الملل الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي عينة تلاميذ من المرحلة الاعدادية بمحافظة بني سويف

إعداد

هاجر عبد الغفار محمد محمود

إشراف

أ.د/ طه محمد مبروك
أستاذ علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بني سويف

د/ أمل أحمد جابر
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة بنى سويف

مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلي التعرف علي الملل الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي عينة تلاميذ من المرحلة الاعدادية بمحافظة بني سويف ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبة من طالبات الصف الثاني الاعدادي مدرسة الحديثة بنات بمركز ببا بمحافظة بني سويف ، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس الملل الأكاديمي(إعداد الباحثة) ،ومقياس التحصيل الدراسي(إعداد الباحثة) ،وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي، حيث كلما زاد الملل، انخفض التحصيل، ،كما أظهر الملل الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على التحصيل الدراسي، مما يبرز أهمية معالجة الملل الأكاديمي في بيئات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الملل الأكاديمي – التحصيل الدراسي

Academic boredom and its relationship to academic achievement among a sample of students from the middle school in Beni Suef Governorate

Abstract:

The current study aimed to investigate academic boredom and its relationship to academic achievement among a sample of middle school students in Beni Suef Governorate. The study sample consisted of 200 female students from the second year of middle

school at Al-Hadithah Girls School in Beba Center, Beni Suef Governorate. The following tools were used: the academic boredom scale (prepared by the researcher), and the academic achievement scale (prepared by the researcher). The descriptive approach was used in the study. The results showed a negative relationship between academic boredom and the rate of academic achievement, as the more boredom increases, the lower the achievement. Academic boredom also showed a negative impact on academic achievement, which highlights the importance of addressing academic boredom in learning environments.

Keywords: Academic boredom – Academic achievement

مقدمة البحث:

تعد المرحلة المتوسطة من بين المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ خلال مساره الدراسي حيث تعرف بعدة خصائص ومتطلبات ومتغيرات وحتي يتمكن التلميذ من مواكبة التغيرات الحاصلة داخلها آخذة بعين الاعتبار مرحلة التغيير المتمثلة في الانتقال من التعليم الابتدائي إلي مرحلة التعليم المتوسط فلا بد من توفير جو ملائم حتي يشعر التلميذ بالراحة والتكيف داخلها حيث يعتبر التلميذ مركز العملية التعليمية فبدونه لا يوجد صف او قسم كان من لازم توفير السبل والفرص لجعله عنصرا فعالا ناجحا في حياته ومستقبله ونطرا لمكانة التلميذ سعت المنظومة التربوية إلي عدة اصلاحات لتحقيق الاهداف لكن رغم الجهود المتواصلة إلا انها لا تزال تشهد عدة مظاهر سلبية تحول بينها وبين تحقيق الاهداف تمس التلميذ من نسب التسرب المتزايدة والهروب من المدرسة وغيرها كلها تدل علي الخروج عن المعايير المدرسة.

ويمثل التحصيل الدراسي احد الابعاد التربوية ذات الاهمية البالغة لكل من الطالب والمعلم ويعتبر التحصيل الدراسي المرتفع مؤشرا من مؤشرات نحاج العملية التعليمية والتربوية تلاميذ والمعلمين والمؤسسات التعليمية ومخرجات التعلم ويقلل من الاهدار في التعليم وتولي وزارة التربية والتعليم رفع المستوي التحصيلي اهمية بالغة وذلك بدراسة الاسباب المختلفة لضعف التحصيل والعمل علي ايجاد الحلول للتغلب عليها ولأجل تجويد العملية التعلمية والارتقاء بمخرجات التعلم.

وتشير دراسة حليمة قدري (٢٠٢١) إلي انتشرت في الآونة الأخيرة مشاكل عديدة في الأوساط التعليمية ،وأثرت بشكل سلبي على التلميذ وعلى الوسط التعليمي مقارنة بالسنوات الماضية، والتي تمثلت في الرسوب الدراسي، التسرب، التراجع في التحصيل ولا يمكن أن يخلو واقعا

تربويا منها، إذ تسبب إهدارا ماليا وبشريا ينعكس سلبا على مخرجات العملية التعليمية وتعويقها عن تحقيق أهدافها؛ ويعد الملل مشكلة من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين في علماء النفس وعلوم التربية المعنيين بقضايا التعلم الذي يترجم هذا الشعور عند الكثير من التلاميذ ،بغياب المتعة في التعليم، انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتاجات التعلمية، وتأثير الروتين على قدراتهم الشخصية ممّا يكبح إقدامهم على الرغبة في الدراسة، إن هذا الشعور الناجم عن الملل لم يقتصر على فئة معينة من التلاميذ، بل تعداه إلى معظمهم باختلاف الجنس وهذا ما نلاحظه عند خروجهم من مقاعد الدراسة أو إلى ساحة الفناء فيقدمون على الصراخ وكأنهم كانوا مقيدين وهذا راجع إلى نفس الظروف التي يعيشها التلاميذ باختلاف الجنسين من طرق التدريس، المناهج ،محيط التعلم.

إن طبيعة النظام التعليمي الذي لا يستثير انتباه التلاميذ ولا يحقق رغباتهم، و يشعرهم بعدم حاجة إلى المقررات الدراسية وعدم الاستفادة منها في الحياة الاجتماعية والمهنية، و يتسم بالضخ المفرط للمعلومات والاعتماد على حشو الأذهان، وكل ما له علاقة بالذاكرة السمعية أو البصرية، فضلا عن تبني الأسلوب التقليدي المحبط لهم، وحرمانهم من فرصة النمو الفكري والاستقلالية في السلوك تشكل في مجملها عوامل مؤدية إلى الملل والرتابة في الدرس، وبالتالي الشعور بعدم المتعة في الدراسة لهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين في مجال علم النفس بصورة مستمرة، خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم، وبالتالي الابتعاد عن ظاهرة التسرب المدرسي و مخاطره، حيث بلغت هذه الظاهرة حدا يستوجب التفكير الجدي، والتدخل السريع والفعال بشتى الوسائل والطرق البيداغوجية بغرض تقديم حلول ملائمة للحد من تأثيرها السيئ على المردود النوعي والكمي لنظامنا التربوي، من خلال التشخيص الدقيق والشامل للظاهرة.

لذلك اهتم التربويون بعمليات التعّلم والدافعية والرغبة في التعلم اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، سواء على مستوى البحوث النظرية ،أو على مستوى الممارسات لذلك يشكل بناء المواقف التعليمية الفاعلة بهدف جعل الصف بيئة محببة مثيرة لدافعية التعلم ،تحدياً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونتاجاتها.

إن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعّلمه، وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم، وأن أي فرد له الحق في ذلك، وللاستمتاع بالتعلم خمسة مكونات هي : المكون الوجداني، المكون الدافعي ،المكون المعرفي ،المكون الفسيولوجي، المكون التعبيري.

ويعد استمتاع الحالة هو ردة فعل وجداني محدد بموقف تعلم معين، بينما استمتاع السمة هو ردة فعل وجداني إيجابي معتاد نحو مواقف التعلم بشكل عام.

قد أشار ثيجس وفيركيوتن (Thijis & Verkuten (2009 إلى أن المتعة التي تحققها خبرة التعلم هي أحد العوامل المكوّنة للانهماك في التعلم، غير أن متعة التعلم تعبر عن الانهماك الموقفي، والذي ينتج عن استجابة بالاستمتاع الذهني، نحو موقف تعليمي محدد يمثل له تحديا، ويثير فيه الإصرار على المثابرة ،وهو ما أكد عليه سكنر واعتبره عاملا رئيسا بالنجاح المدرسي.

إن تحقيق المتعة في التعلم يتطلب توفر الدافعية لدى التلميذ التي تدفعه نحو بذل مزيد من الجهد والمثابرة في العمليات التعليمية، واستثارة اهتماماتهم نحو حب المواد الدراسية ،وتحثهم على الايجابية في المشاركة والانتباه داخل القسم.

يذكر ليبر (Lepper (٢٠٠٥،إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة.

استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين المتعلمين حتما سيترك آثاراً سلبية خاصة عند غياب المحفزات التعليمية نتيجة قلة أو انعدام الوسائل التدريسية المناسبة الداعمة والمساعدة للمنهج كالخرائط الذهنية، والمجسمات واللوحات التوضيحية والرسومات، كثرة المواد في اليوم الواحد، وعدم استخدام الحاسوب أو الانترنت لخدمة الدرس ،وتقريب المفاهيم والأبحاث التي تعوّد المتعلم الاعتماد على نفسه في الحصول على المعلومة، والمعرفة، وللمعلم دور كبير ومهم ورئيس في علاقة المتعلم بالمدرسة، وتعلقه بها أو النفور منها إذ بإمكانه جعل المدرسة بيئة جاذبة، حتى يقبل على الدراسة وتحقيق النجاح الدراسي وإثارة نشاطه وحماسه، والتقليل من تشتته في المواقف الصفية.

أشارت دراسة سوزان احمد التميمي (٢٠١٢) أن عدم مواكبة المدرسات التجديد في المادة الدراسية المقررة، وعدم استخدام استراتيجيات حديثة ووسائل تعليمية مختلفة في طرائق التدريس وسوء المناخ الصفي ،وعدم اهتمامهن بالبيئة الصفية ،تشكل في مجملها عوامل مؤثرة تساهم في انخفاض دافعية الطالبات نحو التعلم.

وحظيت مشاعر الملل الأكاديمي باهتمام الباحثين في العقدين الأخيرين إلى جانب مجموعة من المشاعر الأخرى مثل :الاستمتاع، والأمل، والضجر، والإغاثة، والغضب، والقلق، واليأس، والعار، وبالبحث السريع عن موضوع الملل الأكاديمي في المعلومات السيكولوجية ، أظهرت النتائج أن مشاعر الملل لم تحظى بنفس أوجه الاهتمام الذى حظيت به مشاعر القلق

على سبيل المثال، حيث بلغت الدراسات التي تناولت القلق الدراسي (١,٢٠٠) دراسة، في حين بلغت الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي (٤٣) دراسة Tze et al(2016).

إن مفهوم الملل يحدده طبيعة الموقف الذي يوجد فيه الفرد وكذلك حالته الوجدانية وكذلك سماته الشخصية، فهو من المفاهيم التي تتسم بعدم الاجماع حولها، كما أنه من المفاهيم التي يحيطها الكثير من أوجه الغموض وأن تبني تعريف للمفهوم ينسحب على جميع التخصصات يُعد من الظلم لأنه سوف يفقده الكثير من المعاني، فهناك العديد من الأدبيات التي أهتمت بالبحث عن العوامل المسببة للملل الأكاديمي لدى تلاميذ، في حين اهتمت الأخرى بالبحث عن المخاطر والعواقب الناجمة عن الملل الدراسي، حيث أظهرت الأدبيات أن تلاميذ المعرضون للملل معرضون أيضاً للعديد من المخاطر والعواقب السلبية مثل الحصول على درجات منخفضة، والتغيب عن المدرسة ، والتسرب منها ، والاضطرابات في الأكل، والعدوانية، والاكتئاب، والجنوح ، وأن (٣٢%) من تلاميذ يقضون وقتهم داخل الفصل الدراسي وهم يشعرون بالملل الأكاديمي Daschmann et al(2011).

وتشير الأدبيات إلى أن الأسباب الكامنة وراء ظهور الملل الأكاديمي لدى تلاميذ ما تزال غير معروفة عن هذه الحالة الوجدانية، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية أن تعرف كيفية حدوث الملل الأكاديمي، ومتى يحدث، بهدف إعداد البرامج الوقائية للحد من ظاهرة الملل الأكاديمي لدى تلاميذ، مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدارس، وتُشير الأدبيات مثل دراسة: تيسيرمحمد الخوالدة (٢٠١٣) إلى أن التغلب على مشاعر الملل الأكاديمي لدى تلاميذ داخل المدرسة أو الجامعة يتطلب إعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية، والآليات المستخدمة في تقويم تلاميذ، وكذلك التنويع في أساليب واستراتيجيات وطرائق التدريس لدى المعلمين، وأن تلاميذ الذين يشعرون بالملل الأكاديمي يحصلون على الأداء الأكاديمي أقل من الذين لا يشعرون بالملل الأكاديمي، كما أنهم يشعرون باستقلالية ذاتية أقل، أما دراسة يزيد السورطي (٢٠٠٨) فقد أوضحت أن الأسباب الكامنة وراء انتشار مشاعر الملل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي تمثلت في: أساليب التقويم، وطرائق واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون، محتوى المناهج الدراسية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تُعد ظاهرة الملل الأكاديمي من الظواهر الأكثر شيوعًا بين تلاميذ في الآونة الأخيرة، قد أخذ صورًا متعددة منها التذمر، والضجر، وكثرة الشكوى من حجم المواد ومن تكرارها، ومن الامتحانات وصعوبتها، وعدم الانسجام مع المعلم في أثناء الشرح، والتغيب من المدرسة وانخفاض مستوى الدافعية، مما دفع الباحثة لتعرف ظاهرة الملل الأكاديمي وأسبابها وحجم انتشارها بين طلاب ، فالملل الأكاديمي هو بمثابة شعور الطالب بالفتور وعدم القدرة على

التركيز مع انعدام المتعة في أوجه النشاط اليومية التي يقوم بها، والشعور بالإحباط، كما يُعرف بأنه فقدان للإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة لتطوير طرائق التدريس التي تستخدم داخل الفصل الدراسي للقضاء علي هذ الظواهر التي تعيق التعلم الا انا الطرائق التقليدية هي التي ما زالت تستخدم متجاهلا الفروق الفردية بين الطلبة وانماط تعلمهم مما يؤثر سلباً علي تحصيلهم الدراسي، وتري ليانا جابر و مها قرعان(٢٠٠٤) ان تبني نماذج تدريسية تراعي انماط التعلم المختلفة لدي الطلبة يساعد في رفع المستوي التحصيلي لديهم وترتبط زيادة تحصيل الطلبة بدرجة التوافق بين نمط تدريس المعلم ونمط تعلم تلاميذ ،ومن اكثر الطرق فعالية للمواءمة بين نمط التعليم والتعلم هو أن يقوم المعلم بتنويع استراتيجيات التدريس وتقديم انشطة متنوعة قدر الامكان لتلائم انماط تعلم.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالي:

-ما العلاقة بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدي عينة الدراسة

-هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الملل الأكاديمي.

ثالثاً: اهداف البحث :

١- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الملل الأكاديمي.

رابعاً: أهمية البحث :

١- تتمثل أهمية البحث في إضافة أدوات ومقاييس نفسية للتراث النفسي وذلك من خلال دراسة متغيرات الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٢- تكمن أهمية البحث في إظهار الجوانب والتأثيرات السلبية على مشاركة وانخراط تلاميذ في الأنشطة الأكاديمية التي تتم داخل المدرسة.

خامساً: مفاهيم الإجرائية للبحث:

١- **الملل الأكاديمي:** هو حالة نفسية غير مريحة تُصيب تلاميذ، تجعلهم يفقدون اهتمامهم بالدراسة ويواجهون صعوبة في التركيز فيها ،ينشأ هذا الملل نتيجة الشعور بأن الأساليب التعليمية والمناهج وأساليب التقييم التي يتعرضون لها تفتقر إلى الإثارة والتحفيز الضروريين لتحفيزهم على مواصلة التعلم.

ويعرف إجرائيًا :في البحث الراهن على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على عبارات المقياس المستخدم في البحث الراهن.

٤-**التحصيل الدراسي** : ما يحتفظ به المتعلم من نواتج تعليمية بعد الانتهاء مباشرة من دراسة الوحدة المقررة ويقاس بعلامته في اختبار التحصيل المعدة لهذه الغاية.

الإطار النظري للبحث:

المحو الاول الملل الأكاديمي:

مفهوم الملل الأكاديمي:

وينظر إلي الملل علي أنه حالة نفسية تنشأ عند قيام الفرد بعمل ينقصه الدافع القوي أو نتيجة اضطرار الفرد للاستمرار في عمل لا يميل إليه (Watt,(1991,P.325،أو حالة من الاثارة المنخفضة نسبياً وعدم الرضا التي تعزي إلي حالة غيرة محفزة بشكل كافة (Mikulas&Vodanovich,(1993,P.3 ، أو هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط وصعوبة التركيز فيه (Fisher,(1998,P.404 ،أو حالة من عدم الرضا ترجع إلي موقف منخفض الاثارة (Mann&Robinson,2009,P.243)،أو حالة انفعالية تتكون من مشاعر غير سارة، ونقص في التحفيز ، وانخفاض في الاستثارة الفسيولوجية(Pekrun,Goetz,Daniels,Stupnisky&Perry,(2010,P.532 ،أو هو مشاعر انفعالية سلبية تضفي علي الذات حالة من الكرد والكسل والصمت ، واللاوعي الذي يسلب هذه الذات أجمل ما فيها ، ويجعل الحياه خالية من المعني واللذة ،حيث يمتلك الذات انفعالات تعيشه مجبرة ومرغمة ولا تطيق المكوث فيه تحية محمد عبد العال (٢٠١٢)،أو هو شعور غير سار يظهر بشكل عام في المواقف التي ينظر إليها علي أنها لا معني لها ، مما يجعل من الصعب الانتباه أو المشاركة في المهام المطلوبة Paoloni,Vaja&Munoz,(2014,P.680) ،أو حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو المواقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه مصطفي علي مظلوم (٢٠١٤)، أو حالة انفعالية سلبية تختلف من موقف لآخر حسب ما يمتلكه الفرد من اعتقادات معرفية ناتجة من نقص كل من : الدافعية والاستثارة الداخلية والرضا عن الحياه نطراً، لعدم تحقق مطالب مهمة بشكل مرضي ، وللضجر مصاحبات فسيولوجية وانفعالية تتضح في سلوك الفرد الشخصي أو الأسري أو الأكاديمي أو الاجتماعي .آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦).

ويتضح مما سبق أن الملل يعد مزيجاً من الافتقار للاستثارة والشعور بعدم الرضا عن الحياة وصعوبة الانتباه ،وتصور أن الوقت يمر ببطء أو لا يمر علي الإطلاق ، وتصور الوضع الحالي يفتقر إلي المعني أو يقدم تحدياً ابراهيم السيد اسماعيل (٢٠٢١).

ويعد الملل الأكاديمي صورة من صور الملل الذي يظهر في العملية التعليمية ،ويشير إلي حالة انفعالية تتمثل في مشاعرة غير سارة تظهر في انخفاض الاستثارة والتوجه لترك المهام

الأكاديمية (Nett,Goetz&Daniels,(2010,P.626 ،أو هو انفعال سلبي يعوق المتعلم عن المشاركة بشكل فعال في المهام الأكاديمية أو الحفاظ علي الاهتمام بها (Eastwood,Frischen,Fenske&Smilek,(2012,P.482،أو مجموعة من الانفعالات الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هي الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فيجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية. آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦)،أو هو حالة نفسية انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالدراسة وصعوبة التركيز فيها والرغبة بالانصراف عنها ، نتيجة ممارسة أنشطة ينقصها الاثارة أو القيام بنشاط لا يميل إليه(Attik&Lhadj,(2017,P.176، أو حالة انفعالية سلبية تصيب الطالب تتسم بالشعور بعدم الراحة والملل والضيق وتصيب الطالب عند أدائه أو استمراره في أداء مهام دراسية ، ويظهر ذلك في افتقار الطالب للدافعية للدراسة وصعوبة التركيز والادراك غير صحيح للوقت. جيهان محمود و نرمين محمد (٢٠١٨).

كما ينظر إلي الملل الأكاديمي علي أنه حالة وجدانية غير سارة تجعل المتعلم يرغب في تجنب الدراسة، والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية ، وانخفاض مستوي الدافعية الذاتية ،والمثابرة لإنجاز المهام المطلوبة (Martin,Canada&DavilaAcedo,(2018,P.349،أو حالة نفسية ناتجة عن السأم والملل ونقص الدافع في الأنشطة الأكاديمية في مجالات المنهج وأساليب التدريس والتقويم وفقدان الاثارة والاحساس بالتعب وفقدان الاهتمام بالدراسة ،والرغبة في الانصراف عن استذكار الدروس .هشام الخولي (٢٠١٩)،أو هو الشعور بالتعب والاجهاد المرتبط بالبيئة التعليمية غير المحفزة، ويترتب عليه قصور في الانتباه للعملية التعليمية (Lee&Zelman(2019,P.68، أو هو انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لتواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه. ماجد عيسي(٢٠١٩)، أو هو حالة انفعالية غير سارة لدي الطالب تضفي عليه مشاعر الاحباط والاكتئاب ،والتوتر، والشعور بالعزلة أثناء الدراسة ،وافتقار إلي الاستثارة الخارجية والداخلية، وشعوره بالرتابة وضعف في إدارة الوقت. محمد عبد اللطيف (٢٠٢٠).

كما يوصف الملل الأكاديمي بأنه انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور والملل وافتقار الدافعية والشعور بالضغط وعدم التركيز لعدم مناسبة المواد الأكاديمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة ،وعدم تلبيتها الآمال والطموحات المستقبلية . فاطمة خشبة و عفاف البديوي (٢٠٢٠)، أو حالة من الشعور الانفعالي السلبي الذي يتمثل في عدم الرضا والاستثارة المنخفضة المصحوبة بصعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالأنشطة والرتابة والشعور

بمور الوقت ببطء وتفضيل الهروب أو تجنب المشاركة في الأنشطة التربوية داخل وخارج الصف الدراسي . أماني علي(٢٠٢٠)،أو حالة انفعالية تنتاب الطالب في المواقف الأكاديمية ،يشعر خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة ، وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه ، وبالتالي فهو غير مستمتع بحياته الأكاديمية وبمغزاها ،مما يعطيه توجهاً سلبياً ونظرة تشاؤمية لمستقبله الأكاديمي. عمر عقيل و فتحي الضبع (٢٠٢٠)،أو هو رد فعل انفعالي من الطالب يظهر في السلبية وقلة الاهتمام وشكل المقاومة الانطوائية لظروف التدريس .Ozerk,(2020,P118)

ويتضح مما سبق أن المؤشرات الدالة علي الملل تتمثل في :المشاعر غير سارة ،والفتور ، ونقص التحفير ،ونقص الدافعية، وعدم الانتباه والتركيز ،تفضيل الهروب أو تجنب المشاركة في الأنشطة التربوية داخل وخارج الصف، إدراك بطء مرور الوقت.

أشكال الملل الأكاديمي:

أوردت لطيفة زروال(٢٠١٦) في دراستها حول تحديد أشكال الملل عند تلاميذ المرحلة الثانوية أن الملل يأتي في خمسة أشكال هما:

•**ملل تأكيد الذات أو الملل النرجسي** يميز هذا النوع من الملل تجربة التلاميذ الذين يقدرون أنه من أجل الحصول علي اندماج داخل الثانويات يحتم عليهم قمع كل ما يميز شخصيتهم الحقيقية.•**الملل كحماية للذات** وهو يعبر عن تجربة التلاميذ الذين يشعرون أنهم تحت رحمة أحكام سلبية لأساتذتهم وزملائهم .•**الملل كرد فعل لنقص الترفيه** وندرة فرص الاستمتاع داخل الغرف الصفية

•**الملل كتعبير عن غياب الدافعية** وغياب المعني الخاص بالمؤسسة والخاص بالمعارف المقدمة ، وعدم فائدتها سواء في حياتهم الشخصية أو العلمية.

•**الملل كشكل لإدراك الزمن** لدي الطلبة حيث يظهرون انتقاد لوتيرة الدروس التي يرون أنها طويلة ومملة وشكل لديهم انطباع بالركود وبعدم التقدم.

أبعاد الملل الأكاديمي:

ويحدد Vodanovich&Kass,(1990,P.116-117)وجود خمسة أبعاد للملل هي: ضعف الاستثارة الخارجية ،وضعف الاستثارة الداخلية، إدارة الوقت ،والاضطرار، الجانب الوجداني، ويرى داشمان وآخرون Daschmann et al.(2011)أن الملل الأكاديمي يتكون من أبعاد هي: الرتابة ، والافتقار للمعني ، وتكلفة الفرص ، ومجابهة تحديات أعلى من قدرات الفرد ، ومجابهة تحديات أقل من قدرات الفرد ، والافتقار إلى الانخراط والمشاركة ، وكره المعلم ، والملل العام .

أما دراسة تحية محمد عبد العال (٢٠١٢). فترى أن الملل يشمل أبعاد هي: النفسي، والاجتماعي، والشعور بعدم الرضا، والاعتيادية والرتابة، وفقدان الاستثارة والدافعية، وعدم الانتباه وإدراك الوقت. أما فهلمان وآخرون Fahlman et al.(2013) فينظران للملل الأكاديمي على أنه يشمل: عدم المشاركة، والإثارة العالية، والإثارة المنخفضة ، ونقص الانتباه ، وبعد إدراك الوقت . ويرى مصطفى علي مظلوم (٢٠١٤) أن الملل الأكاديمي يشمل أبعاد هي :الانفعالي ،والاضطرار، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وإدراك الوقت وعدم الانتباه، ، في حين ترى نهلة فرج علي (٢٠١٤) أن الملل أو الضجر الأكاديمي يشمل أربعة أنماط هي: الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وصعوبة التركيز، والشعور بالاضطرار، وترى آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦)، أن الملل الأكاديمي يشمل أبعاد هي: النمط الشخصي، والأسري، والأكاديمي، والاجتماعي. وأشارت نهلة الشافعي (٢٠١٦) وجود أربعة أبعاد للملل الأكاديمي وهي: الافتقار للدافعية الأكاديمية ،و الادراك السلبي لقيمة الدراسة ،وصعوبة التركيز ، والشعور بالاضطرار.

وتحدد جيهان محمود ونرمين محمد (٢٠١٨) ثلاثة أبعاد للملل الأكاديمي هي: الافتقار للدافعية ،وصعوبة التركيز ،والادراك غير الصحيح للوقت ،ويذكر نصار أن الملل الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد هي: الانفعالي ،والاضطرار ،و الافتقار إلي الاستثارة الخارجية والداخلية ،ادراك الوقت وعدم الانتباه .في حين يشير هشام الخولي(٢٠١٩) أن أبعاد الملل الأكاديمي هي: الملل من المحاضرات ،والملل من الاستذكار ،الملل من محتوي المقرر، أما محمد عبد اللطيف(٢٠٢٠) يري أن هناك ثلاثة أبعاد للملل الأكاديمي هي: الانفعالات السلبية ، الافتقار إلي الاستثارة الخارجية والداخلية ،الرتابة وفقدان ادراك الوقت.

أسباب الملل الأكاديمي:

يمكن تفسير الشعور بالملل لدي الأفراد عامة ، ولدي تلاميذ خاصة في ضوء مجموعتين من العوامل :عومل خارجية :تتمثل في الظروف البيئية والمطالب الخارجية والأهداف ،وعوامل داخلية : تتمثل في السمات الشخصية ،والقدرات العقلية ،وليس من الضروري أن تتفاعل هذه العوامل في حدوث الملل، وبالتالي فإن خبرة الملل تظهر نتيجة لكل من العوامل الخارجية والداخلية (Nett,Goetz&Daniels,(2010,P.627.

وبذلك تصنف أسباب الملل إلي أسباب تقع خارج الشخص مثل المهمة والظروف البيئية ،وأسباب تنشأ داخل الشخص مثل شخصيته، وأسباب تنبع من التوافق بين الشخص والبيئة ،حيث ينشأ الملل عند الطالب إذا لم يقدر مادة التعلم وكان يدرك وجود سيطرة كبيرة جداً و قليلة جداً في الموقف التعليمي، وتلعب تقييمات الفرد التي تتأثر بكل من شخصيته وبيئته دوراً رئيسياً في تنمية المشاعر ،حيث تتكون مشاعر تلاميذ نتيجة محددات شخصية وبيئية، ومن

المحددات الشخصية عوامل غير معرفية مثل الحالة النفسية ، والتقييمات الظرفية وهي تقييمات التحكم والقيمة، ومن المؤثرات البيئية جودة التدريس في الفصول الدراسية ،مع الأخذ في الاعتبار أن إدراك تلاميذ لمعتقدات التحكم والقيمة من المؤشرات المهمة علي المشاعر ، حيث يمكن للمدي الذي يقدر فيه تلاميذ بشكل شخصي مادة التعلم وإدراكهم للتحكم في المواقف أن يسهل حدوث مشاعر مختلفة Daschmann,Goetz&Stupnisky,(2011,P.422).

كما يمكن اعزاء الملل إلي أربعة أسباب أساسية ،السبب الأول مرتبط الإثارة : حيث ينبع الملل من الفشل في تلبية حاجة الفرد إلي الاستثارة بشكل صحيح ، والسبب الثاني مرتبط بالانتباه : حيث ينبع الملل من عدم القدرة علي الحفاظ علي التركيز بسبب العمليات المعرفية للفرد ، والسبب الثالث بالديناميكية النفسية : حيث ينبع الملل من العمليات التي يكونها الفرد عن غير قصد ، مثل قمع الرغبة في فعل شيء ذي مغزي، والسبب الرابع مرتبط بالهدف والوجود : حيث ينبع الملل من الشعور بالفراغ وعدم وجود هدف في الحياة Eastwood,Frischen,Fenske&Smilek(,2012,P.484).

وتذكر تحية محمد عبد العال(٢٠١٢) أن الملل الأكاديمي ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية أو السياسات التعليمية ونوع التعليم الذي يتلقاه الفرد أن يحقق بعضاً من حاجات الفرد وطموحاته ، ورغبة من قبل الذات لديه في الوصول إلي وضع اجتماعي قادر علي تحقيق ذات الفرد بطريقة تجعله أكثر رضاً وقبولاً لهذا النوع من التعلم ، حيث ينشأ الملل نتيجة لنقص المعني الشخصي أو الحياتي بوصفه هدفاً يسعي الفرد لتحقيقه ويصبح فشل الفرد في تحقيق هذا الهدف أو ذلك المعني مؤشراً لبداية ظهور مشاعر الملل ، حيث تبدأ الذات في الدخول في سلسلة من الاحباطات ، ولهذا يعد فقدان المعني وخلو الحياة من الأهداف وهو السبب الرئيسي لحدوث الملل.

وتذكر نهلة الشافعي (٢٠١٦) أن الملل الأكاديمي ينشأ نتيجة قيام الطالب بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الاثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل إليه، أو ينشأ نتيجة عدم القدرة علي مواجهة أساليب وطرق التدريس التي يتبعها المعلمين ، وما ينتج عنها من رتابة المحاضرات ، بالإضافة إلي صعوبة المحتوي العلمي في المقررات الدراسية.

وبذلك توجد العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلي الملل الأكاديمي ، منها السمات الشخصية للمتعلم التي تؤثر بشكل مباشر في الشعور بالضجر الأكاديمي ، مثل الذكاء والحساسية الانفعالية وسرعة التهيج ودرجة الثبات الإنفعالي ، بالإضافة إلي بعض العوامل والأسباب الخارجية مثل طبيعة المهام التعليمية وصعوبة المواد الدراسية وطبيعة العلاقات الاجتماعية نصار عصام (٢٠١٨).

كما يرجع جيهان محمود ونرمين محمد (٢٠١٨) الملل الأكاديمي إلي عوامل داخلية هي خصائص الطالب أو ادركه لخصائص المهام الدراسية ، وقد ترجع إلي عوامل خارجية هي الظروف البيئية مثل طبيعة المناهج وأساليب التدريس المتبعة وكثافة الفصول والتعليمات المدرسية ، كما يؤثر علي الشعور بالضجر عوامل هي مكونات دافعية تقرير الذات المتمثلة في الاستمتاع والاهتمام بالمهام الدراسية ، والشعور بالكفاية ، وأهمية المهام ومقدار الجهد المبذول فيها ، والشعور بالضغوط الدراسية والخيارات الدراسية والبدائل المتاحة ، والشعور بقيمة وفائدة الدراسية ، وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم وادارة المدرسة من جهة أخري.

أوضحت مريم بوخطه و ربيعة جعفور(٢٠١٨) بأن الملل يأتي عادة من الوسط الرتيب ، والمحيط غير الممتع للمتعلم ويؤكدون إلي وجود أسباب عدة للملل الأكاديمي منها:

١ –الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ.

٢ –عدم وجود الدافعية الداخلية.

٣ –عدم الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه.

٤–حدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية، أو التعبير عن الرفض للسلطة.

٥ –حدوث الملل كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة.

٦ –حدوث الملل كنتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط علي الفرد رغماً عن إرادته.

وذكر حسن الحميدي وهيفاء اليوسف (٢٠١٨) أن ليونج (٢٠٠٨) Leung يشير إلي الضجر كأحد مظاهر الملل بأنه يحدث عندما يوجد وقت فراغ طويل لدي الفرد ،لذلك فإن الضجر يعد نتيجة محتملة للمدكات المتصارعة حول وجود وقت كبير جدا متاح مع وجود أشياء قليلة جداً يمكن فعلها

ويذكر ماجد عيسي (٢٠١٩،١٩)أن الملل الأكاديمي يظهر نتيجة لفشل المتعلم في العثور علي هدف للتعلم ، وشعوره باتجاهات سلبية نحو كل ما يتعلق بالجانب الأكاديمي ،مما يعرقله عن المشاركة بشكل فعال في المهام الأكاديمية، بالإضافة إلي صعف الصلة بين ما يتم دراسته والمستقبل المهني، أو اعتماد المعلمين علي الشرح النظري دون التفكير في الاستعانة بالأنشطة أو الجوانب العلمية التي تجذب انتباه المتعلمين ، واتباع المعلم لأساليب تقويم تقليدية.

وتشير فاطمة خشبة و عفاف البديوي (٢٠٢٠)أن الملل الأكاديمي هي نتاج لبعض المعتقدات الخاطئة حول ما يتوقعه المتعلم من اشباع الحاجات واستخدام استراتيجيات تدريسية وأنشطة ومقررات لا تتوافق مع ميوله واهتماماته ، مما يشعره بالاضطرار لدراستها وفقدان الانتباه والاهتمام بها ، الأمر الذي يشعره بعدم أهمية الوقت واهماله.

ويلخص محمد عبد اللطيف (٢٠٢٠) في ضوء نتائج عدد من الدراسات السابقة أسباب الأكاديمي في عدة أسباب منها : افتقار المقررات والمهام الأكاديمية للمعني من حيث غموض الهدف منها، والانطباع الشخصي الخاطئ عن قيمة الدراسة ،ونقص مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية ، والقصور في استخدام طرق التدريس الملائمة مع عدم توفير الامكانيات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها، فضلاً عن زيادة شعور الطالب بصعوبة المهام المطلوبة وعدم ملاءمتها لقدراته، كما يمكن ارجاع الشعور بالملل الأكاديمي إلي نقص شعور الطالب بالتحدي في البيئة الدراسية وخاصة الطالب الموهوب، حيث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة نظراً لما يقدمه من برامج دراسية لا تناسب التحدي المناسب له، مما يولد لديه وقت كبير من الفراغ يدفعه للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة.

كما يذكر اوزرك (Ozerk,(2020,P.122 أن الملل الأكاديمي يمكن أن يحدث عندما يكون غير قادر علي حشد انتباهه باستخدام المعلومات الداخلية مثل الأفكار والمشاعر،أو استخدام المعلومات الخارجية مثل المحفزات البيئية في الفصل الدراسي ، كما يمكن أن يحدث الملل الأكاديمي أيضاً عندما يدرك الطالب حقيقة أنه غير قادر عي جذب الانتباه والمشاركة في نشاط معين.

العوامل المؤثرة على الملل الأكاديمي:

يمكن تفسير الشعور بالملل لدي الأفراد عامة ولدي الطلبة خاصة وفق سهيل وزملاؤه (Sohail et al.,(2012 ونيت وآخرون(٢٠١٠).،Nett et al في ضوء مجموعتين من العوامل : عوامل خارجية تتمثل الظروف البيئية ، والمطالب الخارجية ، والأهداف ، وعوامل داخلية تتمثل في السمان الشخصية ،والصحة النفسية ، والقدرات العقلية ودرجة الذكاء ،وليس شرطا أن تتوفر هذه العوامل جميعها لكي يحدث ملل ، والملل كصفة نفسية نتيجة المثيرات البيئية التي تكون صعبة وضاغطة ، ويؤكد علماء التربية وعلماء النفس علي الاهتمام واستخدام اساليب غير مملة أو الذي يغلب عليها التكرار ، والسعي لتحفيز وتشويق المتعلم باستمرار.

ويمكن حصر هذه العوامل المؤثرة علي مستوي الملل الأكاديمي لدي الطلبة في الدراسة فيما يلي:

١-العوامل التي تتعلق بالمحيط الاجتماعي والأسري

أورد غياث بوفلجة (٢٠١٦) أن المحيط العام لأي منظومة تربوية يؤثر علي أداء المتعلمين ،فانتشار التعلم في المجتمع والحرص عليه يساهم في رقيه وازدهاره ، أما انتشار الجهل في المجتمع يؤثر سلباً علي فراده وخصوصاً الطبقة المتعلمة، فإن الوعي بأهمية التعليم ، والحث عليه في المجتمع وحرص الأولياء والقائمين عليه علي تعليم أبنائهم وتشجيع الفئة الطالبة

للعلم علي الإنجاز والتقدم ، وكلها عوامل مشجعة للطلبة علي الدراسة ، أما التركيز علي أصحاب الأموال علي حسب المتعلمين كما هو سائد ، فإنها كلها عوامل محبطة مثبطة لعزيمة الطلبة وتؤدي إلي كبح دوافع المتعلمين وصرف اهتماماتهم عن الدراسة ، إلي درجة يعتقدون أن بقائهم في الجامعة مجرد مضيعة للوقت.

٢-العوامل التي تتعلق بشخصية الطالب :

ذكرت فردوس عباس (٢٠١٦) أن إدراك الفرد بأنه اصبح مغترباً عن ذاته ونافراً منها ،وهي فقد الاتصال بين الذات المثالية للفرد ، والذات الحقيقية ، ويتجلى ذلك في صورة السلوك غير الواقعي والشعور بالفتور والفراغ والملل، وينتج عنها عدم قدرة الفرد علي التواصل مع نفسه وشعوره بالانفصال عما يرغب في تحقيقه ، ويشعر بأن حياته بلا هدف ، فيري كل ما كل ما حوله من مثيرات مثيرة للفشل والملل، أنه لا فائدة من أي شيء ،أما إذا امتلك الطالب الشخصية القوية ومستوي عالي من الكفاءة الذاتية ، وشخصية متزنة وقدرة علي ضبط الانفعالات والمشاعر ، فإنه يصبح أكثر قدرة علي مواجهة الصعوبات حتي يبلغ هدفه .

٣-العوامل التي تتعلق بالبيئة الجامعية وقاعات التدريس:

أوضح ناصر احمد الخوالدة وإيمان رضا التميمي (٢٠١٣) أن المناخ الصفي إما أن يكون مناخاً إيجابياً يعطي الطالب شعوراً بالطمأنينة ، ويشجعه علي إقامة علاقة دافئة مع معلميه وزملائه ، مما يقوي لديه مشاعر الانتماء ،أو يكون مناخاً سلبياً ، بمعني أن يشعر المتعلمون بالضيق والملل في أثناء جودهم داخل الفصل الدراسي ، ويشعرون بعدم ملائمة المكونات المادية لبيئة الصف ، كما يشعرون بالإحراج من وجود المعلم ، ويسود التنافر في العلاقات المتبادلة بينهم .

٤-العوامل التي تتعلق بالمنهاج المقرر:

وأضح حوحون عبد الكريم (٢٠١٩) أن عملية تطوير المناهج التربوية عملية هامة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه ، إذا لا يمكن أن نبني منهجاً ونتركه مدة طويلة ، كون المناهج تتأثر بصفة كبيرة بالطالب والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ، فلا الطالب ثابت علي حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعلم باقية علي حالها ، لذلك فإن تطوير المنهج يصبح أمراً غني عنه ولا مفر منه.

٥-العوامل التي تتعلق بأساليب التدريس:

ذكر حسن الحميدي و هيفاء اليوسف(٢٠١٩) بأن الملل ينجم عن القيام باستخدام طريقة التكرار في التعليم والتي لا تخدم الطالب علي نجو جيد ، مما يؤدي إلي إصابته بالملل والضجر وسيستنتج بأنه ليس ملزماً بالجد لكي ينجح، هذا يضع الطلبة في مستوي إنجازي

أقل من قدراتهم ، ويوضحان أن انعدام عنصر التحدي الذي تقدمه المدراس للطلبة ، يعتبر سبباً في حدوث الملل وفتور والشعور بالإحباط عندما لا يتاح للطالب الفرصة لاستثارة أقصي ما ليه من طاقات وإمكانيات ،وذكر بعض التربويين أن الطلبة يصيبهم الملل نتيجة لعدم استثارة أذهانهم ، مما يعني ضورة تضمين التعلم مما يثير استطلاع الطلبة للتغلب علي مشكلة الملل عندهم ، وتؤكد بعض الدراسات التربوية أن بلوغ أقصي الإمكانيات الذهنية لدي الطلبة يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالطالب إلي البحث والاستطلاع والاكتشاف.

وأفاد عمر عقيل و فتحي الضبع(٢٠٢٠) أن يمكن الحكم علي جودة بيئة التعلم التي تتعلق بأساليب التدريس في ضوء عاملين ، الاول يتمثل في القدرة علي إثارة دافعية الطالبة للتعلم ، وتوافر الثقة المتبادلة بين الأساتذة والطلبة واحترام مشاعر الطلبة وآرائهم وأفكارهم ، وتحفيزهم لعرض ما لدهم من ابتكار ، وتقيم الارشاد الأكاديمي لدعم ومساعدة الطلبة لمواجهة مشكلاتهم التي تعوق قدرتهم علي التعلم، والثاني يتمثل في مدي توافر الانشطة غير المنهجية التي تعمل علي تزويد الطلبة بالمهارات الشخصية والاجتماعية ومهارات التواصل ، وتطوير العمل بروح الفريق والواحد خلال مشاركة الطلبة وأعضاء التدريس في مثل هذه الأنشطة.

٦-عوامل تتعلق باختيار التخصص :

تشير نيلي سعيدة (٢٠١٦) أن واقع الاختبار المهني والرغبة في التخصص يؤثر تأثيراً مباشراً في انجاز الطالب الأكاديمي من عدمه ، فتري الطالب تتفق ميوله وقدراته واتجاهاته مع تخصصه الأكاديمي يزيد تحصيله الأكاديمي عن الطالب الذي أن تخصصه لا يلبي رغبته وطموحه، فرغبة الطالب بتخصصه يدفعه كثر لإنجاز المهمات ومواجهة الصعوبات حتي بلوغ الأهداف ،وعلي العكس تؤثر عدم الرغبة في التخصص سلباً علي أداء الطالب ، وقد يفقد شغفه في الاستمرار في الدراسة أو يصاب بالملل الأكاديمي كحالة للتعبير عن فقد الاهتمام وقلة الانسجام مع تخص معين ، ربما يعود عدم الرغبة بالتخصص بأن الطالب أرغم علي تخصص معين دون غيره نتيجة الضغوطات الأسرية أو لأن المعدل في المدرسة لم يسمح بالالتحاق بالتخصص المرغوب.

٧-عوامل أخري تتعلق بالملل الأكاديمي :

لقد بين أكدمير Akdemir (2019) أن تدني مستوي الدافعية من أسباب الملل الأكاديمي ، بالإضافة إلي الخوف من الفشل ، وأضاف أرجاز إلي ذلك Argas(2017) أن انخفاض مستوي الشعور بالمسؤولية ، والإدارة السيئة للوقت ، وضعف القدرة علي التركيز عند أداء المهام ، وكذلك وضع أهداف غي متوقعة ، بالإضافة إلي ضعف الكفاءة الذاتية وتنظيم الذات وتدني احترام الذات ،وذكر محمد عبود (٢٠١٦) أيضاً ضغوط الحياه والتوقعات السلبية نحو الذات والبيئة .

النظريات المفسرة للملل الأكاديمي :

١-نظرية أوهالتون:

اوضح نبيل عبد الكريم (٢٠١٧) ان اوهالتون Hanlon,(1980)'O يري أن الملل حالة نفسية فسيولوجية تقوم علي أربعة مفاهيم هي الاستثارة ، والتعود والجهود والضغط ، وأن الملل ينشأ من عوامل مادية أو طبيعة ومضمونه مقعد ، وأيضا يتضمن تعرض الفرد لتحفيز ثابت ومتكرر، ويري أن العلمية التي تبدأ من خلال التحفيز المتسم بالرتابة تتضمن للاستثارة المرتبطة بمناطق القشرة الدماغية ، وتخلق حالة التعود ، كما لوحظ اختلافاً كبيراً في درجة التي عبر عنها أفراد مختلفين يعلمون في نفس البيئة ، فبعض الأفراد يقومون بالأعمال الرتيبة دون أن يعانون مطلقاً من الملل، في حين يصرح آخرون عن قيامهم ببذل جهود كبيرة من أجل المحافظة علي انتباههم في أثناء أدائهم لأعمالهم.

٢-نظرية زوكرمان (١٩٧٩):

ذكرت آسية بلباي (٢٠١٩) أن زوكرمان Zuckerman,(1979) يري نظريته حول مستوي الأمثل للاستثارة ، أن ذلك المستوي يحدد الوقت الذي يجد فيه الأفراد أنفسهم أكثر راحة من الناحية النفسية ، ويعتبر أن المحافظة علي هذه الدرجة الاستثارة تشكل قوة دافعة وكبيرة لدي الفرد ، وأورد فاضل الربيعي ورؤي البعاج(٢٠١٧) أن الفرد يتملك دافع داخلي قوي لتحسس الإثارة وتلقي المثيرات ، وإذا قلت أو اضمحلت المثيرات من حوله أصبح أكثر عرضة للإصابة بالملل ، وإذا زادت هذه المثيرات عن حد الوسط فان النتيجة تكون نفسها من احتمالية التعرض للملل والضجر، ولكن الأفراد دائما يحاولون أن تكون لديهم إثارة معتدلة ومتوسطة تحفزهم وتثير حواسهم ليتمكنوا من أن يبقوا علي اتصال بالعالم الخارجي.

٣-نظرية بورنستاين (١٩٨٩):

أورد نبيل عبد الكريم (٢٠١٧) أن بورنسياين(Bornstein,(1989 يري أن الملل ينشأ نتيجة التعرض المستمر لنفس المثير ولفترة طويلة ،وأيضا التعرض للكثير من المثيرات المختلفة في وقت قصير ، وبالتالي ينعدم التركيز لدي الفرد ، وتبدأ أعراض الملل بالظهور عليه نتيجة عدم الاستجابة الفعلية للمثيرات وهذا يؤدي إلي نقص الانجاز ،وذكر بعد العديد التجارب بأن هناك العديد من الإجراءات التي تساعد علي خفض درجة الملل ، ومنها أن يتعرض الفرد لمثير معين ولفترة قصيرة ، ثم التنويع في المثيرات التي يتعرض لها الفرد ، وأيضا التعرض للمثير بتكرار معين وليس ضمن وسط رتيب وممل، كل هذه العوامل تساعد في مزيد من الاستجابة لدي الأفراد والحد من حدوث الملل.

٤- نظرية سمات الشخصية :

أشار نضال الشمالي(٢٠١٥) إلي أن نظرية السمات تستند إلي جهود علماء النفس المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية ،علي تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها وصولا إلي هدف تصنيف الناس، والتعرف علي السمات والصفات التي تحدد سلوكهم وتميزهم عن غيرهم، وأهم ما يركز عليه نظرية السمات هو تركيزها علي العوامل التي تفسر السلوك البشري، حيث يفترض أصحاب هذه النظرية أن الناس يختلفون فيما يمتلكون من صفات ، بحيث يمثل كل منها سمة تختلف عن غيرها ،كالاستقرار الانفعالي ،والعدوان، والاستبشار، والسيطرة ،والاندفاع.

وذكرت آسية بلباي (٢٠١٩) أن ما يميز شخصية الفرد هي السمات التي يتملكها والتي تنتج عن تفاعل الوراثة مع البيئة ،وأن الملل وصفه علي أنه من هذه السمات، وبناء عليه فإن الأفراد يختلفون في درجة تعرضهم للشعور بالملل ، فبعض الأطفال حينما يصلون إلي مرحلة المراهقة يطورون أساليب الانتباه والنشاط التي تسمح لهم بأن يكونوا في حالة استثارة وانشغال في أي شيء يفعلونه ،بينما يتجه أفراداً آخرين إلي الانشغال بعادات تسبب نقصا في الانتباه، الذي يؤدي إلي زيادة تعرضهم للملل والسأم.

٥-نظرية هالي:

أشارت آسية بلباي (٢٠١٩) أن هالي ذكر في نظريته في تفسير الملل، أن الطلبة الموهوبين هم أكثر استثارة عندما يقوموا بأعمال تخص موهبتهم ، حيث أشار أن مستوي الذكاء ومستوي الموهبة يؤثر تأثيرا ملحوظاً علي أداء الطالب العام، حيث يزيد من مستوي اهتمام الطالب بالمهام الموكلة إليه، وبين أنه كلما قل مستوي الذكاء بشكل عام أدي إلي انخفاض مستوي الاهتمام في المهام المطلوبة أو في المادة المعروضة وانخفض مستوي الاستفادة من فرض التدريب،كما أوضح فاضل الربيعي ورؤي البعاج (٢٠١٧) أن الاستعدادات والإمكانات التطورية تمثل موهبة بنيوية أصلية وقوية يتحدد من خلال مدي النمو العقلي والانفعالي الممكن للفرد ، التي يمكن قياسها تبعاً للإنجازات الحقيقة والقدرات الخاصة ، والقوي المحركة والمتحكمة بالسلوك

المحور الثاني التحصيل الدراسي:

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من الأهداف السامية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم، باعتبار التحصيل هو المؤشر الأساسي لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة.

واختلف المفكرون التربويون في تعريفاتهم للتحصيل الدراسي وذلك حسب كل من وجهة نظره لكنهم أجمعوا علي أنه النتائج النهائية التي تمكن الطالب من مرحلة تعليمية إلي مرحلة أخري ومن بين التعريفات ما يلي:

ويعرفه أبو حطب(١٩٨٠): إن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم الدراسي ارتباطاً وثيقاً ،الإ أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلي التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة.(فؤاد أبو حطب ،١٩٩٨،٣٩٧)

ويعرفه "جابلن" فهو يري أن التحصيل هو مستوي محدد من الأداء والكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات أو كليها.(الطاهر سعد الله ،١٩٨٦،٤٤).

كما يوضح (فؤاد أبو حطب١٩٩٨،٣٩٧) : بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها.

بينما يعرفه حسين الكامل (١٩٧٣): أن التحصيل الدراسي يعني حدوث علميات التعلم المرغوب فيها ، ويتضمن من ذلك الحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.(لمعان مصطفي الجلالي ٢٠٠٤)

ويعرفه صلاح الدين محمود بوعلام(٢٠٠٠،٣٠٥): بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوي النجاح الذي يحززه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين.

ويعرفه لمعان مصطفي الجلالي (٢٠١١،٢٤-٢٥) : بأنه مفهوم التحصيل يتحدد من خلال مستوي الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجابته علي اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة.

ويعرفه عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠١١،١٥):بأنه هو ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسته أو تعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندم نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق.

ويري نبيل عيسي جبريل موسي (٢٠١٥،١٤٠):أن التحصيل الدراسي هو الدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار معين معد من قبل المعلم أو المعلمين سواء كان شفوياً أو تحريراً أوكليها.

أنواع التحصيل الدراسي:

صديق ربيعة(٢٠٢٠،) وعبد الرؤوف صاحبي (٢٠١٨) يتفقان على أن هناك أنواعًا مختلفة من التحصيل، وهي كما يلي:

-**التحصيل الدراسي الجيد:** يقصد به بلغ المتعلمين مستوي عال من التحصيل الدراسي والذي يعتبر الركيزة الأساسية التي يسعي المدرسة للوصول إليه وتعمل من أجله بتوفر اكبر قدر ممكن من المدخلات (معينات التعليم –والوسائل التوضيحية) لأنه يعكس واقع المدرسة ودور النظام التربوي في تجسد العلميات التربوية في المحيط المدرسي. (رشيد اورسلان،٢٠٠٠،٦٥)

-**التحصيل المتوسط** :في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات له متوسط وهما يتوجب علي التلميذ زيادة مجهود لاستيعاب المعارف والدروس والتركيز أكثر في القسم للحصول علي دراجات أعلي . صديق ربيعة(٢٠٢٠)

-**التحصيل الدراسي الضعيف** : هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي و بمفهوم أدق هو عدم القدرة علي استيعاب المعلومات التي تقدم للمتعلمين وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت علي قدرات المتعلمين وجعلتهم غير قادرين علي استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر لإعادة السنة أو انقطاع النهائي الدراسي .(رشيد اورسلان ٢٠٠٠،٦٥)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن هناك العديد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتسهم فيه بدرجة كبيرة ،وقد قسم الباحثون هذه العوامل إلي قسمين : العوامل الخارجية والعوامل الداخلية ،وهي كما يأتي:

العوامل الداخلية: وهي الخصائص المعرفية والنفسية للطالب التي تميز شخصيته من غيره، وتتعلق بالعوامل الوراثية والخصائص النفسية وهي الصحية ،الذكاء ،الدافعية، ومستوي النضج، ومستوي الطموح ،ومفهوم الذات. محمد زياد حمدان(١٩٩٦).

العوامل الخارجية :وهي البيئة المحيطة بالطالب ،وتتمثل بما يأتي حكمت العرابي(١٩٩٥):

-المركز الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطالب (الدخل، مستوي التعليمي، نوع السكن، ومحل الإقامة).

-والبناء الاجتماعي للأسرة(عدد الأفراد ونمط العلاقات الاجتماعية).

-أساليب التنشئة الأسرية.

أهمية التحصيل الدراسي:

تكمن هذه الاهمية بوجه عام ، إلي إحداث تغيير سلوكي ،وادراكي ، وعاطفي واجتماعي لدي الطلبة ، والتعلم هو عملية باطنية ،وغير مرئية تحدث تغيرات في البناء الإدراكي للطالب

،وتتعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي فالتحصيل الدراسي هو نتاج للتعلم ومؤثر ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه صديق ربيعه (٢٠٢٠).

ويشير مصطفي فهيم إلي أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفسي التعليمي بصفة خاصة ،لما له من أهمية في حياة تلاميذ وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين ،ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ وتلاميذ وفي المستويات التعليمية المختلفة.(مصطفي فهيم ،١٩٧٦، ٢٠)

ويشير عبد الرؤوف صاحبي إلي اهتمام علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعي إلي توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية ،ومنهم من يبحث عن العوامل البيئة المدرسية وغير المدرسية المؤثر علي التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل الدراسي .

أما الأولياء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطوير والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم وتقديمهم في صف دراسي آخر، ويهتم تلاميذ بالتحصيل الدراسي وذلك لاعتباره سبيلا لتحقيق الذات وتقديره عبد الرؤوف صاحبي(٢٠١٨).

من ثم يمكن تلخيص أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي :

١-.يساهم التحصيل الدراسي مساهمة كبيرة في العملية التعليمية وذلك لأهميته الكبرى و تأثيره، حيث أنه يشير إلى مستوى تلاميذ وإنجازهم.

٢.يساعد التحصيل كذلك في تحديد أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، ويشير التحصيل الدراسي لتلاميذ إلى مدى نجاح المنظومة التعليمية.

٣.يساهم التحصيل الدراسي في قياس مدى تحقيق تلاميذ للأهداف التعليمية بشكل ناجح، وذلك بناءً على تقييم الأداء، كما يلعب التحصيل الدراسي دوراً هاماً أيضاً في تعزيز النمو الدراسي لتلاميذ.

٤.يقوم بتقييم مدى تطورهم وتقدمهم، كما أنه يساعد في تطوير مهاراتهم الذاتية والمعرفية والإدراكية والدراسية وغيرها من المهارات التي تعزز من ثقة تلاميذ بأنفسهم.

٥.يُعد التحصيل الدراسي من أهم النشاطات العقلية التي يقوم بها الطالب، فمن خلاله يُظهر الطالب تفوقه الدراسي ومدى استيعابه للمعلومات الدراسية.

النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل بين التلاميذ:

تشير دراسة أسماء شاهد (٢٠١٤)أن الخلفية النظرية التي يمكن الاستفادة منها في تفسير أسباب الاختلاف بين التلاميذ في تحصيل الدراسي ، يمكن أن تستمد من نظريات علم

اجتماع التربوية في مجال علاقة التعليم بالمجتمع ،ويمكن الإشارة إلي اتجاهين نظريين ركزا علي بيان ذلك هما:

١-**الاتجاه الوظيفي** :يعتبر دور كايم وبارسونز من المنظرين لهذا الاتجاه حيث يري أتباع النظرية الوظيفية أن مصدر عدم المساواة في التحصيل الدراسي يعود إلي اختلاف قدرات التلاميذ وطموحاتهم.

لذلك فإن الأبحاث التي يعتمد إليها أتباع هذه النظرية تركز علي أهمية الذكاء في اختلاف القدرات ، وكذلك تركز علي أهمية تطلعات الطالب ووالديه لتحصيل دراسي متفوق ، وبالطبع فإن أبحاث النظرية الوظيفية لا تتجاهل أهمية المدرسية في تشكيل تحصيل الطالب دراسياً ، ولا تقتصر علي الاهتمام بدور المدرسة فقط إنما تركز علي عناصر مثل تكلفة التلميذ الواحد ، حجم الفصل، مؤهلات المدرسين وسنوات خبراتهم...إلخ ،بل يتعدى ذلك ليبحث في أنماط التفاعل الدراسي والتي لها دور في تعزيز عدم المساواة بين تلاميذ ، ويري أتباع هذه النظرية أن عائلات الطبقة الغنية يربون أبنائهم علي قيم وسمات شخصية تؤدي إلي التفوق ،وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة.(محمد بن معجب الحامد ١٩٩٦،٥٧-٦٠).

٢-**الاتجاه الصراعي:** يعتبر باولز أحد أنصار هذا الاتجاه ، حيث يري أتباع النظرية الصراعية أن الاختلاف في التحصيل الدراسي ما هو الإ نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي وترفض هذه النظرية أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي أو ثقافي ،بل إن المدارس تعامل تلاميذ حسب طبقاتهم الاجتماعية ،فهي ترفع من قدر قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الغنية علي حسب قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الفقيرة.

ويؤكد الصراعيون علي أن عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية أدت إلي اختلاف نوعية المدارس من حيث تكلفة التلميذ ، نوعية المدرسين ، نوعية المناهج ، وجود تسهيلات في الدراسة ...إلخ، وأهم من كل ذلك الاختلاف في نوعية التفاعل الذي يتم في الفصل الدراسي بين تلاميذ ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتباينة والذي قد يعزز التفرقة بين تلاميذ ، ويقول الصراعيون أن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين تلاميذ عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للدخول في فصول تؤهلهم للتدريب المهني في الوقت الذي يتم فيه تشجيع أبناء الطبقة الغنية لمواصلة دراستهم الجامعية والعليا بوضعهم في فصول خاصة وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك ،ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل إن المدرسين يتوقعون الإخفاق والفشل من تلاميذ من الفقراء ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في تصحيح المدرسين مما يجعل أولئك تلاميذ دائما في مستوي تحصيل منخفض مهما بذلوا من الجهد ،كذلك يري أنصار نظرية الصراع

أن المدرسة تقوم بوضع تلاميذ الفقراء في الصفوف الخلفية في فصل ويقوم المدرسين دائما بتأنيبهم وتوبيخهم مما يؤثر في حالتهم النفسية .
.(محمد بن معجب الحامد ١٩٩٦،٦٠-٦٧)

تعقيب علي المحور الثاني :

التحصيل الدراسي هو أحد أهم الجوانب التي تشكل مسار حياة الفرد. فهو لا يقتصر فقط على اكتساب المعرفة والمهارات، بل يتعدى ذلك ليشمل تنمية الشخصية والقدرات الفكرية والتحليلية للطالب ،ويعد التحصيل الدراسي هو المعرفة والأداء الذي يتم قياسه من خلال اختبارات محددة في مختلف المراحل التعليمية، وقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية التحصيل الدراسي في حياة الفرد والمجتمع، حيث يؤدي دورًا بارزًا في صناعة الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع ، ويساهم التحصيل الدراسي في تطوير قدرات الفرد والمجتمع، وفي إشباع حاجات الفرد وتحقيق التوافق النفسي. كما يقدم مؤشرًا لنجاح الطالب في الحياة المدرسية واليومية، ويساعد في تحديد التخصص والدراسة الجامعية المناسبة،علاوة على ذلك، يعكس التحصيل الدراسي مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة بالمقابل، أوضحت الدراسات أسباب ضعف التحصيل الدراسي، والتي تتمثل في ضعف العوامل العقلية للطالب، ومعاناته من اضطرابات نفسية وانفعالية، إضافة إلى العوامل البيئية كالأسرة والمدرسة والمجتمع.

لذلك، تؤكد الدراسات على أهمية العمل على تحسين التحصيل الدراسي من خلال تعريف الطالب بالموارد المتاحة، وتعزيز التنظيم والانضباط لديه، وتقديم الدعم الأكاديمي والنفسي عند الحاجة. كما تشير الأبحاث إلى أهمية التنويع في أساليب التعليم لتناسب مختلف أنماط التعلم لتلاميذ، واستخدام التجارب العلمية والوسائل التعليمية المتنوعة، إلى جانب التواصل الفعال بين الطالب والأهل والمعلم.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة عكسية ذت دلالة إحصائية بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة

٢-يعد الملل الأكاديمي ذات قدرة تنبؤية عالية بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في البحث حول الملل الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة بني سويف لتحديد العلاقة بين الملل الأكاديمي ومستويات التحصيل الدراسي، مما يسهم في فهم تأثير الملل على الأداء الأكاديمي وتطوير استراتيجيات تعليمية ملائمة.

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة طالبات المرحلة الإعدادية بمركز ببا في محافظة بني سويف، حيث بلغ عددهن ٦٠٠ طالبة. تم إجراء الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الإعدادية،وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

أ –عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات من (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الاعدادية، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، تراوحت أعمارهم بين (١٣ – ١٥) عام بمتوسط حسابي قدره (١٤.٢٥)وانحراف معياري (٠.٥٧).

ب – العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الاعدادية

أدوات البحث:

أولاً :مقياس الملل الأكاديمي(إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلي قياس درجة الملل الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية

خطوات بناء المقياس:

تمت مراجعة الباحثة للأطر النظرية المتعلقة بالملل الأكاديمي، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال. قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس أسية بلباي(٢٠١٨) ومقياس لريجان نضال كمال(٢٠٢١) في إعداد المقياس الخاص بها ، تمت إجراء تعديلات على هذين المقياسين لكي يتوافقا مع متطلبات وخصائص المرحلة الإعدادية ومجتمع الدراسة. تمت أيضًا إضافة بعض الأبعاد الجديدة إلى المقياس لكي تتناسب مع التطور التكنولوجي الحاضر الذي نعيش فيه.

في ضوء هذه وتوصلت الباحثة لهذه الأبعاد التالية :

البعد الأول : طرق التدريس :هي الأساليب والأدوات والتقنيات التي يستخدمها المعلم لنقل المعرفة وتوجيه عملية التعلم لتلاميذ أو المتعلمين

البعد الثاني : المناهج الدراسية :هي الخطط والمحتوى العلمي المصممة لتوجيه عملية التعلم في المدارس والمؤسسات التعليمية. تشمل المناهج المواد والمواضيع التي يجب على تلاميذ دراستها في مراحل معينة من التعليم، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية والأساليب التعليمية ووسائل التقييم. تمثل المناهج الإطار العام لتقديم التعليم وتوجيه العملية التعليمية.

البعد الثالث: بيئة التعلم :هي المكان أو السياق الذي يتم فيه عملية التعليم والتعلم. تشمل هذه البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر على تفاعل تلاميذ مع المعلومات

والمدرسين أو المدربين وبعضهما البعض. بيئة التعلم تلعب دورًا مهمًا في تشجيع الانخراط والفهم وتحفيز عملية التعلم.

البعد الرابع: استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة :هي استخدام التكنولوجيا والأدوات التقنية مثل الكمبيوتر والإنترنت والبرامج والوسائل المتعلقة بالمعلوماتية لتعزيز وتطوير عملية التعلم والتعليم. تعمل التكنولوجيا على توفير مصادر تعليمية متنوعة وفعّالة، وتعزز التفاعل وتحفز تلاميذ على التعلم الذاتي.

البعد خامس: التقويم: هو عملية تقدير وتقييم أداء تلاميذ وتقدمهم في العمليات التعليمية، بغرض تحسين التعليم وتوجيه تلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم المحددة.

وبناء علي ما سبق يتكون مقياس الملل الأكاديمي في صورته الأوليه يتكون من (٥٠)،حيث تتراوح علي مقياس الملل الأكاديمي لكل من (٢٥٠) درجة إلي (٥٠) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة علي ارتفاع الملل الأكاديمي ، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض الملل الأكاديمي.

مبررات إعداد المقياس:

لقد استفادت الباحثة من أبعاد المقاييس السابقة وعباراتها في إعداد مقياس الملل الأكاديمي لطلاب المرحلة الاعدادية، وبتحليل هذه المقاييس لاحظت الباحثة أن بعض تلك العبارات قديمة لا تناسب العينة الحالية والبعض الآخر من هذه المقاييس لا تتناسب عباراتها مع العينة الحالية للدراسة وغير ملائمة لطبيعة مجتمع عينة البحث لكونها أعدت لمجتمع وعينة مختلفة في معظمها تختلف خصائصها عن خصائص المجتمع الخاص بالدراسة، مما يعطي مبررًا قويا لإعداد مقياس الملل الأكاديمي لطلاب المرحلة الاعدادية.

الخصائص القياسية لمقياس الملل الأكاديمي:

تم حساب الخصائص القياسية لمقياس الملل الاكاديمي وفقا لما يلي:

أولاً :الاتساق الداخلي:

١ – الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة القياسية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول(١)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الملل الأكاديمى (ن = ١٠٠)

طرق التدريس		المناهج الدراسية		بيئة التعلم		استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة		التقويم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦١٠	١	**٠.٦٧٢	١	**٠.٦١٦	١	**٠.٥٥٥	١	**٠.٧١٤
٢	**٠.٧٥٦	٢	**٠.٨٤٢	٢	**٠.٥٣٢	٢	**٠.٦٦٤	٢	**٠.٧٦٠
٣	**٠.٥٩٠	٣	**٠.٧٢١	٣	**٠.٥٢٣	٣	**٠.٧٤٣	٣	**٠.٤٠٢
٤	**٠.٧٣٨	٤	**٠.٨٩٢	٤	**٠.٥٧٩	٤	**٠.٥٣٤	٤	**٠.٤٤٤
٥	**٠.٥٤٨	٥	**٠.٧٧٢	٥	**٠.٥٢٢	٥	**٠.٧١٦	٥	**٠.٧٩٨
٦	**٠.٧٢٤	٦	**٠.٨٦٧	٦	**٠.٥٦٠	٦	**٠.٧٢٥	٦	**٠.٥٣٦
٧	**٠.٧٤٧	٧	**٠.٨٦٠	٧	**٠.٤٥١	٧	**٠.٧٧٤	٧	**٠.٧٧٥
٨	**٠.٦٦٩	٨	**٠.٨٦٢	٨	**٠.٤٤٢	٨	**٠.٧٢٣	٨	**٠.٦٧٦
٩	**٠.٦٨٨	٩	**٠.٥٦٠	٩	**٠.٥٦٠	٩	**٠.٦١٧	٩	**٠.٦٦٢
١٠	**٠.٧٠٦	١٠	**٠.٤٠٢	١٠	**٠.٤٨٩	١٠	**٠.٦٢٦	١٠	**٠.٥٢١

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (١) أنَّ كل مفردات مقياس الملل الأكاديمى معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الملل الأكاديمى ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الملل الأكاديمى

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلية
١	طرق التدريس	-					
٢	المناهج الدراسية	**٠.٤٤٩	-				

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلية
٣	بيئة التعلم	**٠.٥٧٨	**٠.٥٩١	–			
٤	استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة	**٠.٣٦٩	**٠.٣٥٤	**٠.٥٩٢	–		
٥	التقويم	**٠.٤٧٣	**٠.٣٤٩	**٠.٥٥٧	**٠.٧٤٤	–	
	الدرجة الكلية	**٠.٧٧٣	**٠.٦٧٣	**٠.٥٨١	**٠.٧٨٠	**٠.٦٨٢	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانياً:الصدق:

أولاً: الصدق العاملي للمفردات:

تم حساب صدق التحليل العاملي لمقياس الملل الأكاديمى باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٥٠ × ٥٠) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٣) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس الملل الأكاديمى):

جدول (٣)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٥٠ × ٥٠) لمقياس الملل الأكاديمى (العبارات)

العبارات	التشبعات					نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
١	٠.٦٩	–	–	–	–	٠.٥٨
٢	٠.٨٤	–	–	–	–	٠.٦٢
٣	٠.٧٥	–	–	–	–	٠.٦٤
٤	٠.٧٦	–	–	–	–	٠.٦٩
٥	٠.٧١	–	–	–	–	٠.٥٧
٦	٠.٧٥	–	–	–	–	٠.٥٩
٧	٠.٦٩	–	–	–	–	٠.٥٩

العبارات	التشبعات					نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
٨	٠.٦٥	–	–	–	–	٠.٦٨
٩	٠.٦٣	–	–	–	–	٠.٦٢
١٠	٠.٧٤	–	–	–	–	٠.٥٧
١١	–	٠.٧٥	–	–	–	٠.٦٣
١٢	–	٠.٧١	–	–	–	٠.٦٩
١٣	–	٠.٧٩	–	–	–	٠.٥٧
١٤	–	٠.٧٢	–	–	–	٠.٦٣
١٥	–	٠.٦٩	–	–	–	٠.٦٩
١٦	–	٠.٩٧	–	–	–	٠.٦٤
١٧	–	٠.٧٥	–	–	–	٠.٥٨
١٨	–	٠.٧٤	–	–	–	٠.٦٣
١٩	–	٠.٧٩	–	–	–	٠.٦١
٢٠	–	٠.٩٦	–	–	–	٠.٥٤
٢١	–	–	٠.٦٤	–	–	٠.٥٨
٢٢	–	–	٠.٧٨	–	–	٠.٥٩
٢٣	–	–	٠.٨٥	–	–	٠.٦٣
٢٤	–	–	٠.٧٧	–	–	٠.٥٨
٢٥	–	–	٠.٧٩	–	–	٠.٦٦
٢٦	–	–	٠.٧٥	–	–	٠.٦٢
٢٧	–	–	٠.٧٤	–	–	٠.٥٩
٢٨	–	–	٠.٦٥	–	–	٠.٦٣
٢٩	–	–	٠.٦٨	–	–	٠.٦٤
٣٠	–	–	٠.٧٤	–	–	٠.٥٧
٣١	–	–	–	٠.٦٩	–	٠.٥٩
٣٢	–	–	–	٠.٦٥	–	٠.٥٤
٣٣	–	–	–	٠.٧٤	–	٠.٥٨

العبارات	التشبعات					نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
٣٤	–	–	–	٠.٧٩	–	٠.٥٦
٣٥	–	–	–	٠.٧٢	–	٠.٥٤
٣٦	–	–	–	٠.٦٩	–	٠.٦٣
٣٧	–	–	–	٠.٦٤	–	٠.٥٧
٣٨	–	–	–	٠.٧٨	–	٠.٦٩
٣٩	–	–	–	٠.٦٩	–	٠.٦٦
٤٠	–	–	–	٠.٧٤	–	٠.٦١
٤١	–	–	–	–	٠.٧٢	٠.٦٣
٤٢	–	–	–	–	٠.٦٨	٠.٦٨
٤٣	–	–	–	–	٠.٦٩	٠.٥٧
٤٤	–	–	–	–	٠.٧٦	٠.٦٦
٤٥	–	–	–	–	٠.٧٧	٠.٦٩
٤٦	–	–	–	–	٠.٧٥	٠.٦١
٤٧	–	–	–	–	٠.٧٤	٠.٥٩
٤٨	–	–	–	–	٠.٧٩	٠.٦٤
٤٩	–	–	–	–	٠.٧٦	٠.٦٣
٥٠	–	–	–	–	٠.٧٧	٠.٦٤
الجذر الكامن	٨.٦٨	٧.٤٣	٥.٣٢	٥.١٢	٤.٢١	٣٠.٧٦
نسب التباين	١٧.٣٦	١٤.٨٦	١٠.٦٤	١٠.٢٤	٨.٤٢	

أوضحت النتائج أن مكونات الملل الأكاديمى أسفرت عن خمسة عوامل من الدرجة الأولى.

ثانيا :الصدق العاملي لأبعاد:

من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على مقياس الملل الأكاديمى وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل.

١- محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.
٢- محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).
٣- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الأبعاد وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

أ- أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
ب- إذا كان الفقرة تتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

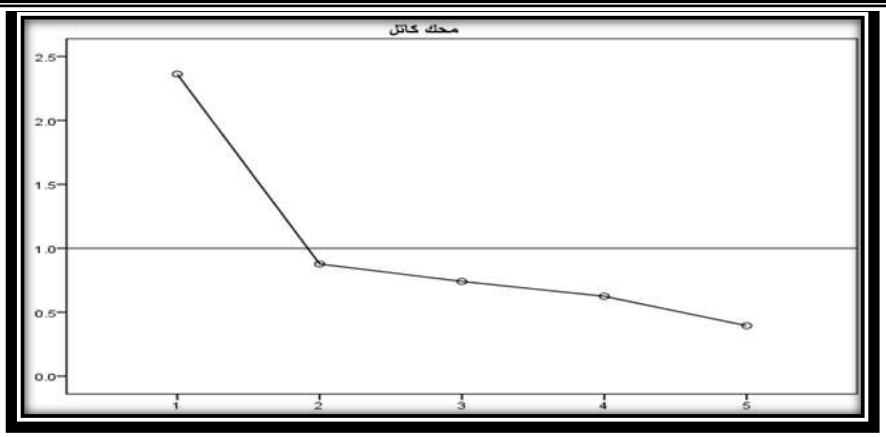
وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠ – أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠ – أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (٤).

جدول (٤)

صدق التحليل العاملي لمقياس الملل الأكاديمى (ن = ١٠٠)

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
طرق التدريس	٠.٧١٥	٠.٥١١
المناهج الدراسية	٠.٧٦٤	٠.٥٨٣
بيئة التعلم	٠.٥٩٩	٠.٣٥٩
استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة	٠.٧٤٩	٠.٥٦١
التقويم	٠.٥٩٠	٠.٣٤٨
الجذر الكامن	٢.٣٦٢	
نسبة التباين	٤٧.٢٤٦	

تستخلص الباحثة من جدول (٤) تشبع عبارات مقياس الملل الأكاديمى على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٤٧.٢٤٦)، والجذر الكامن (٢.٣٦٢) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقًا لمحك كايزر مما يعني أنَّ أبعاد المقياس التي تكون هذا العامل تعبر تعبيرًا جيدا عن عامل واحد هو مقياس الملل الأكاديمى الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة وشكل (٤) يوضح محك كاتل:



شكل (١)

التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس الملل الأكاديمى

يتضح من الرسم البياني Scree Plot أن عامل واحد يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح وهذا يعتبر معيارًا آخر يمكن استخدامه بالإضافة إلى معيار الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

ثالثا: الثبات:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس العبء المعرفي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٥):

جدول (٥)

نتائج الثبات لمقياس الملل الأكاديمى

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان . براون	جتمان
طرق التدريس	٠.٨٢٥	٠.٧٥٢	٠.٨٥٨	٠.٨١٤
المناهج الدراسية	٠.٨٧٤	٠.٧٢٤	٠.٨٩٧	٠.٨٠٧
بيئة التعلم	٠.٧٤١	٠.٧٤٤	٠.٨٦٥	٠.٧٨٨
استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة	٠.٨٠٦	٠.٧١١	٠.٩١٦	٠.٨٧٤
التقويم	٠.٧٠٠	٠.٧٢٥	٠.٨٩٣	٠.٨٦٥

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان ـ براون	جتمان
الدرجة الكلية	٠.٧٩٣	٠.٧٩٣	٠.٨٦٢	٠.٨٢٤

يتضح من خلال جدول (٥) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

ثانياً: مقياس التحصيل الدراسي (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلي قياس درجة التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الاعدادية

خطوات بناء المقياس:

في ضوء الاطلاع على مقاييس التحصيل الدراسي في الدراسات السابقة، قامت الباحثة بإعداد مقياس تحصيلي في مادة العلوم للصف الثاني الإعدادي، يتناول الوحدة الثالثة "الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض". وقد تم إعداد هذا المقياس وفقًا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس: قياس مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي في الوحدة الثالثة من مادة العلوم.
٢. تحليل محتوى الوحدة الثالثة: تم تحليل محتوى الوحدة لتحديد الموضوعات والمفاهيم الرئيسية التي يتضمنها.
٣. صياغة مفردات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء الأهداف التعليمية للوحدة، وتنوعت بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية.

جدول(٦) مواصفات الاختبار التحصيلي:

مستويات الاهداف	*تذكر*	*فهم*	*تطبيق*	*تحليل*	*تركيب*	*تقويم*	*الوزن النسبي لعناصر المحتوي*

الدرس الاول	١٠.٨	١٠.٨	١٠.٨	٣.٦	٢	٢	%٤٠
الدرس الثاني	١٦.٢	١٦.٢	١٦.٢	٥.٤	٣	٣	%٦٠
الاوزان النسبية لمستوي الاهداف	%٢٧	%٢٧	%٢٧	%٩	%٥	%٥	١٠٠

الخصائص القياسية لمقياس التحصيل الدراسي:

تم حساب الخصائص القياسية لمقياس التحصيل الدراسي وفقا لما يلي:

اولاً: الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة القياسية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية (ن = ١٠٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٢*	٦	٠.٦٣٢*	١١	٠.٥٧٤*	١٦	٠.٥٠٠*	٢١	٠.٥٤١*
٢	٠.٥٩٨*	٧	٠.٥٤١*	١٢	٠.٥٢٠*	١٧	٠.٦٣٢*	٢٢	٠.٥٣٢*
٣	٠.٤٨٥*	٨	٠.٦٣٢*	١	٠.٦٤٢*	١	٠.٥٧١*	٢	٠.٦٤٨*

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	*		*	٣	*	٨	*	٣	*
٤	*٠.٦٣٣ *	٩	*٠.٥٤٨ *	١٤	*٠.٤٨٧ *	١٩	*٠.٥٨١ *	٢٤	*٠.٥٨٩ *
٥	*٠.٥٧٨ *	١٠	*٠.٥٣٢ *	١٥	*٠.٥٣٢ *	٢٠	*٠.٤٩٨ *	٢٥	*٠.٤٨٧ *

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أنَّ كل أسئلة مقياس التحصيل الدراسي معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

ثانياً: الصدق:

- القدرة التمييزية:

تم حساب صدق المقياس عن طريق القدرة التمييزية، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

القدرة التمييزية لمقياس لمقياس التحصيل الدراسي (ن = ١٠٠)

الإرباعي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأعلى	٢٥	١٨.٤٥	٥.٣١	١١.٨٧١	٠.٠١
الأدنى	٢٥	٥.٨٤	٢.٦١		

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع أسئلة مقياس التحصيل الدراسي بقدرة تمييزية مرتفعة.

ثالثا: الثبات:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التحصيل الدراسي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٩):

جدول (٩)

نتائج الثبات لمقياس مقياس التحصيل الدراسي

إعادة التطبيق	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان . براون	جتمان
٠.٨١٣	٠.٧٨٥	٠.٨٩٤	٠.٨٥٧

يتضح من خلال جدول (٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس التحصيل الدراسي، وبناءً عليه يمكن العمل به.

رابعًا: حساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة لمقياس التحصيل الدراسي

جدول (١٠)

معامل السهولة ومعامل السهولة المصحح من أثر التخمين ومعامل الصعوبة مقياس التحصيل الدراسي

م	معامل السهولة	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل الصعوبة
١	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٤٠	١٤	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠
٢	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠	١٥	٠.٦٥	٠.٣٠	٠.٧٠
٣	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٤٠	١٦	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠
٤	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠	١٧	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠
٥	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠	١٨	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٤٠
٦	٠.٧٠	٠.٤٠	٠.٦٠	١٩	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠
٧	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٤٠	٢٠	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠
٨	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠	٢١	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٤٠
٩	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠	٢٢	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠
١٠	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠	٢٣	٠.٦٥	٠.٣٠	٠.٧٠
١١	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠	٢٤	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠
١٢	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠	٢٥	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٣٠
١٣	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٢٠				

خامسًا: حساب معامل التمييز لمقياس التحصيل الدراسي

جدول (١١)

معامل التمييز لمقياس التحصيل الدراسي

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١	٠.٢٤	١٤	٠.١٦
٢	٠.٢١	١٥	٠.٢١
٣	٠.٢٤	١٦	٠.٢١
٤	٠.١٦	١٧	٠.١٦
٥	٠.٢١	١٨	٠.٢٤
٦	٠.٢٤	١٩	٠.٢١
٧	٠.٢٤	٢٠	٠.١٦
٨	٠.١٦	٢١	٠.٢٤
٩	٠.١٦	٢٢	٠.٢١
١٠	٠.٢١	٢٣	٠.٢١
١١	٠.١٦	٢٤	٠.١٦
١٢	٠.٢١	٢٥	٠.٢١
١٣	٠.١٦		

سادسا: حساب زمن مقياس التحصيل الدراسي:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق مقياس التحصيل الدراسي باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الأخير}}{٢}$$

تم تحديد زمن مقياس التحصيل الدراسي عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الانتهاء من الإجابة على أسئلة المقياس (٧٠) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ في الانتهاء من الإجابة (١١٠) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن وقد كان متوسط الزمن (٩٠) دقيقة (ساعة ونصف).

الخطوات الإجرائية:

تضمنت الخطوات الإجرائية التي قامت بها الباحثة في البحث على ما يلي:

١-القيام بزيارات ميدانية إلى مدرسة الحديثة بنات بمركز ببا بمحافظة بني سويف ، وذلك للتعرف على أعدادهم ومدى توفر شروط العينة فيهم.

٢-حساب صدق وثبات أدوات الدراسة.
٣-تحديد عينة البحث الأساسية.
٣-تطبيق مقياس الدراسة (انماط التعلم ،الملل الأكاديمي ،التحصيل الدراسة) على العينة الأساسية للدراسة.
٤-تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعالجتها إحصائيا واستخلاص النتائج.
٥-مناقشة نتائج الدراسة ووضع التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية:

لحساب صدق وثبات مقاييس الدراسة والتحقق من فروض البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج

نتائج البحث

التحقق من صحة نتائج الفرض الأول : ينص الفرض علي أنه "**توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة الاربعة**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة الاربعة، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

قيم معاملات الارتباط بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدى عينة البحث (ن = ٢٠٠)

الملل الأكاديمي	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
طرق التدريس	-٠.٧٤٠	٠.٠١
المناهج الدراسية	-٠.٧٩٣	٠.٠١
بيئة التعلم	-٠.٩١٢	٠.٠١
استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة	-٠.٨٥٠	٠.٠١

الملل الأكاديمي	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقويم	-٠.٨٥٩	٠.٠١
الدرجة الكلية	-٠.٨٠٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة الاربعة.

التحقق من صحة نتائج الفرض الثاني : ينص الفرض علي أنه "" **يعد الملل الأكاديمي ذات قدرة تنبؤية عالية بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام الملل الأكاديمي في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما في الجداول (١٣):

جدول (١٣)

التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الملل الأكاديمي

متغير التابع	المتغير المستقل " الملل الأكاديمي"	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
التحصيل الدراسي	بيئة التعلم	٠.٩١٢	٠.٨٣٢	-٠.٥٧٧	-٠.٥٧٧	٩٨٠.٣٩٥	١٠.٩٢٣**	٠.٠١	
	التقويم	٠.٩٢٧	٠.٨٦٠	-٠.٢١٨	-٠.٢٥٨	٦٠٢.٦٨٠	٥.١١٣**	٠.٠١	٠.٢٠٠
	المناهج الدراسية	٠.٩٣٢	٠.٨٦٨	-٠.١٤٨	-٠.١٥١	٤٢٩.٢٢٣	٣.٥٢٥**	٠.٠١	

**دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٣) تسهم بيئة التعلم، التقويم، المناهج الدراسية، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٨٣٢)، (٠.٨٦٠)، (٠.٨٦٨) على الترتيب في التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

التحصـيل الأكـاديمي = ٠.٥٧٧ (بيئـة الـتعلم) + ٠.٢٥٨ (التقـويم) + ٠.١٥١ (المنـاهج الدراسية) – ١٠.٢٠٠ (الثابت).

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتائج الفرض الأول:

تشير النتائج إلى أن هناك علاقة عكسية بين الملل الأكاديمي ومعدل التحصيل الدراسي، مما يعني أن زيادة الملل الأكاديمي يرتبط بانخفاض معدل التحصيل الدراسي. يمكن تفسير هذه العلاقة العكسية من خلال عدة عوامل، حيث يؤثر الملل على أداء تلاميذ سلبًا، مما يؤدي إلى ضعف تركيزهم واستعدادهم للتعلم. كما أن الملل الأكاديمي قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى تلاميذ، حيث يصبحون أقل حماسًا للمشاركة في الأنشطة الدراسية، مما ينعكس على نتائجهم الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، تلاميذ الذين يعانون من الملل قد لا يتفاعلون بشكل فعال مع المحتوى التعليمي، مما يؤدي إلى عدم فهم المواد الدراسية بشكل جيد وبالتالي انخفاض معدل التحصيل. علاوة على ذلك، بيئات التعلم التي تفتقر إلى التحفيز والتفاعل قد تزيد من شعور الملل، مما يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن الملل الأكاديمي له تأثير سلبي على معدل التحصيل الدراسي، لذا من المهم تطوير استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تقليل الملل الأكاديمي، مثل استخدام أساليب تدريس متنوعة وتوفير بيئات تعليمية محفزة، مما قد يسهم في تحسين أداء تلاميذ الأكاديمي.

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

أظهرت النتائج أن هناك إسهامًا إيجابيًا دالًا من قبل عدة عوامل، حيث تسهم بيئة التعلم بشكل كبير في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، تليها التقويم والمناهج الدراسية. يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي باستخدام هذه العوامل، مما يعكس أهمية كل من بيئة التعلم، والتقويم، والمناهج الدراسية في تحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذ.

تؤكد هذه النتائج على ضرورة التركيز على تحسين العوامل التعليمية المختلفة لتقليل الملل الأكاديمي وتعزيز التحصيل الدراسي.

البحوث المقترحة:

١.إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثير العوامل النفسية، مثل الدافعية والقلق، على الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٢.إجراء دراسات عن كيفية تأثير البيئة الاجتماعية، مثل الدعم الأسري والتفاعل الاجتماعي، على مستوى الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٣.إجراء دراسة عن تأثير استخدام التقنيات الحديثة، مثل التعلم عبر الإنترنت والتطبيقات التعليمية، على الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي

توصيات البحث:

١- تطوير المناهج الدراسية: ينبغي تحديث المناهج الدراسية لتكون أكثر تفاعلية وجاذبية، مع تضمين محتوى يتناسب مع اهتمامات تلاميذ ويحفزهم على المشاركة الفعالة.

٢- تحسين بيئة التعلم: يجب تحسين بيئة التعلم لتكون أكثر تحفيزًا، من خلال توفير مساحات تعليمية مرنة وموارد تعليمية متنوعة، مثل المكتبات الرقمية والأدوات التكنولوجية.

٣- استخدام التقنيات التكنولوجية: ينبغي دمج التقنيات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، مثل استخدام التطبيقات التعليمية والألعاب التفاعلية، مما يساعد في تقليل الملل الأكاديمي.

٤- تقييم فعالية استراتيجيات التعليم: يجب إجراء تقييم دوري لأساليب التدريس والمناهج الدراسية لمعرفة مدى فعاليتها في تقليل الملل الأكاديمي وزيادة التحصيل الدراسي

قائمة المراجع

ابراهيم السيد اسماعيل(٢٠١٢):"أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية" جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مجلة البحث العلمي في التربية ، ٧(٢٢).

أسماء شاهد (٢٠١٤): دارسة تنبؤية بين التحصيل الدراسي وصعوبات تعلم الرياضيات ،جامعة عبد الحميد بن باديس،مستغانم–كلية العلوم الاجتماعية.

آسيا بلباي ، (٢٠١٩): محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي ، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة – الجزائر

آمال إبراهيم الفقي(٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتوفقين دراسياً. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤(١٥)، ٥٠-١٠٥.

امانى على، (٢٠٢٠) قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي : دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٣٠ (١٠٩)، ١٢٧-١٨٨.

تحية عبد العال (٢٠١٢) . الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية المضجر) . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٣ (٩٢) ، . ٤٣٣ – ٥٢١

تيسير محمد الخوالدة (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٩(١)، ٧٩-١٠٤.

جيهان محمود، و نرمين محمد (٢٠١٨) بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ٥(٢) ٣٤٩-٤٢٤.

حسن الحميدي، و هيفاء اليوسف، (٢٠١٨) الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨ (٢) ١٨١-٢٠٠.

حكمت العربي (١٩٩٥) :علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية، دراسة

ميدانية، مجلة جامعة الملك سعود والعلوم التربوية والدراسات الإسلامية ٧(١): ٥٦- ٠٧٤
حليمة قادري(٢٠٢١): "الملل الأكاديمي لدى التلاميذ: دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الثانوية" في مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية العدد ٧٩ الصفحة ٨٥.
حوحون عبد الكريم(٢٠١٩) تطوير المناهج التربوية وعلاقته بدافعية الميول الممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.
رشيد اورسلان (٢٠٠٠): التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط ٢، قصر الكتاب ، الجزائر.
سوزان احمد التميمي (٢٠١٢): جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى، السعودية.
صديق ربيعة: (٢٠٢١) طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
صلاح الدين محمود بوعلام(٢٠٠٠): القياس التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة دار الفكر العربي، القاهرة٠ .
عبد الرؤوف صاحبي:(٢٠١٨) التأتأة وتأثيرها علي التحصيل الدراسي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية جامعة العربي بن مهيدى،ام البواقي-كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.
عمر عبد الرحيم نصر الله(٢٠١٠): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، طلا، الأردن، عمان.
عمر عقيل، و فتحي الضبع، (٢٠٢٠). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل فرع العلوم الانسانية والادارية، ٢١(٢) ٤٣٢-٤٤٢.
غياث بوفلجة (٢٠١٦) أزمة التربية النظامية. رياض العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.
فاضل الربيعي، ، و رؤى البعاج (٢٠١٧) أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٨٢(٨٢) ٢٥٩-٢٩٦.
فاطمة خشبة، و عفاف البديوي، (٢٠٢٠) فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٩)،١٧٩ -٢٥٤.
فردوس عباس خضير) ٢٠١٦) :توقعات الكفاءة الذاتية للمرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية مجلة العلوم الانسانية جامعة بابل . (٣) ٢٣ ، ص ١٣٦٦-١٣٨٦.
فؤاد أبو حطب، (١٩٩٨): علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
لطيفة زروال (٢٠١٦): تمثل الملل في السياق المدرسي دراسة ميدانية على عينة من تلامذة المرحلة الثانوية ملتقى في النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل. جامعة وهران ٢.
لمعان مصطفى الجلالي(٢٠١١): التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الاردن
لمعان مصطفى الجلالي:(٢٠٠٤) ، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (٣)
ليانا جابر، ومها القرعان.(٢٠٠٤) أنماط التعلم – النظرية والتطبيق. فلسطين.مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. فلسطين.
ماجدعيسى، (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي

والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف المجلة التربوية كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٢ ، ١-٥٠.
محمد بن معجب الحامد (١٩٩٦) التحصيل الدراسي دراساته نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه"، الدار الصوتية للتربية الرياض .
محمد زياد حمدان(١٩٩٦):التحصيل الدراسي ،مفاهيم مشاكل ،وحلول. دمشق :دار التربية الحديثة.
محمد عبد اللطيف، (٢٠٢٠) نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ١٨٨ ، ٤٥٠-٥٠١.
مريم بوخطه، وربيعة جعفور(٢٠١٨) الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٢٠) ٥١٤-٥٠٢
غياث بوفلجة (٢٠١٦) أزمة التربية النظامية. رياض العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.
مصطفى على مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٢(١)، ٢٢٣-٢٤٦.
مصطفى فهيم(١٩٧٦): الصحة النفسية، دار سيكولوجيا التطيف للنشرة دمشق
ناصر احمد خوالدة، إيمان محمد رضا التميمي (٢٠١٣) أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة (انتل) في التحصيل الفوري المؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ٩ (١) ١-١٣
نبيل عبد الكريم: (٢٠١٧)، نزعة الملل وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة الجامعة، مجلة آداب الفراهيدي ٣٤٨-٣١٤٣١.
نبيل عيسى جبريل موسي(٢٠١٥): الشغب في المدارس والتحصيل الدراسي رؤية اجتماعية في مجال علم الاجتماع الاعلامي والتربوي مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية.
عصام جمعة نصار (٢٠١٨):" فعالية استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، جامعة طنطا – كلية التربية،مجلة كلية تربية، ٧١(٣).
نضال الشمالي (٢٠١٥)، العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي – برنامج غزة للصحة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية.
نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥ – ٤١٤.
نيلي سعيدة، (٢٠١٦). دور المحددات الأسرية في اختيار الطالب للتخصص الجامعي، دراسة ميدانية لعينة من طلبة السنة الأولى علوم انسانية واجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح.
هشام الخولي، (٢٠١٩) دور الملل والارجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٤ (٤)، ٣٤٦-٢٤٥.
يزيد عيسى السورطي (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٤(١)، ٥٧-٦٦.
Aargas, M. P. (2017). academic procrastination: the case of mexican I

researchers in psychology. American Journal of Education and Learning. 2 (2), 103-120.

Akdemir, A. (2019). academic procrastination behaviors of preservice teachers in turkish context, World Journal of Education, 9 (2), 13- 21.

Attik, M. & Lhadj, K. (2017). Boredom in the primary school case study of Algerian school children. International Interdisciplinary Journal of Education, 6, 175-181.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. British Journal of Educational Psychology, 81(3), 421-440.

Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: defining boredom in terms of attention. Perspectives on Psychology Science, 7, 482-195.

Fahlman, A. Shelley; Mercer-Lynn, Kimberley B., Flora, David B. & Eastwood John D. (2013). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale. Assessment, 20(1) 68-85.

Fisher, C. (1998). Effect of external and internal interruptions on boredom at work: two studies. Journal of Organizational Behavior, 19, 503-522.

Lee, F. & Zelman, D. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. Personality and Individual Differences, 146, 68-75.

Lepper, M.Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self

Leung, L. (2008). Leisure boredom, sensation seeking, self-esteem, and addiction: Symptoms and patterns of cell phone use. In Konijn, E.A., Utz, S., Tanis, M. and Barnes, S. B. (eds.). Mediated Interpersonal Communication. New York: Routledge, 359-381.

Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. British Educational Research Journal, 35(2), 243-258

Martin, J., Canada, F. & Davila-Acedo, M. (2018). Emotional responses to innovative science teaching methods: Acquiring emotional data in a general science teacher education class. Journal of Technology and Science Education, 8(4), 346-359.

Mikulas, W. & Vodanovich, S. (1993). The essence of boredom. Psychological Record, 43, 3-12

Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. Learning And Individual Differences, 20(6), 626-638.

Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 13, 117-125. Paoloni, P., Vaja, A. & Munoz, V.

Paoloni, P., Vaja, A. & Munoz, V. (2014). Reliability and validity of the achievement emotions questionnaire: A study of Argentinean University students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12(3), 671-69.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531-549.

rated motivation and memory performance. Scandinavian. Journal of psychology, 46, 4:2005

Sohail, N., Ahmad, B., Tanveer, Y., & Tariq, H. (2012). workplace boredom among university faculty members in pakistan. Interdisciplinary Joumal of Contemporary Research in Business, 3 (10), 919-25.

Thijs, J., & Verkuyten, M., (2009). Students' anticipated situational engagement: The role of teacher behavior, personal engagement, and gender. The Journal of Genetic psychology, 70, (3), 268-286.

Tze, V. M., Daniels, L. M., and Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. Educ. Psychol. Rev.28, 119–144.

Vodanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. Journal of Personality Assessment, 55, 115-123.

Watt, D. (1991). Effect of boredom proneness on time perception. Psychological Reports, 69, 323- 327.