمشاركة في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية وإدارة الوقت بنجاح.

رابعًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

توصل البحث الحالي إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد النفور من المهام الأكاديمية لدى طالبات الجامعة " ولصالح القياس القبلي ، مما يشير إلى أن الطالبات أصبحن أقل نفورًا من المهام الأكاديمية بعد التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Wolters (2003, p.182) من أن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة تؤدي إلى فهم أعمق، ويصاحبها مستويات عالية من الدافعية، وبالتالي، يمكن القول أن ارتفاع مستوى الدافعية جعل الطالبات يقبلن على التعلم بحماس وترحيب واهتمام.

ووفقًا لما ذهب إليه البقري (٢٠١٦،ص. ١٦٠) فإن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ينمي العديد من المهارات الذاتية لدى المتعلمين ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، مما يضفي على القاعة الدراسية المزيد من البهجة، هذا الأمر ينعكس إيجابيًا على أداء الطالبة ويحسن من اتجاهها نحو المهام الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة ضمنيًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسات والتي توصلت إلى أن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة يحسّن من الاتجاه نحو تعلم المواد الدراسية، ودراسة (عبد الواحد، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي يؤدي إلى زيادة التحصيل والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية، ومن ثَّم، يؤدي زيادة الاتجاه نحو المواد الدراسية إلى خفض النفور من المهام الأكاديمية المرتبطة بتلك المواد، كما تتفق هذه مع أشارت إليه دراسة (Zhou et al., 2022, p.354) من أن الممارسات ما وراء المعرفية تجعل الطلاب يُفكرون بشكل أفضل في تعلمهم، سعيًا للوصول إلى مستوى الكفاءة في التعلم.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة في ضوء الإجراءات التدريبية التي اتبعتها داخل الجلسات التدريبية، حيث تضمنت تقديم أنشطة جعلت الطالبات يقبلن على المشاركة الإيجابية والتفاعل مع أنشطة الجلسات، ومن خلال الممارسات التدريبية التي قامت بها، أصبحت المتدربات أكثر وعيًا ومراقبة لتعلمها، واستطاعت تحديد ما تمكنت من تعلمه، وما هو بحاجة إلى المزيد من بذل الجهد، ومن ثَّم، فإن تحديد ووضوح طريق التعلم يجعل الطالبة تقبل على السير فيه بحماس ودافعية مرتفعة.

خامسًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

توصل البحث الحالي إلى " وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد التأثر بالمحيط الاجتماعي لدى طالبات الجامعة " ولصالح القياس القبلي، ما يعني أن الطالبات أصبحن أقل تأثرًا بالمحيط الاجتماعي بعد التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Wolters (2003, p.182) بأن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة تزيد من قدرة الطالبات على تنظيم الذات وبذل الجهد نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، ومن هنا، يظهر أن وضوح الهدف لدى الطالبات جعلهن أكثر قدرة على ضبط ممارسة أنشطتهن الاجتماعية واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

كما أن ضبط الأفكار والسيطرة عليها، كانت أحد أهم عوامل ما وراء المعرفة التي تنبأت بمستوى الإرجاء الأكاديمي، كما أشارت إليه دراسة (الكفراوي، ٢٠٢٢)، الأمر الذي يشير ضمنيًا إلى أن ممارسة ما وراء المعرفة تمكن الطالبات من ضبط السيطرة على التفكير في المشاركات الاجتماعية، وتوجيه تفكيرهن وطاقتهن لإنجاز المهام الأكاديمية.

ومن ثم، فإن ممارسة الطالبات للجلسات التدريبية زاد من وعيهن حول المعرفة، وأهمية الجهد في التعلم، مما جعلهن يدركن أهمية الوقت المتاح للتعلم، وتجنب إهداره في المشاركات المجتمعية الزائدة، أو في مواقع التواصل الاجتماعي، كما ساعدت الممارسات ما وراء المعرفية الطالبات في التغلب على الأفكار السلبية حول المعرفة، والتي تتناقلها بعض الطالبات فيما بينهن، ومن ثَّم أصبحن أكثر قدرة على تقييم أفكارهن حول التعلم، دون التأثر بالأفكار السلبية التي قد تسمعنها في محيطهن الاجتماعي.

وتفسر هذه النتيجة أيضًا من خلال الممارسات ما وراء المعرفية خلال الجلسات التدريبية، والتي تتضمن ممارسة المتدربة للمراقبة والضبط الذاتي والالتزام بالوقت المحدد للأنشطة التدريبية، الأمر الذي ساهم في تحسين ونمو الضبط الذاتي لديها عند ممارسة المهام الأكاديمية، حيث أصبحت تنفذ تلك المهام في الوقت المحدد، دون الانشغال بالمحيط المجتمعي، أو الانهماك في مواقع التواصل الاجتماعي وإهدار وقت، كما ساعدت الممارسات التدريبية الطالبات على تحديد أهدافهن بدقة والسعي نحو تنفيذها ومتابعتها بانتظام، ومن هنا يُمكن القول، أن وضوح الأهداف التي تسعى الطالبات لتحقيقها، ومتابعة خطوات تنفيذها، جعلهن أكثر قدرة على عدم الانشغال بما يمكن أن يعطل تحقيق تلك الأهداف.

توصيات البحث:

١- الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام، واستراتيجية التدريس التبادلي بشكل خاص، عند التدريس لطلاب الجامعة، الأمر الذي يُسهم في زيادة وعيهم بالمعرفة وكيفية اكتسابها، وطرق التعلم الفعالة، فهناك العديد من المشكلات الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب نتيجة نقص وعيهم بالمعرفة وكيفية توظيفها.

٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس للتقويم المستمر لطلابهم مما يساعد الطلاب في التعرف على نقاط القوة والضعف في تعلمهم، ومن ثَّم الكشف عن النتائج المترتبة على إرجائهم للمهام الأكاديمية، والعمل على تدارك الأمر.

٣- عقد مجموعة من الدورات التدريبية للطالبات، تتضمن إكسابهن مجموعة من المهارات اللازمة لتحقيق النجاح والتعلم الفعال، مثل مهارات الاستذكار، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، بشكل يُسهم في تقليل إرجائهن للمهام الأكاديمية، وتعزيز المسؤولية الأكاديمية لديهن.

٤- اختيار الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المناسبة لتوظيفها، في التدريس لطالبات المرحلة الجامعية، وذلك من خلال المقارنة بين عددًا من تلك الاستراتيجيات، والتي يُمكن أن تختلف فوائدها باختلاف طبيعة المتعلمين ومراحلهم التعليمية.

٥- تشكيل مجموعة "للدعم التربوي" والتي تتضمن مجموعة من أساتذة كلية التربية ويشاركهم فيها بعض الأساتذة من الكليات الأخرى على مستوى الجامعة، تكون مهمتها تحليل البحوث التربوية التي يتم تنفيذها على طلاب الجامعة أولًا بأول، بهدف الوقوف على أفضل المستجدات التي يُمكن أن تنهض بمستوى التعليم والتعلم على مستوى الجامعة، وتقديم الدورات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب، وتقديم الحلول العلمية والتربوية للمشكلات التي يتعرضون لها.

دراسات وبحوث مقترحة:

١- أثر برنامج تدريبي قائم على ما وراء الفهم في الإرجاء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

٢- أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الصمود الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

٤- فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة.

٥- الاسهام النسبي للوعي ما وراء المعرفي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

٦- العوامل المسهمة في الإرجاء الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الأزهرية منخفضي التحصيل.

٧- العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وكل من مهارات ما وراء الفهم والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة.

٨- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية ما وراء الفهم وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة غير الناطقات باللغة العربية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٤). الكمالية وفعالية الذات ودورهما في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٤ (٨٣)،١٤٥ – ٢٤٦.

أبو الخير، عصام محمد (٢٠١٧). التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨١)، ٢٣٥- ٣٠٤.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي: في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو راسين، محمد بن حسن (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية – جامعة الزقازيق، (٨٨)، ٧٣-١٣٣.

أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيي .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة اليرموك، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

الأحمد، أمل، و ياسين، فداء (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٦(١) ، ١٣-٦٥.

الأحمدي، سحر السيد (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتفكير الإيجابي ودافعية التعلم لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٢(٤)، ٦٧- ١١٨.

أورليخ دونالد، ريتشارد كالاهان (٢٠٠٣). *استراتيجيات التعليم: دليل نحو تدريس أفضل*، ترجمة عبدالله مطر ابو نبعة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

بشارات، ميساء محمود محمد، و رمضان، محمود عبدالجليل اسماعيل (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل العلمي وبقاء أثر التعلم وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي*، [*رسالة ماجستير*] ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

البقري، إيمان السيد رضا حافظ، السايح، السيد محمد محمد، و هاني، مرفت حامد محمد (٢٠١٦). فاعلية التدريس التبادلي على تنمية مهارات اتخاذ القرار في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٧٧)، ١٥٣-١٧٦.

بكر، رندا ربيع عبد البديع (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي في تحسين كفاءة السعة العقلية لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٤ (٣)، ٢٣١- ٢٩٠.

البهاص، سيد أحمد (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (٤٢)، ١١٣- ١٥٣.

التح، زياد خميس رشيد (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين .*مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١ (١٦٨)، ٢٠٣- ٢٣١.

الجمل، علي أحمد (٢٠٠٥). *تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرون*، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

جواد، مهدى محمد (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء .*مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ١٠ (٢)، ١٣٥- ١٧٢.

حسن، بركات حمزة (٢٠٠٦). العلاقة بين التسويف وحماية قيمة الذات، والكمالية، والكفاءة الذاتية .*مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢ (٦١)، ٧٦٧- ٨٤٩.

درادكة، صالح عليان أحمد (٢٠٢٠). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات .*العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٢٨ (٢)، ٣٥١- ٣٩٦.

الدردير، عبد المنعم أحمد، عبد الله، جابر محمد (٢٠٠٥). *علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة*. دار عالم الكتب.

دياب، رضا أحمد عبد الحميد (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ الصف الأول الاعدادي، *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضة، مصر*، ١٩ (٣)، ١٦٤- ٢٥٢.

ربيع، محمد شحاتة (٢٠١٣). *علم نفس الشخصية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرفوع، محمد أحمد (٢٠١٥). *الدافعية نماذج وتطبيقات*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرويشد، عبدالله ناصر، و الخوالدة، ناصر أحمد (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية القيم الدينية ومهارات التفكير الواقعي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت*، [رسالة دكتوراه] ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية .*المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (٧٥)، ١١٣٨- ١١٩١.

زايد، هليل زايد هليل، وعمر، عبدالمنعم علي علي (٢٠٢٠). التلكؤ الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية بجامعة الأزهر .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٦) ، ٣٦١- ٤٢٠.

زراري، حمزة (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية لدى طلبة قسم التربية البدنية والرياضية سطيف ٢، *مجلة طيبة للدراسات العلمية الأكاديمية*، ٦ (٢) ، ١٨٨٥-١٩٠٩.

زغيبى، محمد أحمد (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٩ (١)، ٨٨-١٠٣.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*، عالم الكتب.

سكران، السيد عبد الدايم عبدالسلام (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، (١٦)، ١- ٧٠.

شبيب، هناء محمد (٢٠١٥). *الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة تشرين.

الشطي، صفناز علي، والريس، منى أسعد (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت .*مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١١١)، ٤٩- ٩٩.

الشعراوي، علاء محمود جاد، والبغدادي، مي فتحي السيد (٢٠١٣). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .*مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٣١)، ٩٦-١٢٣.

الشمري، زيد (٢٠١٩). *استراتيجيات التدريس المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في جميع مستويات التعليم*، مكتبة زمزم الإسلامية.

صالح، علي عبدالرحيم، وصالح، زينة علي (٢٠١٢). التسويف الاكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣ (٣٢)، ٢٤١- ٢٧١.

طعيمة، رشدي أحمد، الشعيبي، علاء الدين محمد (٢٠٠٦). *تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*، دار الفكر العربي.

طه، محمد فاروق محمد، إبراهيم، وأحمد مهدي مصطفى، و درويش، ناجي محمد حسن (٢٠٢٢). التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية التخطيط المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر .*مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٤(١٩٤)، ١٨٩-٢٢٠.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجية فهم المقروء .*أسسها النظرية وتطبيقها العملية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالخالق، أحمد محمد، و الدغيم، محمد دغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده و خصائصه السيكومتريه .*المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (٣٠)،٢٠٠- ٢٢٥.

عبد العزيز، رشاد علي، والكبير، أحمد علي (٢٠٠٠). الفروق في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميًا من الجنسين لطلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، (٩٠)، ٢٩٧-٣٤١.

عبدالواحد، أحمد عبدالستار (٢٠٢١). استراتيجية التدريس بالتبادل وأثرها في التخلص من مشكلة ضعف الانجاز المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ: دراسة تجريبي، *مجلة الجامعة العراقية*، ١ (٥١)، ٤٠٨- ٤٢٠.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل إسماعيل (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (٣٥)، ١٤٧- ١٧١.

العدل، عادل محمد (٢٠٢٠). اتجاهات معاصرة في التعليم والتعلم، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

العدوان، زيد سليمان محمد، و داود، أحمد عيسى (٢٠١٦). درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن .*المجلة التربوية*، ٤٤، ٣٩٧- ٤٢٦.

عطا الله، مصطفى خليل محمود (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية "الداخلية والخارجية" والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية . *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٣ (٢)، ١٥٧- ١٩٥.

عطا، إيمان السيد عدوي السيد (٢٠١٩). الذكاء الوجداني في علاقته بالإرجاء الاكاديمي والتخصص لدى طلبة جامعة حائل، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٩)، ٨٠-١٣١.

عطية، محسن علي (٢٠١٤). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عيسى، لطفي عبدالباسط إبراهيم (٢٠١٤). الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي للتعلم. *المؤتمر العلمي الرابع: التربية*

وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، المنوفية: جامعة المنوفية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٥٧-١٠٣.

غالب، تهاني علي ناجي (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التدريس التبادلي للفيزياء في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. *المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، جامعة إقليم سبأ*، ١ (٢)، ٤٥- ٩٠.

غانم، مجدي عبدالغني حافظ عبدالغني، سعادة، سامح أحمد سيد أحمد، و عشري، محمود محيي الدين سعيد (٢٠١٨). *بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية*، [رسالة ماجستير]، جامعة الازهر، القاهرة.

الفارسي، سعيد بن عبدالله (٢٠٠٩). استراتيجية التدريس التبادلي، *مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية* والتعليم، (٤٩)، ٦- ٧.

قطشة، عوض سليمان (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الكتابة والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الكفراوي، صبحي عبد الفتاح (٢٠٢٢). عوامل ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١٠٧)، ٣٩٣- ٤١٤.

محمد، عطية عطية (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، ١٨*، ١- ٧٩.

محمد، نعمة عبد السلام (٢٠١٩). الدافع المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة السويس*، ٤ (٢٥)، ٢٦٣- ٣١٨.

المسعودي، أحمد سليم عيد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، ١ (٦)، ٢١- ٤٤.

مصيلحي، عبد الرحمن والحسيني، نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١ (١٢٦)، ٥٥-١٤٣.

نصار، عصام جمعة (٢٠٠٧). *أثر برنامج تعليمي مقترح في الوعى بعمليات ما وراء المعرفة على عادات الاستذكار*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، *جامعة الأزهر*.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). *الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abolghasemi, A., & Kiamarsi, A. (2009). The relationship between metacognition and cognitive failures in the elderly. *Advances in Cognitive Science*, *11*(1), 8-15.

Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(3), 34-43.

Algharaibeh, S. A. S. (2017). Metacognitive skills as predictors of cognitive failure. *American Journal of Applied Psychology, 6(*3), 31-37.

Asikhia, O. A. (2010). Academic Procrastination in Mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counselling for Effective Learning**.** *International Education Studies, 3*(3), 205-210.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13*(1), 57-74.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences**.** *Journal of Theory & Practice in Education (jtpe), 5*(1).

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, *18*(2), 939-950.

Bendicho, P. F., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & Rivero-Rodríguez., P. (2016). Effect on academic procrastination after introducing augmented reality**.** *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(2), 319-330.

Carter, C. J. (2001). Reciprocal Teaching: The Application of a Reading Improvement Strategy on Urban Students in Highland Park, Michigan, 1993-1995. Innodata Monographs 8.

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 195-212.

Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, *145*(3), 245-264.

De Palo, V., Monacis, L., & Sinatra, M. (2019). How self-regulated learning strategies interfere between metacognitions and decisional procrastination**.** *Psychology, Society & Education, 11*(1), 39-52.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134.

Delaney-Beane, M. (2016). *How does reciprocal teaching scaffold reading comprehension of non-fiction text?* Rowan University.

Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C., & Spada, M. M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders, 210*, 196-203.

Ferrari, J. R. (2011). Still procrastinating? One researcher's journey seeking the causes & consequences of chronic procrastination. *Eye on PSI CHI, 15*(2), 18-21.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* Springer Science & Business Media.

Ghadampour, E., & Beiranvand, K. (2019). Effect of cognitive and metacognitive learning strategies training on academic procrastination and self-efficacy in students**.** *Advances in Cognitive Science, 21*(3), 31-41.

Graff, M. (2019). Self-Efficacy Beliefs and Academic Procrastination. *North American Journal of Psychology***,** *21*(1), 81- 99.

Grunschel, C., & Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination?: an Grunschel investigation based on the transtheoretical model of change**.** *Journal of College Student Development, 56*(2), 187-200.

Hancock, J. (2012). *The Effect of Reciprocal Teaching Plus Across Three Content Areas on Reading Comprehension in Seventh and Eighth Grade Student*s. PH. D, Walden University.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1897-1904.

Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 194-198.

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual differences, 108*, 154-157.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change**.** *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 153.

Košíková, M., Loumová, V., Kovaľová, J., Vašaničová, P., & Bondarenko, V. M. (2020). A cross-culture study of academic procrastination and using effective time management. *Periodical Polytechnical Social and Management Sciences, 28*(2), 121-128.

Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms**.** *Journal of learning disabilities, 33*(1), 91-106.

Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International journal of Scientific & Technology Research, 9*(01), 454-459.

Lewis, E. R. (2016*). Reciprocal Teaching as a Reading-Comprehension Strategy Among First-Year Industrial Technology Education Majors at the University of Technology, Jamaica* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869.

Markett, S., Reuter, M., Sindermann, C., & Montag, C. (2020). Cognitive failure susceptibility and personality: Self-directedness predicts everyday cognitive failure. *Personality and Individual Differences, 159,* 1-5, 109916. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109916.

Martinez, A. J. (2021). Factor structure and measurement invariance of the academic time management and procrastination measure. *Journal of Psychoeducational Assessment, 39*(7), 891-901.

McCloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale. *Manuscript Submitted for Publication*, 2 -24.

Morales, R. (2021). Effect of Achievement Goals in Procrastination Tendencies of College Students, International *Journal of Research and Review, 8*(1), 472-484.

Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study*. [Unpublished Master's thesis], Georgia Institute of Technology. Retrieved April, 16(2009), 23-43.

Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 2299-2308.

Muliani, R., Imam, H., & Dendiawan, E. (2020). Relationship between stress level and academic procrastination among new nursing students. *The Malaysian Journal of Nursing (MJN), 11*(3), 63-67.

Nayak, S. G. (2019). Impact of Procrastination and Time-Management on Academic Stress among Undergraduate Nursing Students: A Cross Sectional Study. *International Journal of Caring Sciences, 12*(3).

Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinates more. *In International Conference on Education Research and Innovation* , *18*(1), 34-37.

Patria, B., & Laili, L. (2021). Writing group program reduces academic procrastination: *A quasi-experimental study. BMC psychology, 9*(1), 1-7.

Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education, 24*(3), 877-893.

Pilten, G. (2016). The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts. *Journal of Education and Training Studies, 4*(10), 232-247.

Pyman, D. (2020). *Academic Procrastination, Self-Regulation, Anxiety and Personality (ASAP): 'Some' Day is not a Day of the Week (Master`s These)*. Faculty of Arts and Science, Trent University Peterborough, Ontario, Canada.

Sadeghi, H., Hajloo, N., & Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Marageh universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 292-296.

Santyasa, I. W., Agustini, K., & Pratiwi, N. W. E. (2021). Project Based E-Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Chemistry. *International Journal of Instruction, 14*(3), 909-928.

Shahgholian, M., Azadfallah, P., Fathi-Ashtiani, A., & Ashayeri, H. (2010). The relationship between extraversion, neuroticism and cognitive failures: The assessment of metacognition as a mediator. *Journal of Clinical Psychology, 2*(4), 41-49.

Soumehsaraei, R., Zare, H., & Zare, S. (2019). The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Cognitive Failure in Patients with Generalized Anxiety Disorder**.** *Iranian journal of Learning and Memory, 2*(6), 19-25.

Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination**.** *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*(3), 319.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 66.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood**.** *Personality and Individual Differences, 30*(1), 95-106.

Tabatabaee, S. M., Sheikh, M., Malekirad, A. A., & Samandi, F. (2013). Cognitive failures and metacognitive strategies of thought control in addicts and normal individuals. *European Journal of Experimental Biology, 3*(6), 315-321.

Tuckman, B. W. (2002). Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance. *Paper presented at the 110th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago*.

Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines**.** *Psychological Reports, 96*(3 - suppl), 1015-1021.

Türel, Y. K., & Dokumaci, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence**.** *Participatory Educational Research, 9*(2), 481-497.

Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology, 49*(3), 372-389.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179 -187.

Wong, B. S. C. (2012). *Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong* (Doctoral dissertation, University of Leicester).

Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching, 57*(4), 211-215.

Zarrin, S. A., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice, 20*(3), 34-43.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, *23*(4), 817-830.

Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 40*(2), 334-368.