IUG Journal of Educational and Psychological Sciences
Peer-reviewed Journal of Islamic University-Gaza

E-ISSN: 2410-3152
P-ISSN: 2410-2946

IUGJEPS
Vol 34, No 1, 2026, pp 65 - 92

Received on (06-07-2025) Accepted on (04-01-2026)

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.34.1/2026/3

The Effectiveness of a Training Program Based on Metacognitive Strategies in Enhancing Learning Motivation and Reducing Academic Procrastination among Eleventh-Grade Female Students

Issa Muhammad Al-Muhtasib
Department of Psychological Counseling - Faculty of Education - Al-Aqsa University – Gaza

*Corresponding Author: im.mohtasib@alaqsa.edu.ps , afarah_2003@hotmail.com

Abstract:
This study aimed to examine the effectiveness of a training program based on metacognitive strategies in enhancing learning motivation and reducing academic procrastination among eleventh-grade female students in Rafah Governorate. The researcher employed a quasi-experimental design (pretest–posttest–follow-up) with an experimental and a control group, including a sample of 24 students (12 in each group). The study instruments consisted of the Learning Motivation Scale, the Academic Procrastination Scale, and the metacognitive strategies-based training program.

The results indicated:
Significant improvement in the experimental group compared to the control group after the intervention, with increased learning motivation and decreased academic procrastination.
Significant differences within the experimental group between pretest and posttest scores in both variables, reflecting the program's impact during the intervention period.
Stability of improvement in the follow-up test, indicating the sustained effect of the program after its completion.
The study recommended generalizing the program to secondary schools and conducting further research on metacognitive strategies and their effects on learning-related variables.
Keywords: training program, metacognition, learning motivation, academic procrastination, eleventh-grade female students

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر

د. عيسى محمد المحتسب
قسم الارشاد النفسي- كلية التربية- جامعة الأقصى- غزة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة رفح، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم (قبلي-بعدي-تتبعي) مع مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، شملت الدراسة عينة من 24 طالبة (12 طالبة في كل مجموعة). استخدمت أدوات القياس مقياسي الدافعية نحو التعلم والتسويف الدراسي، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المبني على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأظهرت النتائج:

تحسنًا ملحوظًا لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق البرنامج، حيث ارتفعت الدافعية نحو التعلم وانخفض التسويف الدراسي.

فروقًا دالة داخل المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي في كلا المتغيرين، مما يعكس أثر البرنامج خلال فترة التدخل.

ثبات التحسن في القياس التتبّعي، ما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه.

وأوصت الدراسة بتعميم البرنامج على المدارس الثانوية، وإجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على المتغيرات المرتبطة بالتعلم.

كلمات مفتاحية: برنامج تدريبي، ما وراء المعرفة، الدافعية، التسويف الدراسي، طالبات الصف الحادي عشر.

مقدمة:

يشهد التعليم المدرسي تحوّلات متسارعة في ظل الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي، الأمر الذي أوجد تحديات أكاديمية وسلوكية متزايدة لدى الطلبة، لا سيما في المرحلة الثانوية العليا، وهي مرحلة تتطلب قدرًا عاليًا من الاستقلالية والانضباط الذاتي والدافعية نحو التعلم والإنجاز، باعتبارها مهارات أساسية للنجاح في بيئة تعليمية تتغير باستمرار. وفي ضوء هذه التحديات، باتت الحاجة ملحّة إلى استراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه وإدارة جهوده بطريقة فعّالة، ومن أبرزها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتُعد استراتيجيات ما وراء المعرفة أحد المفاتيح التربوية المهمة في دعم المتعلم لمواجهة التحديات الدراسية، إذ تقوم على وعي الفرد بعملياته العقلية ومراقبة تفكيره وتنظيم استراتيجيات تعلمه وتقييم أدائه (Flavell, 1979؛ Schraw & Dennison, 1994)، كما تعتمد على استغلال المعرفة السابقة للمتعلم وطرح أسئلة حول ما يعرفه عن الموضوع الدراسي (البنا وآخرون، 2020). وقد أشار سكوير (Squier, 2016) إلى أن هذه الاستراتيجيات تمكّن المتعلم من التصرف الواعي وإحداث تغييرات إيجابية في طريقة إدارة العمليات العقلية، مما يجعلها إطارًا ضروريًا لتطوير مهارات التنظيم الذاتي.

وتعمل مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمنظم لتعلم الطلبة، حيث توجه عملية معالجة المعلومات، وتساعد المتعلم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة ومراقبتها وتقييم فاعليتها في مواقف التعلم المختلفة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي (Bogar & Cakiroglu, 2020). كما ساهمت نظريات التعلم في بلورة مفهوم ما وراء المعرفة؛ فالمدرسة البنائية ركزت على دور المتعلم الفعّال، بينما أبرز باندورا (Bandura, 1986) دور الفاعلية الذاتية والنماذج الاجتماعية في التعلم، وأكّدت المدرسة السلوكية دور الممارسة والتعزيز، وأسهمت الجشطلت في تفسير التعلم بصورة كلية ومتكاملة (عبود وأبو سخيلة، 2014).

وتشير الأدبيات إلى أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة ترتبط بتحسن الأداء الأكاديمي وانخفاض التسويف الدراسي (Zimmerman, 2000؛ Pintrich, 2002؛ Fauzi & Sa'diyah, 2019)، كما تعزز الدافعية نحو التعلم التي تُعد بدورها عاملاً حاسمًا في توجيه السلوك الأكاديمي ورفع مستوى الإنجاز (ابن نويوة، 2023). وقد أوضحت الدراسات أن الدافعية الداخلية ترتبط إيجابًا بالأداء الأكاديمي وانخفاض التسويف، بينما تؤدي اللادافعية إلى ارتفاعه (شياب وأبو غزال، 2021).

في المقابل، يُعد التسويف الدراسي من أكثر التحديات السلوكية انتشارًا وتأثيرًا على جودة التعلم، حيث بينت الأدبيات انتشاره بين مختلف الفئات (عليوة وآخرون، 2020) واعتباره من المشكلات الأكاديمية الخطرة التي تؤثر سلبًا على الأداء والكفاءة (الفواعير وآخرون، 2025؛ أبو غالي، 2020). ويرتبط التسويف بعوامل معرفية وانفعالية وسلوكية مثل ضعف إدارة الوقت، والأفكار غير المنطقية، وانخفاض الدافعية والثقة بالنفس، والخوف من الفشل (السلمي، 2015؛ الأحمد وياسين، 2018). كما يؤدي إلى ضعف اتخاذ القرارات الأكاديمية (الحارثي، 2021)، وزيادة احتمالات الفشل الدراسي (Balkis & Duru, 2017)، وارتفاع مستويات القلق لدى الطلبة (شياب وأبو غزال، 2021).

وقد أرجعت مدارس نفسية متعددة أسباب التسويف إلى جذور مختلفة؛ فمدرسة التحليل النفسي تربطه بالقلق (الربعه ومقابلة، 2019)، والمعرفية بالأفكار اللاعقلانية (الأحمد وياسين، 2018)، والسلوكية بالمعززات الفورية. وفي السياق ذاته، بيّن المحتسب (2024) أن التسويف يرتبط بالتوترات والصراعات وغياب استراتيجيات ما وراء المعرفة كإدارة الوقت والتخطيط والمراقبة الذاتية، إضافة إلى ضعف دور المتعلم النشط في معالجة المعلومات، مما يؤدي إلى تراكم المهام وتعزز السلوك المسوِّف.

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

وتُبرز هذه المؤشرات الحاجة إلى تدخلات تربوية فعّالة تستهدف تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتعزيز الدافعية وتقليل التسويف، خاصة في البيئات التي تواجه تحديات اقتصادية ونفسية واجتماعية مثل قطاع غزة (المحتسب، 2020؛ العبيدانية، 2019؛ عبد الحميد، 2020).

ورغم وجود دراسات تناولت كل متغير من المتغيرات الثلاثة بصورة منفصلة، فإن الدراسات التي جمعت بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية والتسويف الدراسي في الوقت نفسه لدى طالبات الصف الحادي عشر تُعد محدودة، لا سيما في البيئات المتأثرة بالأزمات. وقد أوصت الأدبيات (Zimmerman, 2000؛ Pintrich, 2002؛ Fauzi & Sa'diyah, 2019) بضرورة تصميم برامج تربوية تستند إلى مهارات ما وراء المعرفة لتعزيز التنظيم الذاتي والدافعية والحد من التسويف.

وبناءً على ذلك، تبرز أهمية الدراسة الحالية في تقديم برنامج تدريبي متكامل قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة (K–W–L–H، النمذجة، التساؤل الذاتي) بهدف تعزيز الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي، مع تتبع أثر البرنامج عبر قياس تتبعي لدعم دقة النتائج. وترتكز الدراسة على خبرة الباحث الميدانية في متابعة الطالبات أثناء التدريب العملي وتنظيم لقاءات في التنمية البشرية داخل المدارس بصورة دائمة. كما تستهدف الدراسة طالبات الصف الحادي عشر نظرًا لكونها مرحلة انتقالية حرجة تتطلب دعمًا معرفيًا وتنظيميًا لتعزيز مهارات التعلم الفعّال، الأمر الذي يقود إلى تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها.

مشكلة الدراسة

تواجه المرحلة الثانوية تحديات تربوية عديدة تتعلق بانخفاض الدافعية نحو التعلم وارتفاع معدلات التسويف الدراسي، الأمر الذي يؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم. وتزداد هذه المشكلة وضوحًا لدى طالبات الصف الحادي عشر في قطاع غزة، حيث تتفاعل الضغوط الدراسية مع ظروف اجتماعية ونفسية صعبة، ما يفاقم صعوبة الإنجاز ويحدّ من مشاركة الطالبات الفعّالة في العملية التعليمية.

تشير تقارير تربوية إلى استمرار مشكلة التسرب المدرسي في المرحلة الثانوية في قطاع غزة، حيث تُقدّر بعض النسب بحوالي 3.8%، ويعود جزء كبير منها إلى انخفاض الدافعية وتراكم المهام الدراسية. وقد لاحظ الباحث، من خلال خبرته كمشرف تربوي لأكثر من ثلاث عقود، تزايد شكاوى المعلمات حول تأجيل الطالبات للواجبات الدراسية وانخفاض المشاركة الصفية.

وأظهرت الدراسات السابقة العلاقة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ فقد أكدت دراسة التح (2016) وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أشارت دراسة أبو هدروس (2020) إلى أن 47% من طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة يعانون من مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما أوضحت دراسة الأغا (2021) أن 39% من طالبات شرق غزة يظهرن مستويات منخفضة من الدافعية نحو التعلم. وفي ضوء ذلك، أكدت الدراسات الأخرى (العبيدانية، 2019؛ سعيد، 2019) على الحاجة الماسة لبرامج إرشادية تعتمد استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعزيز الوعي الذاتي وتنظيم السلوك الدراسي.

وبالرغم من تعدد الأساليب التربوية المعالجة لمتغيرات الدراسة، تبقى الحاجة قائمة إلى تدخلات تربوية فعّالة تستند إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعزيز الدافعية نحو التعلم وتقليل التسويف الدراسي، خصوصًا في البيئة التعليمية الفلسطينية التي تواجه تحديات اقتصادية واجتماعية ونفسية خاصة بفئة طالبات الصف الحادي عشر.

ومن هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

فروض الدراسة:

1. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح القياس التتبعي.
4. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التسويف الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
5. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس التسويف الدراسي لصالح القياس البعدي.
6. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الدراسي لصالح القياس التتبعي.

أهداف الدراسة:

قياس أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الحادي عشر.

تحديد أثر البرنامج التدريبي في خفض التسويف الدراسي لدى نفس الفئة.

مقارنة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغيرات الدراسة (الدافعية نحو التعلم والتسويف الدراسي).

استكشاف الفروق داخل المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة، وتقييم مدى تحسن الأداء بعد البرنامج.

قياس استمرارية أثر البرنامج من خلال المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي داخل المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من عدة جوانب:

أولًا: الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها لثلاثة متغيرات نفسية وتربوية مترابطة ومؤثرة، هي: الدافعية نحو التعلم، التسويف الدراسي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، في بيئة مدرسية حقيقية، تتمثل في طالبات الصف الحادي عشر. تُعد هذه المتغيرات من الموضوعات الجوهرية في علم النفس التربوي، لما لها من تأثير مباشر على السلوك والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في

مرحلة عمرية انتقالية، حيث يمر الطالب/الطالبة بتحديات تطوير المهارات العليا كالوعي الذاتي والتنظيم المعرفي، والتي تُعتبر أساسًا لبناء الكفاءة الأكاديمية والاستقلالية الدراسية.

كما تركز الدراسة على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي من الاتجاهات المعرفية الحديثة التي تؤكد قدرة المتعلم على التحكم في تفكيره وتنظيم تعلمه، مما يجعل تطبيقها في البيئة المدرسية الواقعية ذا أهمية خاصة. ومن هنا، تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات النظرية المتعلقة بتطبيق هذه الاستراتيجيات على سلوكيات أكاديمية حساسة مثل التسويف، مع مراعاة خصوصية العينة المبحوثة وفترة الانتقال الحرج بين المراحل الدراسية، ما يعزز قيمة النتائج العلمية وسياقها التطبيقي المحتمل.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن توظيفه عمليًا داخل البيئة المدرسية لتعزيز دافعية الطالبات نحو التعلم وخفض سلوك التسويف الدراسي. ويُعد هذا البرنامج أداة إرشادية قابلة للتطبيق من قِبل المربين والمختصين، لدعم جهود تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز الانضباط الذاتي لدى الطالبات. كما توفر الدراسة نموذجًا عمليًا يمكن تكييفه لمراحل دراسية أخرى أو في بيئات تعليمية مشابهة، مما يسهم في تطوير ممارسات التعليم الفعّال والوقاية من السلوكيات الأكاديمية السلبية المرتبطة بضعف الحافز والتنظيم الذاتي.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

البرنامج التدريبي: Training Program

"مجموعة من المعارف والمعلومات وأنشطة والممارسات العلمية المختلفة التي تقدم للتلاميذ بشكل منظم ومخطط تحت توجيه وإشراف الباحث والتي تعمل على إكسابهم للخبرات والقدرات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها (طه، 2021)

يُعرّف البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة و=والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الاهداف، وقد تم تصميمها وفق استراتيجيات محددة، وتهدف إلى تنمية الدافعية نحو التعلم لدى عينة الدراسة، وقياس أثر ذلك في خفض مستوى التسويف الدراسي لديهم".

استراتيجيات ما وراء المعرفة: Metacognitive Strategies

يعرفها شموط (2015) "مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تقوم بها الطالبة المتعلمة للمعرفة بالعمليات الذهنية والأنشطة وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم لحل المشكلات وأداء المهام الرياضية، حيث توظف معارفها وخبراتها في اكتساب أوجه التعلم المتنوعة من أجل تحويلها إلى خبرات ذاتية ذات معنى بالنسبة لها يُمكنها توظيفها مستقبلا، مستخدمة استراتيجيات (النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، التعلم التعاوني، **(K–W–L–H)**.

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة: "عملية نشطة قائمة على فكرة تأمل وتفكير وإدارة الطالب لعمليته التعليمية التي تقوم على مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تفكيره ومراقبة فهمه وأدائه أثناء عملية التعلم، مثل التخطيط قبل المهمة، والمراقبة الذاتية إثناءها، والتقويم الذاتي بعدها، مثل: استراتيجية النمذجة الميتامعرفية، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، استراتيجية **(K–W–L–H)**، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة".

الدافعية نحو التعلم: Learning Motivation

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

تبنّى الباحث تعريف الصايغ (2018)، الذي عرّفها بأنها: "الحالة الداخلية التي تحرك المتعلم نحو الهدف التعليمي، وتوجه سلوكه التعلمي، وتحدد مدى استمراره فيه، ومقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق ذلك الهدف".

وتُقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس الدافعية نحو التعلم المُستخدم.

التسويف الدراسي: Academic Procrastination

تبنى الباحث تعريف معدي المقياس عبد الخالق والدغيم (2011) وهو: "نزعة سلوكية نحو تأجيل المهام والأعمال على وقت آخر دون مسوغ، على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب". ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس التسويف الدراسي المُستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة: تقتصر نتائج هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على 24 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر الأساسي بمدرسة بيسان الثانوية للبنات، بمحافظة غرب غزة، ممن أظهرن مستويات منخفضة في مقياس الدافعية نحو التعلم. كما اقتصر تطبيق البرنامج التدريبي على هذه العينة فقط.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مدرسة بيسان الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة غرب غزة.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022، واستغرقت الجلسات ما يقارب شهرين، بمعدل جلستين أسبوعيًا.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على 24 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر الأساسي بمدرسة بيسان الثانوية للبنات، بمحافظة غرب غزة، ممن أظهرن مستويات منخفضة في مقياس الدافعية نحو التعلم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة

دراسة ابن نويوة (2023) أظهرت أن استخدام مهارات التفكير الميتامعرفي أدى إلى تحسين اكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ، **ودراسة بايبروم** (Payaprom,2023) توصلت إلى أن الطلاب يمتلكون مستوى متواضعاً من وعي الاستماع ما وراء المعرفي، وكذلك إلى وجود ارتباط كبير بين الكفاءة الذاتية ووعي الطلاب بسماع ما وراء المعرفة، و**دراسة لخضاري ولكحل (2022)** أظهرت أن تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم بشكل كبير في تحسين أداء المتعلمين وزيادة تحصيلهم الدراسي، **ودراسة فيلانكي وآخرين (Vellanki, et al., 2022)** أسفرت عن أن المعلمين يواجهون العديد من التحديات، مثل القيود الزمنية والفصول الدراسية القصيرة، وأسفرت نتائج دراسة **يونس (2021)** عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة، على مقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي **ودراسة عبد الحميد (2020)** أسفرت عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة، **ودراسة القحطاني (2019)** أظهرت أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، K–W–L–h) في تدريس مقرر مهارات

الاتصال أثّر بشكل إيجابي على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات البرامج التحضيرية بصورة أفضل من الطريقة التقليدية، **ودراسة المعيدي (2019)** توصلت إلى أن استراتيجية (PQ4R) لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد) كل على حده، وأيضاً ككل لدى التلميذات فئة الدراسة.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالدافعية نحو التعلم

أظهرت دراسة **الرويلي (2021)** فاعلية برنامج قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في تنمية دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية، أما دراسة الشمري **وآل مسعد (2019)** فقد أثبتت أن استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة يسهم في رفع مستوى التحصيل وتحسين الدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لدى أفراد عينة الدراسة، وأسفرت دراسة **عطا الله (2018)** عن فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي في تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وخفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج دراسة **محمد (2016)** إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياسي الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك أثبتت نتائج دراسة **(Sharbaf Zadeh, et al., 2014)** فاعلية برنامج قائم على الذكاء الناجح في تحسين الدافعية الأكاديمية والاندماج لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتسويف الدراسي

دراسة **المحتسب (2024)** توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى، **ودراسة حسن (2021)** كشفت عن فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة واستمرار فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة لما بعد فترة المتابعة، **وتوصلت دراسة عليوة وآخرون (2020)** إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم بالدراسة في خفض التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وقد استمرت فعالية البرنامج وتحسن أفراد العينة حتى بعد فترة المتابعة، **ودراسة شفيعي وآخرون (Shafiee, et al., 2019)** أظهرت أن التدريب على التفكير الإيجابي له تأثير فعال في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، **ودراسة العقرباوي (2019)** أظهرت أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً في درجة التسويف الأكاديمي وتحسناً في مفهوم الذات الأكاديمي بشكل دال إحصائياً مقارنة مع المجموعة الضابطة في كل من القياسين البعدي والمتابعة، وتوصلت نتائج دراسة **العبيدانية (2019)** إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وتوصلت دراسة **على وإبراهيم (2017)** إلى تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب: تحديد المشكلة ومتغيراتها، صياغة فرضيات الدراسة الحالية، وتحديد أنسب استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن تضمينها في البرنامج التدريبي، وأيضا في تحديد المنهجية المناسبة (المنهج شبه التجريبي) وإجراءات تطبيق البرنامج وقياس فاعليته، وكذلك تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واختبار الفرضيات.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز الدراسة الحالية بجمعها بين استراتيجيات ما وراء المعرفة كمتغير مستقل، والدافعية نحو التعلم والتسويف الدراسي كمتغيرين تابعين، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بهذا الشكل المتكامل.

تركز الدراسة الحالية على طالبات الصف الحادي عشر، وهي فئة تمر بمرحلة انتقالية حاسمة تتطلب دعماً خاصاً لتعزيز الدافعية وخفض التسويف.

تتميز الدراسة الحالية بتطبيقها في البيئة الفلسطينية، وتحديداً في قطاع غزة، مما يسهم في سد فجوة بحثية مهمة في هذا السياق.

تقدم الدراسة الحالية برنامجاً تدريبياً متكاملاً يستند إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويهدف إلى تنمية الدافعية وخفض التسويف في آن واحد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع القياسات الثلاثة: القبلي، البعدي، والتتبعي، وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة (متغير مستقل) في تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي (متغيرات تابعة).

وفقاً لهذا التصميم، خضعت المجموعة التجريبية لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدخل، وتم قياس أثر البرنامج في المتغيرات التابعة من خلال مقارنة نتائج القياسات القبلية والبعدية والتتبعية بين المجموعتين، وتحليل دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وتحديد حجم الأثر الناتج عن البرنامج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر المسجلات في مدرسة بيسان الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة غرب غزة للعام الدراسي 2023/2022، وبلغ إجمالي عدد الطالبات (64) طالبة، موزعات على شعبتين دراسيتين فقط، وهما تمثلان جميع شعب الصف الحادي عشر المتاحة في المدرسة.

ثالثاً: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة إلى نوعين:

1. العينة الاستطلاعية: تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من خلال القرعة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة، والتي شملت مقياسي: الدافعية نحو التعلم، والتسويف الدراسي.

2. العينة الأساسية: تكوّنت من (34) طالبة من الصف الحادي عشر، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهن في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها، ومن بين هذه العينة، تم اختيار (24) طالبة ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

آلية اختيار العينة وتوزيعها: تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم: تم تطبيق المقياس على جميع أفراد العينة الأساسية (34 طالبة)، وتم ترتيب الطالبات تنازلياً حسب درجاتهن على مقياس الدافعية نحو التعلم، ثم اختيار الطالبات ذوات الدرجات الأدنى: تم اختيار (24) طالبة ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس الدافعية نحو التعلم، وتوزيع الطالبات بالتساوي على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (12) طالبة في كل مجموعة، وذلك وفقاً لأسلوب المزاوجة (Matching) بناءً على ترتيب درجاتهن في القياس القبلي، حيث تم اختيار الطالبة الأولى والثانية في المجموعة التجريبية، والثالثة والرابعة في المجموعة الضابطة، وهكذا

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

بالتناوب لضمان تحقيق التكافؤ بين المجموعتين، وذلك بعد الحصول على موافقة مبدئية من الطالبات المشاركات في المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج التدريبي، مع توضيح أهداف البرنامج وأهميته وإجراءاته.

وتم اعتماد معيار انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم كأساس لاختيار العينة، ولم يتم اعتماد معيار ارتفاع مستوى التسويف الدراسي، وذلك لأن التسويف في هذه الدراسة يُعدّ أثراً لاحقاً يُفترض أن يتأثر بمدى تنمية الدافعية، وليس عنصراً يستند إليه في تصنيف الأفراد قبل التدخل.

لعبت المرشدة التربوية في مدرسة بيسان الثانوية للبنات، د. عايدة البطنيجي، دوراً جوهرياً في ضبط عينة الدراسة، وتوفير المشارِكات من الفئة المستهدفة، بالإضافة إلى مشاركتها الفاعلة في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبية، مما ساهم بشكل كبير في ضمان سير إجراءات الدراسة وفق المنهجية المُخطط لها وتحقيق أهدافها.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تحقَّق الباحث من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة الرئيسة: الدافعية نحو التعلم، والتسويف الدراسي، بالإضافة إلى متغيرين ديموغرافيين هما: العمر والتحصيل الدراسي.

وقد استُخدم اختبار (t–test) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين، وذلك بعد التحقق من اتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي كما ورد في الملحق الإحصائي.

1– مقياس الدافعية نحو التعلم:

اختبر الباحث الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي على مقياس الدافعية نحو التعلم باستخدام اختبار (t–test) للعينات المستقلة، وذلك نظراً لاتباع البيانات التوزيع الطبيعي كما هو مبيَّن في الملحق الإحصائي، ويعرض الجدول التالي النتائج:

جدول (1) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الدافعية نحو التعلم في القياس القبلي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدافعية نحو التعلم	ضابطة بعدي	12	3.493	0.307	0.156	0.878
	تجريبية بعدي	12	3.473	0.310		

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (22) عند مستوى دلالة 0.05= 2.074**

*** إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع. (أبو دقة وصافي، 2013)**

يتبين من الجدول رقم (1) أن مستوى الدلالة للفروق في الدرجة الكلية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية نحو التعلم في القياس القبلي كانت أكبر من 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الدافعية نحو التعلم، وهذا يدلل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية نحو التعلم في القياس القبلي.

2. تكافؤ المجموعتين في مقياس التسويف الدراسي:

تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي على مقياس التسويف الدراسي، وذلك لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي كما هو موضّح في الملحق الإحصائي، ويعرض الجدول التالي النتائج:

جدول (2) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس التسويف الدراسي في القياس القبلي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التسويف الدراسي	ضابطة بعدي	12	3.675	0.410	0.467	0.645
	تجريبية بعدي	12	3.583	0.542		

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (22) عند مستوى دلالة 0.05= 2.074**

*** إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع. (أبو دقة وصافي، 2013)**

تبين من الجدول رقم (2) أن مستوى الدلالة للفروق في الدرجة الكلية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التسويف الدراسي في القياس القبلي كانت أكبر من 0.05 (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس التسويف الدراسي، وهذا يدلل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس التسويف الدراسي في القياس القبلي.

3. تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الديموغرافية (التحصيل الدراسي والعمر):

جدول (3) الفروق بين متوسط التحصيل الدراسي والعمر للمجموعتين التجريبية والضابطة

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	ضابطة قبلي	12	63.083	4.679	0.511	0.614
	تجريبية قبلي	12	62.166	4.086		
العمر	ضابطة قبلي	12	15.583	0.668	-0.309	0.760
	تجريبية قبلي	12	15.666	0.651		

يتضح من جدول (3) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل الدراسي والعمر للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الدراسي والعمر.

رابعاً: أدوات الدراسة:

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

1. مقياس الدافعية نحو التعلم:

وصف المقياس: اعتمد الباحث على مقياس الدافعية نحو التعلم المعدّ في دراسة الصايغ (2018)، والمكوّن في صورته الأولية من 36 فقرة موزعة على مقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح استجابات الطالبات بين (5) لموافق بشدة و(1) لمعارض بشدة للعبارات الإيجابية، والعكس للعبارات السلبية.

وقد شملت العبارات السلبية الأرقام: (2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33)، بينما اعتبرت باقي العبارات إيجابية.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية (7 محكمين)، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس بين 85% و95%.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من الصف الحادي عشر من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.469) و(0.940)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء الفقرتين (16، 34)، حيث كانت معاملات ارتباطهما غير دالة إحصائياً، لذا تم حذفهما من المقياس، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات المقياس (34) فقرة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. معامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.970)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عالٍ للمقياس.

2. طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، ثم تم تصحيح المعامل باستخدام معادلة سبيرمان–براون، وبلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح (0.990)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عالٍ للمقياس.

2. مقياس التسويف الدراسي:

وصف المقياس: استخدم الباحث مقياس انتشار التسويف الدراسي لعبد الخالق والدغيم (2011)، المكوّن في صورته الأولية من (21) فقرة، تُقاس وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – منخفضة – منخفضة جداً).

وقد أُعطيت الدرجات من (5 إلى 1) للعبارات الإيجابية، ومن (1 إلى 5) للعبارات السلبية، والتي شملت الفقرات: (1، 3، 5، 6، 10، 12، 17).

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية (7 محكمين)، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس بين 85% و95%.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من الصف الحادي عشر من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

الارتباط بين (0.438) و(0.952)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء الفقرة (14)، حيث كان معامل ارتباطها غير دال إحصائياً، لذا تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات المقياس (20) فقرة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. معامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.950)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عالٍ للمقياس.

2. طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، ثم تم تصحيح المعامل باستخدام معادلة سبيرمان–براون، وبلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح (0.947)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عالٍ للمقياس.

سادساً: البرنامج التدريبي

1. وصف البرنامج: البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة هو برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويهدف إلى تنمية الدافعية نحو التعلم وخفض التسويف الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر، ويتكون البرنامج من (14) جلسة تدريبية، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (60) دقيقة.

2. الأسس النظرية للبرنامج: يستند البرنامج التدريبي إلى مجموعة من الأسس النظرية، أهمها:

نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا (Bandura, 1986).

نظرية ما وراء المعرفة لفلافل (Flavell, 1979).

نظرية التنظيم الذاتي للتعلم لزيمرمان (Zimmerman, 2000).

نظرية الدافعية الذاتية لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000).

3. الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام الاستراتيجيات التالية: النمذجة الميتامعرفية، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، (K–W–L–H)، خرائط المفاهيم، تنشيط المعرفة السابقة، وتنظيم الجهد وإدارة الوقت (بوصفها تطبيقًا متقدمًا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في السياقات الحياتية).

أما الفنيات الإرشادية المستخدمة فاشتملت على: المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، حل المشكلات، التعلم التعاوني، الواجب المنزلي، التدريب التوكيدي، ممارسة العكس.

4. محتوى البرنامج: يتكون البرنامج من (14) جلسة تدريبية موزعة على النحو التالي:

جدول رقم (4) جلسات البرنامج التدريبي

الرقم	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجية	الأنشطة	الواجب المنزلي
1	تنشيط المعرفة السابقة	تنشيط الخلفية المعرفية حول مفاهيم الدافعية والتسويف	تنشيط المعرفة السابقة	عصف ذهني، مناقشة جماعية مفتوحة، تنفيس انفعالي، أنشطة ربط معرفي	كتابة موقف شعرتِ فيه بفقدان الدافعية
2	مدخل إلى ما وراء المعرفة	فهم مفهوم الميتامعرفة وأهميته في التعلم	النمذجة الميتامعرفية	عرض تقديمي، فيديو تعليمي، مناقشة تأملية بعد الفيديو	تلخيص ما فهمتيه عن الميتامعرفة في فقرة

3	النمذجة التطبيقية في حل المواقف الدراسية	تعلم مهارة تطبيق خطوات التفكير الميتامعرفي على موقف أكاديمي. تعزيز القدرة على تحليل النصوص والمشكلات بطريقة منهجية.	النمذجة التطبيقية	عرض مثال لموقف أكاديمي (نص – تمرين).	تطبيق خطوات النمذجة على درس من الكتاب المدرسي.
4	استراتيجية التساؤل الذاتي 1	تعلم مهارة طرح الأسئلة الذاتية أثناء المذاكرة	التساؤل الذاتي	أنشطة تدريبية، تمثيل أدوار، حل مشكلات فردية وجماعية	كتابة 5 أسئلة ذاتية مرتبطة بدرس معين
5	استراتيجية التفكير بصوت مرتفع 1	استخدام التفكير بصوت مرتفع لتحليل النصوص والمشكلات	التفكير بصوت مرتفع	نشاط زوجي، محاكاة تفكير علني	تطبيق الاستراتيجية أثناء حل واجب منزلي
6	استراتيجية خرائط المفاهيم 1	تصميم خريطة مفاهيم حول التسويف الدراسي	خرائط المفاهيم	ورشة عمل، مجموعات عمل، تعلم تعاوني	إنشاء خريطة مفاهيم لموضوع دراسي آخر
7	استراتيجية (K–W–L–H)	تنمية الوعي بالتعلم الذاتي باستخدام (K–W–L–H)	(K–W–L–H)	أنشطة فردية وجماعية، جدول (K–W–L–H)	إكمال جدول (K–W–L–H) لدرس جديد
8	النمذجة المتقدمة في معالجة النصوص والمهمات	تعزيز استخدام مهارات الميتامعرفة في موضوعات جديدة. الانتقال من النمذجة الموجهة إلى النمذجة الذاتية.	النمذجة المتقدمة	تطبيق فردي على نص جديد. تبديل الأدوار: طالبة تؤدي النمذجة والبقية يقمن بالتقييم. تنفيس انفعالي حول الصعوبات.	تطبيق الاستراتيجية على نص أدبي أو علمي جديد.
9	استراتيجية التساؤل الذاتي 2	تعزيز استخدام التساؤلات الذاتية في المذاكرة	التساؤل الذاتي	لعب أدوار، حل المشكلات، التدريب التوكيدي، تدريب تطبيقي	تحضير أسئلة ذاتية لدرس صعب
10	استراتيجية خرائط المفاهيم 2	ربط المفاهيم الدراسية ضمن إطار معرفي	خرائط المفاهيم	أنشطة تحليلية، التعلم التعاوني، ورقة عمل	تصميم خريطة مفاهيم لأهدافك الدراسية
11	استراتيجية التفكير بصوت مرتفع 2	تحسين التنظيم المعرفي من خلال التفكير بصوت مرتفع	التفكير بصوت مرتفع	عرض حالات، تعليقات تأملية	تسجيل فيديو تطبّقين فيه الاستراتيجية

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

12	تقييم الأداء الذاتي وعمليات التعلم	تقييم الأداء الذاتي وتحديد نقاط القوة والضعف	تقويم الذات، التأمل الذاتي	اختبار تشخيصي، تقويم تأملي، تدريب توكيدي، ممارسة العكس	تقرير عن نقاط القوة والضعف الدراسية
13	تنظيم الوقت باستخدام الاستراتيجيات	دمج المهارات السابقة لإدارة الوقت بوعي	تنظيم الجهد، إدارة الوقت	تخطيط أسبوعي، قول "لا" للمشتتات، استراتيجيات تعامل	إعداد جدول مذاكرة أسبوعي باستخدام ما تعلمته
14	جلسة ختامية وتقويم نهائي	مراجعة مكتسبات البرنامج والتأمل في الأثر	دمج الاستراتيجيات	نقاش مفتوح، تقويم ذاتي، أوراق عمل، تدريب توكيدي نهائي	تأمل شخصي في أثر البرنامج

5. إجراءات تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج التدريبي وفقاً للخطوات التالية:

1. الإعداد والتخطيط:

إعداد محتوى البرنامج وأنشطته وأدواته بناءً على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة.

تحكيم البرنامج من قبل مجموعة من المتخصصين في علم النفس والتربية (7 محكمين).

إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم.

تجهيز المكان المناسب لتطبيق البرنامج (أحد الصفوف في مدرسة بيسان الثانوية للبنات).

تجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج (جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام، لوحات، إلخ).

2. التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم ومقياس التسويف الدراسي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء البرنامج، والتأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي.

3. تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ جلسات البرنامج على المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (60) دقيقة.

استغرق تنفيذ البرنامج (7) أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022.

تم تنفيذ البرنامج بالتعاون مع المرشدة التربوية في المدرسة، د. عايدة البطنيجي.

تم توثيق كل جلسة من خلال تسجيل الملاحظات وتقييم مدى تحقق أهداف الجلسة.

تم متابعة الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة جديدة.

تم تقديم التغذية الراجعة للطالبات بشكل مستمر خلال تنفيذ البرنامج.

4. التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم ومقياس التسويف الدراسي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة.

5. التطبيق التتبعي لأدوات الدراسة: تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم ومقياس التسويف الدراسي على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك للتحقق من استمرارية أثر البرنامج.

6. تقييم البرنامج:

تم تقييم البرنامج من خلال:

التقييم المرحلي: تم تقييم كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال:

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

ملاحظة سلوك الطالبات وتفاعلهن خلال الجلسة.

تقييم مدى تحقق أهداف الجلسة.

تقييم الواجبات المنزلية.

استطلاع آراء الطالبات حول الجلسة.

التقييم النهائي: تم تقييم البرنامج ككل من خلال:

مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مقارنة نتائج القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

استطلاع آراء الطالبات حول البرنامج في الجلسة الختامية.

استطلاع آراء المرشدة التربوية حول البرنامج وفاعليته.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

اختبار (t-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

اختبار (t-test) للعينات المرتبطة للمقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لحساب ثبات أدوات الدراسة.

مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر.

اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الدافعية نحو التعلم"، وذلك باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة.

جدول (5) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الدافعية نحو التعلم في القياس البعدي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
الدافعية نحو التعلم	ضابطة بعدي	12	3.456	0.303	-2.892	0.008	0.275
	تجريبية بعدي	12	3.877	0.404			

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (22) عند مستوى دلالة 0.05= 2.074**

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

*** مربع ايتا = (t^2+df) / t^2)) حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013)**

يتضح من نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.892)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.074)، كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.275) مما يدل على أثر مرتفع للبرنامج التدريبي؛ أي أن 27.5% من التباين في مستوى الدافعية يمكن عزوه إلى البرنامج التدريبي، ويُعزى هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج المصمم وفق إطار نظري متكامل مستمد من نظرية ما وراء المعرفة (Flavell, 1979)، والتي تؤكد أن تنمية الوعي بالعمليات المعرفية – كالتخطيط، المراقبة، والتقويم – تعزز شعور المتعلم بالكفاءة الذاتية، وتمنحه القدرة على التحكم في مسار تعلمه، مما ينعكس إيجابًا على دافعيته.

وقد ساهم البرنامج في تنمية هذه العمليات المعرفية من خلال استراتيجيات متزامنة ومتكاملة، أبرزها استراتيجية التساؤل الذاتي التي مكنت الطالبات من توجيه التفكير وتحفيز الفضول المعرفي، و(K–W–L–H) التي ساعدت في تنظيم المعرفة وتحديد الأهداف، والتفكير بصوت مرتفع الذي أتاح مراقبة الفهم الذاتي، إضافة إلى خرائط المفاهيم التي دعمت التخطيط المعرفي؛ هذا التداخل المنظم بين الاستراتيجيات عزز الانخراط النشط والواعي في التعلم، وزاد من تحكم الطالبات بمسارهن الدراسي.

وقد تكامل هذا الجانب المعرفي مع الأسس المستمدة من نظرية التنظيم الذاتي (Zimmerman, 2000)، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة هدفت إلى تدريب الطالبات على مهارات إدارة الوقت، ووضع الأهداف، وتقويم الأداء الذاتي، الأمر الذي ساعد في تقليل اعتمادهن على الآخرين وتعزيز استقلاليتهن ودافعيتن الذاتية.

كما أتاح البرنامج فرصًا واقعية لبناء الكفاءة الذاتية من خلال النمذجة والتجربة التفاعلية، وهذا يتفق مع ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1997) حول دور الكفاءة الذاتية في تعزيز توقعات النجاح والدافعية.

بالإضافة لذلك استند البرنامج إلى فنيات إرشادية مدروسة، ساهمت في تفعيل استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة عملية داخل الجلسات، ومنها: العصف الذهني الذي حفز التفكير الجماعي، حل المشكلات الذي شجع على الربط بين المفاهيم والتطبيق الواقعي، والواجبات المنزلية التطبيقية التي عمقت ممارسة الاستراتيجيات خارج الجلسات، إضافة إلى النمذجة ولعب الأدوار التي وفرت فرصًا لتطبيق المهارات في مواقف حياتية ملموسة.

وقد أسهمت هذه الفنيات في تنشيط التفاعل، وبناء الوعي المعرفي الذاتي لدى الطالبات، ما انعكس بوضوح في نتائج القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له الدراسات السابقة مثل (Zimmerman, 2000) ودراسة الشمراني (2010) وعديلي (2016)، التي أثبتت فاعلية البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع مستوى الدافعية وتقليل السلوكيات السلبية المرتبطة بالتعلم. ومن ثم، فإن النتائج الإيجابية التي حققها البرنامج التدريبي الحالي في تنمية الدافعية نحو التعلم تعود

إلى تكامل بنيته المعرفية والإرشادية، وتنوع استراتيجياته وفنياته، وتطبيقه ضمن سياقات واقعية عززت من فاعليته لدى طالبات المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك باستخدام اختبار (t) للعينات المرتبطة.

جدول (6) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو التعلم

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
الدافعية نحو التعلم	القبلي	12	3.473	0.310	-4.927	0.000	0.688
	البعدي	12	3.877	0.404			

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (11) عند مستوى دلالة 0.05= 2.201**

*** مربع ايتا = $(t^2+df) / t^2)$ حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013).**

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تعزيز الدافعية الأكاديمية لدى الطالبات. ويعكس هذا التفوق أن الطالبات اللواتي شاركن في البرنامج اكتسبن مهارات معرفية وتنظيمية لم تكن متاحة للمجموعة الضابطة، الأمر الذي أسهم في رفع مستويات الدافعية بصورة واضحة.

يمكن تفسير هذا التحسن في ضوء طبيعة البرنامج التدريبي الذي اعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل التساؤل الذاتي، و(K–W–L–H)، والتفكير بصوت مرتفع، وخرائط المفاهيم، والتي أسهمت في تعزيز وعي الطالبات بطرق التعلم الأكثر فاعلية، ومكّنتهن من مراقبة أدائهن الدراسي وتحسينه. وتتسق هذه النتيجة مع ما تؤكده نظرية ما وراء المعرفة لفلافل (Flavell, 1979) من أن الوعي بالعمليات المعرفية والتأمل فيها يعزّز استعداد المتعلم للمبادرة والمثابرة، وهما عنصران جوهريان في تكوين الدافعية الأكاديمية.

كما لعبت استراتيجية النمذجة دورًا مهمًا في إحداث هذا الفارق الواضح بين المجموعتين؛ إذ وفّر البرنامج للطالبات نماذج تطبيقية واضحة لأساليب التخطيط، وإدارة الوقت، وتنظيم المهام، وحل المشكلات. وقد أسهم التعلم بالملاحظة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية كما يشير باندورا (Bandura, 1997)، مما عزّز ثقة الطالبات بقدرتهن على الإنجاز وولّد دافعية ذاتية أقوى نحو إتمام المهام الدراسية.

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

وتعزز هذه النتائج ما تشير إليه نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2000)، التي ترى أن تنمية مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم تؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم وتطوير مسؤوليته الذاتية عن تعلّمه. فقد مكّن البرنامج الطالبات من دمج هذه المهارات في ممارساتهن الدراسية اليومية، مما أدى إلى تحسن ملحوظ في اتجاهاتهن نحو التعلم، وتحوّل نمط أدائهن من الاستجابة السلبية إلى المبادرة والفاعلية.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل (Pintrich, 2002) والشمراني (2010) وعديلي (2016)، والتي أثبتت أن تدريب الطلاب على مهارات ما وراء المعرفة يسهم بفاعلية في رفع الدافعية والتحصيل. كما يشير الباحث إلى أن البرنامج التدريبي الحالي تميز بتكامل استراتيجياته وفنياته ضمن بناء تدريجي منظم، أخذ في اعتباره خصائص الفئة العمرية المستهدفة، ووفّر لهن فرصًا حقيقية لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي ضمن إطار زمني مناسب، مما أدى إلى تحقيق نقلة نوعية في دافعيتهم الداخلية.

نتائج الفرض الثالث: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك باستخدام اختبار (t) للعينات المرتبطة.

جدول (7) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدافعية نحو التعلم	البعدي	12	3.877	0.404	−0.555	0.590
	التتبعي	12	3.892	0.384		

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (11) عند مستوى دلالة 0.05= 2.201**

*** مربع ايتا = (t^2+df) / t^2)) حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013).**

أظهرت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (−0.555) وهي أقل من القيمة الجدولية (2.201)، كما أن مستوى الدلالة (0.590) يفوق مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على ثبات التحسن واستمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد مرور فترة زمنية من انتهاء تطبيقه.

يمكن تفسير هذا الثبات في ضوء البنية التدريجية للبرنامج، والتي اعتمدت على تنمية مهارات ما وراء المعرفة عبر استراتيجيات مثل التساؤل الذاتي، و(K–W–L–H)، والتفكير بصوت مرتفع، وخرائط المفاهيم، وهي استراتيجيات تعزز التنظيم الذاتي وتعمل وفقًا لزيمرمان (Zimmerman, 2000) على بناء عادات عقلية طويلة المدى عندما تُمارَس ضمن بيئة تعليمية

داعمة ومهيأة للتعلم النشط. وقد ساعد التطبيق العملي لهذه الاستراتيجيات داخل الجلسات في ترسيخها وتحويلها إلى سلوك معرفي تلقائي يظهر أثره حتى بعد انتهاء التدريب.

كما أسهم اعتماد البرنامج على استراتيجية النمذجة في تعزيز الدافعية، إذ أُتيح للطالبات ملاحظة نماذج عملية لخطوات التخطيط والتنظيم وحل المشكلات، الأمر الذي رفع من مستوى الكفاءة الذاتية لديهن وفق ما تشير إليه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1997). ويُعد هذا التعلم بالملاحظة من العوامل الأساسية في بناء الثقة بالقدرة على الإنجاز، مما يعزز الدافعية الداخلية ويجعلها أكثر ثباتًا عبر الزمن.

إضافة إلى ذلك، فقد ساعدت فنيات البرنامج التطبيقية – كالعصف الذهني، وتمثيل الأدوار، والتعلم التعاوني، والواجبات المنزلية – في نقل أثر التدريب إلى مواقف التعلم اليومية، مما جعل الطالبات يمارسن المهارات خارج إطار الجلسات، فتعزز الشعور بالقدرة، وتراجعت الحواجز الانفعالية المصاحبة للتعلم، وازدادت المبادرة الذاتية والمثابرة. وهذا ما يجعل التحسن الذي أظهرته المجموعة التجريبية تحسنًا نوعيًا يعود إلى ترسيخ المهارات وليس إلى التعرض المؤقت للتدخل.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات مثل بنتريتش (Pintrich, 2002) التي أشارت إلى أن تعزيز المراقبة الذاتية يقود إلى دافعية داخلية مستدامة، ودراسة شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) التي أوضحت أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تبني استقلالية معرفية تستمر آثارها، ودراسة الشمراني (2010) التي أكدت امتداد أثر البرامج المعرفية بعد انتهاء التدريب.

نتائج الفرض الرابع: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التسويف الدراسي"، وذلك باستخدام اختبار (t–test) للعينات المستقلة.

جدول (8) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس التسويف الدراسي في القياس البعدي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التسويف الدراسي	ضابطة بعدي	12	3.496	0.454	3.961	0.001	0.416
	تجريبية بعدي	12	2.658	0.575			

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (22) عند مستوى دلالة 0.05= 2.074**

*** مربع ايتا = (t2 / (t2+df)) حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013).**

أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الدراسي، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (3.961) وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.074)،

عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التسويف الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويزداد وضوح أثر البرنامج بالنظر إلى قيمة مربع إيتا التي بلغت (0.416)، وهي قيمة مرتفعة تُظهر أن 41.6% من التباين في مستويات التسويف الدراسي يُعزى إلى تأثير البرنامج، مما يعكس تأثيرًا عميقًا ومستدامًا.

ويُفسَّر هذا الانخفاض الملحوظ في ضوء الإطار النظري المتكامل الذي قام عليه البرنامج، وخاصة نظرية ما وراء المعرفة لفلافل (Flavell, 1979)، التي تؤكد أن الوعي بالعمليات المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) يعزز من قدرة المتعلم على التحكم بسلوكياته الدراسية، ويجعله أكثر التزامًا وإنجازًا، وأقل عرضة للتسويف؛ وقد تجسد هذا المفهوم في البرنامج التدريبي من خلال استراتيجيات معرفية عليا، مثل استراتيجية التساؤل الذاتي و(K–W–L–H) وخرائط المفاهيم، التي ساعدت الطالبات على تنمية الوعي بممارساتهن الدراسية وتطوير مهارات التنظيم المعرفي.

كما تبرز نتائج الدراسة في ضوء نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2000)، التي ترى أن التسويف يتناقص كلما ارتفعت قدرة الفرد على تنظيم ذاته وضبط سلوكياته، وقد ساهم البرنامج في تنمية هذه القدرة من خلال تدريب الطالبات على مهارات إدارة الوقت وتحديد الأهداف والتخطيط للمهمات الدراسية، مما انعكس مباشرة في خفض الميل لتأجيل الواجبات الدراسية. وتعزز هذه النتيجة أيضًا ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1997)، التي تؤكد أن تعزيز الكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الالتزام التعلمي، والحد من السلوكيات التجنبية كالتسويف، وقد عمل البرنامج على بناء هذه الكفاءة الذاتية من خلال تجارب نجاح صغيرة ومنظمة داخل الجلسات، مدعومة بأنشطة عملية وموجهة، مما جعل الطالبات أكثر ثقة بقدرتهن على الإنجاز، وأقل قابلية للوقوع في سلوك التسويف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة، مثل دراسة بنتريتش (Pintrich, 2002) التي أكدت أن الطلاب الذين يوظفون استراتيجيات ميتامعرفية يميلون إلى ضبط سلوكهم الأكاديمي بصورة تقلل من التسويف، ودراسة زيمرمان (Zimmerman, 2000)، ودراسة سيروا (Sirois, 2014) التي وجدت أن الوعي بالوقت والتفكير التأملي يقللان من الميل لتأجيل المهام الدراسية. كما تتسق مع نتائج دراسة (Zandi & Moradi, 2015) حول فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض التسويف.

ويُشير الباحث إلى أن تميز البرنامج الحالي يعود إلى توظيفه لمجموعة متكاملة من الاستراتيجيات الميتامعرفية والإرشادية، مثل تنظيم الوقت، و(K–W–L–H)، والتساؤل الذاتي، والتفكير التأملي، في إطار بنائي متدرج يتجاوز التدخلات الجزئية المحدودة، كما تميز البرنامج بتنوع فنياته الإرشادية، مثل حل المشكلات، الواجبات الممتدة، التدريب التوكيدي، وتمثيل الأدوار، والتي عملت على تحويل المهارات المعرفية إلى ممارسات سلوكية ملموسة، يمكن تعميمها خارج نطاق الجلسات التدريبية.

إن انخفاض التسويف الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي يُعد مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج في تعديل السلوك الأكاديمي من خلال بناء الوعي والتنظيم الذاتي والكفاءة الشخصية، بما يجعل الأثر الناتج أكثر رسوخًا واستدامة.

نتائج الفرض الخامس: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الدراسي، وذلك باستخدام اختبار (t) للعينات المرتبطة.

جدول (9) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس التسويف الدراسي

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التسويف الدراسي	قبلي	12	3.583	0.542	5.369	0.000	0.724
	بعدي	12	2.658	0.575			

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (11) عند مستوى دلالة 0.05= 2.201**

*** مربع ايتا = (t2 / (t2+df)) حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013).**

أظهرت نتائج الفرض الخامس وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الدراسي، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (5.369) وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.201) عند مستوى دلالة (0.05)، كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.724)، وهي نسبة مرتفعة للغاية، بما يدل على أن 72.4% من التباين في التسويف يعود مباشرة إلى أثر البرنامج. ويعكس هذا التحسن فاعلية عالية للبرنامج في تعديل السلوك الدراسي المرتبط بالتأجيل والتسويف.

ويمكن تفسير هذا التحسن في ضوء تفعيل البرنامج لمبادئ ما وراء المعرفة كما تناولها فلافل (Flavell, 1979)، حيث أسهمت استراتيجيات مثل التساؤل الذاتي و(K–W–L–H) وخرائط المفاهيم في زيادة وعي الطالبات بطبيعة مهامهن الدراسية وكيفية التخطيط لها ومراقبة تقدمهن فيها، مما عزز السيطرة الذاتية على السلوك الأكاديمي وخفّض الميل إلى التأجيل.

كما لعبت النمذجة دورًا مهمًا في خفض التسويف، من خلال توفير نماذج عملية لكيفية البدء في المهام وتنظيم خطوات العمل والتغلب على مشاعر العبء أو التردد. وقد ساعد تقليد هذه النماذج على اكتساب الطالبات أنماطًا سلوكية أكثر تنظيمًا واستباقية، الأمر الذي انعكس في انخفاض مستويات التسويف في التطبيق البعدي.

وتنسجم هذه النتائج مع نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2000)، التي تشير إلى أن مهارات الضبط والتخطيط الذاتي تُعد من أقوى العوامل المؤثرة في الحد من التسويف، كما تدعمها نتائج دراسة بنتريتش (Pintrich, 2002) التي أكدت أثر التنظيم المعرفي في تحسين الالتزام الأكاديمي، ودراسة سيروا (Sirois, 2014) التي أبرزت دور التفكير التأملي في تقليل التأجيل. فقد مكّن البرنامج الطالبات من إدارة الوقت وتحديد الأولويات ووضع خطط واقعية لإنجاز مهامهن، مما ساعدهن على مواجهة مبررات التأجيل واتخاذ إجراءات عملية للحدّ من السلوكيات المؤجلة.

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

ويمكن القول إن انخفاض التسويف الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية لم يكن نتيجة سطحية أو مؤقتة، بل يُعد تحسنًا نوعيًا مستندًا إلى تطوير الوعي الذاتي والمهارات السلوكية التنظيمية؛ فبنية البرنامج المتكاملة، التي جمعت بين الاستراتيجيات المعرفية العليا والفنيات الإرشادية، مكّنت الطالبات من تحويل المفاهيم المجردة إلى ممارسات دراسية واقعية قابلة للتكرار، مما ساعدهن على التقدم بثبات نحو الاستقلالية في التعلم، والتقليل الفعّال من مظاهر التسويف الدراسي.

نتائج الفرض السادس: تم اختبار الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الدراسي، وذلك باستخدام اختبار (t) للعينات المرتبطة.

جدول (10) لفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي والبعدي على مقياس التسويف الدراسي

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التسويف الدراسي	بعدي	12	2.658	0.575	−0.467	0.650
	تتبعي	12	2.800	0.594		

***قيمة t الجدولية لدرجات حرية (11) عند مستوى دلالة 0.05= 2.201**

*** مربع ايتا = (t2 / (t2+df)) حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من او يساوي 0.01 يعتبر الأثر صغير، بينما أذا كانت تتراوح بين0.01 إلى أقل من 0.14 يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من 0.14 يعتبر الأثر مرتفع (أبو دقة وصافي، 2013).**

أظهرت نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الدراسي، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (0.467) وهي أقل من القيمة الجدولية (2.201)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.650)، مما يشير إلى استقرار التحسن الذي طرأ على مستوى التسويف الدراسي بعد انتهاء البرنامج التدريبي، واستمراره حتى فترة المتابعة اللاحقة؛ وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا إيجابيًا على أن البرنامج لم يُحدث تغييرًا عابرًا، بل ترك أثرًا ممتدًا يدل على ترسيخ سلوكي ومعرفي لدى الطالبات.

ويُعزى هذا الاستقرار في النتائج إلى البنية النظرية والتطبيقية المتكاملة للبرنامج، الذي جمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، والتعلم الاجتماعي، في إطار تفاعلي تطبيقي، جعل أثره قابلاً للاستمرار حتى بعد انتهاء التدخل المباشر، فقد أكدت نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2000) أن بناء العادات الدراسية المنظمة من خلال التدريب المستمر على التخطيط ومراقبة الذات يُسهم في ضبط السلوك الأكاديمي وتقليل المماطلة، وهو ما تحقق فعليًا عبر الأنشطة المتنوعة التي مكّنت الطالبات من اكتساب مهارات تنظيم الوقت، وترتيب الأولويات، والتعامل مع المهام اليومية بمرونة وثقة.

كما يُفسَّر استمرار انخفاض التسويف الدراسي في ضوء نظرية ما وراء المعرفة لفلافل (Flavell, 1979)، والتي ترى أن الوعي بآليات التفكير، وتقييمها باستمرار، يُساعد المتعلم على تعديل سلوكياته الدراسية بشكل ذاتي. وقد تجلّى هذا المفهوم في البرنامج من خلال استخدام استراتيجيات كالتفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي، و(K–W–L–H)، والتي ساعدت الطالبات على مراقبة تصرفاتهن الدراسية، وفهم أسباب المماطلة، والعمل على معالجتها بوعي داخلي نابع من الذات، لا من التوجيه الخارجي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1997) حول أن التعلم المستمر يتطلب تعزيز الكفاءة الذاتية، وتكرار الخبرات الناجحة، مما يرسّخ سلوك الإنجاز ويُضعف أنماط السلوك التجنبي كالتسويف، وقد نجح البرنامج في بناء هذه الكفاءة الذاتية من خلال توفير بيئة آمنة تتيح التجربة والخطأ والتفاعل، إضافة إلى فنيات مثل لعب الأدوار، حل المشكلات، والواجبات الممتدة، التي جسّدت المفاهيم النظرية في مواقف حياتية عملية. هذا التعزيز الشعوري والمعرفي منح الطالبات شعورًا متناميًا بالقدرة، انعكس على أدائهن لاحقًا، حتى بعد انتهاء البرنامج.

وقد دعمت النتائج أيضًا ما توصلت إليه دراسات متعددة مثل دراسة شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) التي بيّنت أن تعلم الاستراتيجيات الميتامعرفية يؤدي إلى تغييرات دائمة في أنماط التفكير والسلوك الدراسي، ودراسة سيروا (Sirois, 2014) التي أكدت على دور التأمل والتنظيم في خفض التسويف، ودراسة عديلي (2016) التي أشارت إلى الأثر الممتد للبرامج المعرفية العليا في تعديل السلوك الأكاديمي على المدى البعيد.

ويؤكد الباحث أن أحد أهم عوامل استمرارية الأثر يعود إلى الخصائص التربوية المميزة للبرنامج التدريبي، والتي لم تقتصر على تقديم مهارات معرفية سطحية، بل ركّزت على ترسيخ عادات تعلم إيجابية، وتفعيل المراقبة الذاتية، وتوفير فرص للتطبيق الواقعي، مما عزز من انتقال المهارات إلى المواقف الجديدة، فقد تناولت الجلسات تنظيم الوقت، وتحليل مضيعاته، وبناء جداول دراسية واقعية، وتمّ دعم هذه المهارات بأنشطة عملية مثل العصف الذهني والتقييم الذاتي وتمثيل الأدوار، ما عزز وعي الطالبات بمواطن قوتهن وضعفهن، ومكّنهن من التفاعل مع المشكلات الدراسية بطريقة عملية.

كما أن اعتماد البرنامج على التكليفات المنزلية والواجبات الممتدة قد ساعد في نقل أثر التعلم إلى خارج الجلسات التدريبية، وتثبيت الممارسة في الحياة اليومية. وتشير الأدبيات، كما في دراسة سعيد (2019)، إلى أن استخدام استراتيجية (K–W–L–H) يسهم في زيادة وعي المتعلم بذاته، وتحسين قدرته على تقييم أدائه وتوجيه تعلمه، وهو ما ظهر بوضوح في أداء الطالبات خلال مرحلة التتبع.

وانطلاقًا من هذه المعطيات، يمكن القول إن النتائج المستقرة في مرحلة التتبع تعكس فاعلية البرنامج في إحداث تحول حقيقي في سلوك الطالبات، وتحقيق انتقال استراتيجي من التدخل الموجه إلى الممارسة الذاتية المستقلة، وهو المعيار الحقيقي لنجاح أي برنامج يسعى لبناء المتعلم المنظم ذاتيًا، القادر على مقاومة التسويف، وإدارة تعلمه بوعي ومسؤولية حتى في غياب التوجيه المباشر.

التوصيات: بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية موجهة للجهات المعنية المختلفة:

تبنّي البرنامج التدريبي المقترح في المدارس الإعدادية والثانوية.

تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة في الخطط الإرشادية الصفّية وغير الصفّية، مثل: التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، (K–W–L–H)، خرائط المفاهيم.

تدريب المعلّمين والمرشدين التربويين على مهارات التنظيم الذاتي.

تطبيق برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنظيم الوقت والمهام الدراسية.

إدراج مهارات إدارة الوقت والتخطيط الدراسي في جلسات الإرشاد المدرسي بشكل منتظم.

إعداد وحدات تدريبية قصيرة تستهدف مواجهة أسباب التسويف الداخلي، مثل: تبريرات التأجيل، ضعف الثقة بالذات، ضعف التنظيم.

تعميم البرنامج على مدارس وبيئات تعليمية أخرى لاختبار صلاحيته واتساق أثره مع فئات مختلفة

إجراء دراسات مستقبلية تقيس أثر كل استراتيجية من استراتيجيات البرنامج بشكل منفصل

تطوير برامج رقمية تفاعلية مبنية على الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة، لدعم الطلبة عبر منصات التعليم الإلكتروني، نظرًا لأن الاستراتيجيات المطبّقة قابلة للرقمنة بسهولة (مثل K–W–L–H، خرائط المفاهيم، التساؤل الذاتي).

مقترحات لدراسات مستقبلية:

إجراء دراسات تستخدم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة مع فئات عمرية مختلفة.

تنفيذ دراسات تقارن بين فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة وبرامج أخرى؛ مثل: التعلم الذاتي، اليقظة الذهنية (Mindfulness)، أو برامج العلاج العقلاني الانفعالي، لمعرفة أيها أكثر تأثيرًا في خفض التسويف الدراسي أو رفع الدافعية.

دراسة أثر كل مكوّن من مكونات البرنامج بشكل منفصل، مثل مقارنة: استراتيجية التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، استراتيجية (K–W–L–H)، وذلك بهدف تحديد الاستراتيجية الأكثر فاعلية داخل البرنامج.

إجراء دراسة طولية (Longitudinal) لقياس مدى استمرار أثر البرنامج على مدى فصل دراسي كامل أو عام دراسي.

إجراء دراسة تقارن بين الجنسين لاختبار ما إذا كان البرنامج يُظهر فاعلية مماثلة لدى الذكور كما ظهر لدى إناث الصف الحادي عشر.

تطوير برامج إلكترونية تفاعلية قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة وتقييم أثرها عبر التعليم المدمج، للتحقق من فاعلية البرامج الرقمية مقارنة بالبرامج الوجاهية التقليدية.

دراسة أثر البرنامج في متغيرات أخرى ذات صلة مثل: المثابرة الأكاديمية، التحصيل الدراسي، استراتيجية اتخاذ القرار، الضبط النفسي، باعتبارها متغيرات ترتبط عادة بالدافعية والتسويف.

تكرار الدراسة مع عينات أكبر وفي بيئات تعليمية مختلفة داخل غزة وخارجها، للتحقق من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على شرائح أوسع.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن نويوة، سعيد. (2023). فاعلية استخدام مهارات التفكير الميتامعرفي في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *دراسات نفسية وتربوية*، 16(1)، 469-483.

أبو دقة، سناء إبراهيم؛ وسمير خالد صافي. (2013). تطبيقات عملية باستخدام (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) في البحث التربوي والنفسي. الجامعة الاسلامية-غزة.

أبو غالي، عطاف محمود. (2020). فاعلية برامج إرشادية قائمة على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي والإرشاد التكاملي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى. *المجلة العلمية – جامعة الملك فيصل*، 21(2)، 404-411.

أبو هدروس، ياسرة محمد. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 602-625.

الأحمد، أمل؛ وياسين، فداء. (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 16(1)، 13-56.

الأغا، إيمان أحمد. (2021). مستوى الدافعية نحو التعلم وعلاقتها بمهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس شرق غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(2)، 318-340.

البنا، عادل إبراهيم عوض؛ واللوغاني، يعقوب عبد الرزاق؛ ودرويش، عفت حسن سعيد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى معلمي التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ*، 20(4)، 296-273.

التح، زياد خميس. (2016): التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، (35) 168، الجزء الأول، 205-231.

الحارثي، إبراهيم بن سلطان؛ البلوشي، خديجة بنت أحمد بن صالح؛ البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان؛ الجهوري، شيخة بنت عبداله بن سالم؛ أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس. (2021). الفشل في التنظيم الذاتي: أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين*، 22(3)، 279-302.

حسن، مروة نشأت معوض. (2021). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، 32(126)، 542-477.

الربعه، يوسف؛ ومقابلة، نصر . (2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا"، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 2(27)، 430-461.

الرويلي، مسيرة ثاني. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في تنمية دافعية الانجاز والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية. *دراسات، العلوم التربوية*، 48(4)، 11-27.

سعيد، محمد السيد أحمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، 30(119)، 155-190.

السلمي، طارق. (2015). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(2)، 632-664.

الشمراني، سعيد محمد. (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 31(117)، 85-126.

الشمري، طلال هادي، وآل مسعد، أحمد زيد (2019). أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطلاب الصف الحادي عشر الثانوي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس*، 13(1)، 65-85.

شموط، اعتدال عبد الحكيم. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر- غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة.

شياب، بيان فيصل؛ وأبو غزال، معاوية محمود. (2021). القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12(37)، 223-252.

الصايغ، أشرف عبد الرحمن. (2018). مقياس الدافعية نحو التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين*، 19(3)، 43-68.

طه، علياء على. (2021). فعالية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ التأخرين دراسيا بالحلقة الابتدائية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنى سويف*، عدد يوليو، الجزء الثالث، 335-364.

عبد الحميد، شيماء. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، 31(123)، 217-258.

عبد الخالق، أحمد محمد، والدغيم، محمد دغيم. (2011). المقياس العربي للتسويف: اعداده وخصائصه السيكومترية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (30)، 200-225.

عبود، نبيل، وأبو سخيلة، عفيفة (2008). الإحساس والإدراك. في مبادئ علم النفس (ص. 107-122). غزة: جامعة الأقصى، مكتبة الجامعة.

العبيدانية، فاطمة بنت سالم. (2019). فاعلية برنامج إرشادي في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

عديلي، عبد السلام محمد. (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية الدافعية للتعلم والوعي بالذات الأكاديمية وخفض القلق لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عطا الله، محمد إبراهيم. (2018). فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة*، (49)، 466-507.

العقرباوي، حمزة صالح سليمان. (2019). أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الأردن.

عليوة، سهام علي عبد الغفار، بسام محمد عبد الوهاب محمد أبو عصر، وعزة عبد الرحمن حسن. (2020). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني. *مجلة كلية التربية*، 20(4)، 449–476.

الفواعير، أحمد محمد؛ والشكيلية، أبرار بنت على؛ والسنيدي، زمزم بنت خلفان. (2025). درجة إسهام الانفعالات الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة نزوى. *المجلة التربوية – جامعة القدس المفتوحة*، 22(85)، 178–200.

القحطاني، أماني بنت عايض. (2019). فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*، (26)، 372–396.

لخضاري، مريم، ولكحل، لخضر. (2022). أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التعلم والرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين. *دراسات نفسية*، 13(1). 180–189.

المحتسب، عيسى محمد. (2020). الأسلوب المعرفي (المرونة – التصلب) والتسويف الدراسي كمنبئات باتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الكتابات الجدارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – *جامعة السلطان قابوس*، 14(1)، 165– 185.

المحتسب، عيسى محمد. (2024). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى. سلسلة العلوم التربوية والنفسية – *جامعة الأقصى*، قيد النشر.

محمد، مصطفي محمد. (2016). فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web2,0 في تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيا. *مجلة كلية التربية – جامعة بنى سويف*، عدد ديسمبر، ج3، 69–134.

المعيدي، شريفة محمد عبده. (2019). أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*، 35(5)، 236–273.

يونس، عمرو علي محمد. (2021). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لتحسين بعض عادات العقل. *مجلة بحوث – جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، (2)ج2، 153–191.

المراجع الأجنبية:

Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life, and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bogar, Y., & Cakiroglu, J. (2016). The importance of teaching and learning nature of science through metacognitive strategies: A synthesizing study. *Journal of Education Science*, 6, 1–36.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies,* 8(10), 193–199.

Fauzi, A., & Sa'diyah, H. (2019). The influence of metacognitive strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(4), 476–483. https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.14481

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Payaprom, S. (2023). Investigating the relationship among metacognitive awareness, self-efficacy, and EFL learners' listening comprehension performance. *Theory and Practice in Language Studies,* 13(1), 27–34.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Shafiee, I., Bahrami, H., & Hatami, H. (2019). Effectiveness of positive thinking training on cognitive emotion regulation and academic procrastination in secondary school girl students. *Jiera*, 13(47), 23–40

Sharbaf Zadeh, A. A., Yousefi, Z., Yousefi, S., & Aghababaei, S. (2014). The effect of successful intelligence training program on academic motivation and academic engagement of female high school students. *International Journal of Psychological Studies, 6(3), 123–131.* https://doi.org/10.5539/ijps.v6n3p123

Sirois, F. M. (2014). Out of sight, out of time? A meta–analytic investigation of procrastination and time perspective. *European Journal of Personality*, 28(5), 511–520.

Squier, K. L. (2016). Promoting metacognitive thought through response to literature: A case study of metacognition and its effect on reading comprehension. *Journal of Language and Literacy Education,* 12(1), 77-93.

Vellanki, S. S., Mond, S., Khan, Z. K., & Nair, L. G. (2022). Teachers' Viewpoint of Metacognitive Strategy Instruction in Listening during Remote Teaching in Oman: Challenges and Strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 21(7), 82–106. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.7.5

Zandi, A., & Moradi, O. (2015). The effectiveness of cognitive behavioral group therapy on reducing procrastination and academic achievement in secondary students in First City Saghez. International *Journal of Philosophy and Social Psychological Sciences,* 2(1), 29–35.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7