الملل الأكاديمى كانفعال للتعلم

إعداد

أ.د / محمود محمد شبيب

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

mahmoudshbeb@edu.svu.edu.eg

أ.د / محسوب عبد القادر الضوى

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

mahsoub.hassan@edu.svu.edu.eg

أ/ إيمان أحمد محمود عبد الرحمن

باحثة لدرجة الماجستير – تخصص علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

emanahmed@yahoo.com

الملل الأكاديمى كانفعال للتعلم

إعداد

أ.د / محمود محمد شبيب
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى
mahmoudshbeb@edu.svu.edu.eg

أ.د / محسوب عبد القادر الضوى
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى
mahsoub.hassan@edu.svu.edu.eg

أ/ إيمان أحمد محمود عبد الرحمن
باحثة لدرجة الماجستير – تخصص علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى
emanahmed@yahoo.com

المستخلص:

استعرضت المقالة الحالية الانفعالات الأكاديمية باعتبارها انفعالات يخبرها الطالب فى المواقف الأكاديمية مثل تلك المرتبطة بالفصل والتعلم ومواقف الامتحان . وللانفعال تأثير قوى على الانتباه وبخاصة على الانتباه الانتقائى وأيضاً على تنشيط العمل والسلوك . والملل حالة سيكولوجية عرضية وانفعالية يخبرها الفرد عندما لا يؤدى شيئاً معيناً وعندما لا يكون مهتماً بما يحدث حوله أو عندما يشعر بأن يومه أو فترة منه ممل ورتيب . والملل انفعال شائع تصاحبه آثار سلبية محتملة . وقد ربطت دراسات سابقة بين الملل والمخرجات مبينة مستويات مرتفعة ومنخفضة من التنشيط والاستثارة الانفعالية . والملل الأكاديمى – شعور شائع جدًا فى الأوساط التعليمية ، ويضر باستمرار بالتعلم والإنجاز لدى الطلاب ، ويحظى باهتمام متزايد فى الأدبيات البحثية .

الكلمات المفتاحية : الانفعالات ، الملل .

Academic Boredom as a Learning Emotion

Prepared by

Prof. D. Mahmoud M. Shabeeb
Educational Psychology Department
Faculty of Education Qena
mahmoudshbeb@edu.svu.edu.eg

Prof. D. Mahsoub A. A. Hassan
Educational Psychology Department
Faculty of Education Qena
mahsoub.hassan@edu.svu.edu.eg

Eman A. M. Abdelrahman
Researcher for Master Degree - Educational Psychology
Faculty of Education Qena
emanahmed@yahoo.com

Abstract :
The present article addresses academic emotions that are defined as emotions of a student experienced in academic settings such as class-related, learning-related, and test-related situations. Emotion has a particularly strong influence on attention, especially modulating the selectivity of attention as well as motivating action and behavior. Boredom is an emotional and occasionally psychological state, experienced when an individual is left without anything in particular to do, is not interested in their surroundings, or feels that a day or period is dull or tedious. Boredom is a prevalent emotion with potential negative consequences. Previous research has associated boredom with outcomes indicating both high and low levels of arousal and activation. Academic boredom-an emotion that is highly common in educational settings, consistently detrimental for learning and achievement in students, and receiving increasing attention in the research literature.

Keywords: Emotions, Boredom.

مقدمة

يخبر الطلاب والمعلمون على حد سواء أنواعًا مختلفة من الانفعالات تتراوح من الإيجابية (مثل المتعة) إلى السلبية (مثل القلق) . وعلى الرغم من سطوة الانفعالات فى المواقف الحياتية فقد تم إهمالها نسبياً فى البحث التربوى . إن إهمال دور الانفعالات ينذر بالخطر بالنظر إلى أن الانفعال يُعد أحد أسس التعلم ، فالانفعالات تعزز انتباه المتعلمين وتحفز عملية التعلم وتؤثر على ما يتم تعلمه وما يتم الاحتفاظ به .

المحور الأول : انفعالات التعلم

عادة يُخبر الطالب الجامعى الكثير من الإنفعالات خلال إنهماكه فى المواقف التعليمية المختلفة ، حيث إن عملية التعلم فى جميع مجالاتها تتضمن كثيراً من الإنفعالات . وتختلف الإنفعالات التى يخبرها الطالب باختلاف طبيعة المواقف الدراسية ، كما تؤثر على الجهد المبذول فى عملية التعلم كماً وكيفاً وتؤثر على دوافعه للاستمرار فى عملية التعلم ، وليس بالضرورة أن يكون الطالب واعياً ومدركاً لهذه التأثيرات (محمد سليمان الوطبان ، ٢٠١٣ : ٧٨) .

وتشير نتائج بعض الدراسات التجريبية أن الطلاب يخبرون مجموعة كبيرة من الانفعالات خلال الأحداث اليومية منها أثناء وجودهم بالمحاضرات وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية وخلال أداء الاختبارات المختلفة ، ومن تلك الانفعالات الملل Boredom وعدم القدرة على تحمل الإحباط والقلق والأمل والغضب والاهتمام (Sevinc & Gizir, 2014; Leung & Zhang, 2016) .

وتُعد الانفعالات الحاضر الغائب فى المواقف الأكاديمية ومن أمثلتها الرجاء فى النجاح ، والقلق من الفشل ، والارتياح بانتهاء الامتحان ، والإنزعاج ، وجميعها تؤثر فى الدافعية للمثابرة فى وجه الصعوبات والجهد المبذول فى الاستذكار

والاستراتيجيات الدافعية التى توظف للمداومة على المهمة وكبح السلوكيات اللاتكيفية مثل التسويف (Artino & Jones, 2012) .

وربما لم تلق الانفعالات اهتماماً من الباحثين يوازى أهميتها باستثناء العزو السببى للنجاح أو الفشل وقلق الاختبار ، وخلال العقدين الماضيين كثر الاهتمام بدراسة الانفعالات بصفتها أساساً فى السعى الإنسانى للتحصيل وبهذا فإن الانفعالات ذات أهمية حاسمة فى عملية التحصيل والتعلم الأكاديمى ونمو الشخصية والصحة النفسية (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Artino, Jones, 2012; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012) .

فتأثير الانفعالات فى السياق التعليمى واسع الانتشار ، حيث تؤثر على أداء الطلاب من خلال تغيير مستوى الدوبامين Dopamine فى الدماغ ، وبالتالى التأثير على أداء الذاكرة طويلة المدى (Ashby, Isen, & Turken, 1999) ، وكذلك تؤثر فى توجيه عمليات الانتباه واستخدام المصادر المعرفية ، وتؤثر فى تبنى مستويات مختلفة من معالجة المعلومات وحل المشكلات (Meinhardt & Pekrun, 2003) .

المحور الثانى : الملل الأكاديمى

يوصف الملل بأنه واحداً من أمراض المجتمع الحديث ، وواحداً من الانفعالات الأكثر شيوعاً فى الكثير من المواقف ، وقد حظى باهتمام قليل من قبل الباحثين مقارنة بانفعالات أخرى مثل القلق ، الغضب ، البهجة ، الاهتمام . وأحد الأسباب المحتملة لعدم اهتمام الباحثين به يعود إلى أنه انفعال صامت أو غير واضح على النقيض من القلق (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010: 531) .

والملل حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام الحاد بالنشاط الحالى وصعوبة التركيز فيه (Diehl & Wyrick, 2015) ، وهو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التى تضفى على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعى الذى يجعل الذات خالية من المعنى (تحية عبد العال ، ٢٠١٢) . ويُعرف بأنه : فقدان الإثارة ، والاستمتاع ، والرضا ، والحماس ، والاهتمام ، أو هو حالة من الغضب الموجه إلى داخل الفرد ، ونوع من العدوان المخفى ، ويأتى عادة من البيئة غير المثيرة ، والوسط الرتيب ، والمحيط غير الممتع للمتعلم (Kelly & Markos, 2001) . أو هو استجابة إلى مهمة غير سارة ، وغير متحدية ، وخاملة (Loukidou, Loan-Clarke, & Daniels, 2009) ، وهو حالة دافعية وجدانية وسالبة ينتج من البيئة تنتزع نشاط صغير وتوفر سرور وتحد قليل (Reijseger et al., 2013) .

كما يُعرف الملل الأكاديمى بأنه : انفعال متعدد الأبعاد يُوصف بالمشاعر غير السارة والمنفرة ومنها الشعور بعدم الارتياح والتوتر (مكونات وجدانية) ، وإفراز العرق وزيادة دقات القلب وانخفاض الاستثارة (مكونات فسيولوجية) ، والدافعية لتغيير النشاط والرغبة فى الهروب من الموقف الممل (مكونات دافعية) ، وإدراك بطء الوقت وخطورة الرسوب فى الامتحان (مكونات معرفية) ، والتعبيرات الوجهية والصوتية ووضعية الجسم (مكونات تعبيرية) (Nett, Goetz, & Hall, 2011; Daniels, Tze, & Goetz, 2015) .

وبسبب الطبيعة متعددة الأبعاد للملل فإنه يُعد انفعالاً فريداً من نوعه يختلف عن مجرد نقص الاهتمام ، فالشعور غير السار والميل للانسحاب يميزان الملل عن نقص الاهتمام الذى لا يرتبط عادة مع هذه الإحساسات الدافعية والوجدانية (Goetz, Frenzel, Hall, Nett, Pekrun, & Lipnevich, 2014)

وتذكر تحية عبد العال (٢٠١٢) أن الملل الأكاديمى ينشأ حينما لا تستطيع السياسات التعليمية والمناهج الدراسية وكذا نوع التعليم (التخصص) الذى يتلقاه الطالب أن يحقق بعضاً من حاجات الطالب وطموحاته . بينما يعتبره Al-Adawi and Al-Balushi (2016) نتاجاً منطقياً لأداء أعضاء هيئة التدريس وبخاصة فى مواقف التدريس والامتحانات .

ويرتبط الملل بتنفيذ مهام رتيبة ومكررة ، ويُنظر إليه باعتباره خاصية للشخصية ، وأن خبرة الملل تنتج عن حاجة عالية للإستثارة المرتفعة . وعلى الرغم من اعتباره استجابة وجدانية لكن حدوثه يُعزى إلى الموقف (الملل كحالة) أو إلى التهيؤ (الملل كسمة) . كما أن تطوير طرق لتخفيف الملل كحالة تحظى بمكانة لدى المربين (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz, 2012) .

وترتبط استراتيجيات مواجهة الملل بالفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً والدافعية والتحصيل . والطلاب المسوفون يخبرون الملل من التعلم ، وينتج عنه مجموعة من الآثار السالبة مثل الغياب عن المحاضرات وعدم الرضا عن الدراسة وانخفاض التحصيل وعدم المشاركة فى المناقشات (Cahyadi, 2013; Tze, Daniels, & Klassen, 2015; Reijseger, Schaufeli, Peeters, Taris, van Beek, & Ouweneel, 2013; Alshoraty, 2014a, b) .

وعلى الرغم من الإقرار بأهمية الملل فى مواقف التحصيل الدراسى فإنه مازال الكثير غير معروف عن هذا الإنفعال (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011: 422) . حيث لا يتوافر كم كبير من المعارف بشأن الأسباب المحتملة للملل وآثاره اللاحقة بالرغم من أن ١٥% على الأقل من المهام التى يؤديها الفرد هى

بالأساس مملة (Reijseger, Schaufeli, Peeters, Taris, van Beek, & Ouweneel, 2013; Goetz et al., 2014) . كما وجد خلال عينة حجمها ١٣٨٠ طالباً أن نسبة المضجرين ٤٤،٣% أثناء الوقت المنقضى داخل الفصل (Daschmann, Goetz, & Stupnisky, 2014) .

وتوجد حاجة ماسة لإجراء قدراً كبيراً من البحوث يوفر دليلاً قوياً بشأن الآثار الضارة الناجمة عن الملل على تعلم الطلاب ، والدافعية ، والتحصيل الدراسى . حيث أن معظم الدراسات التى أجريت على الملل تم معظمها مع عينات بالمرحلة الإعدادية والثانوية ، وأن هذا يعنى أن الكشف عن الملل تم إهماله على نطاق واسع فى البيئات التعليمية ومنها الجامعات (Eren & Coşkun, 2015) .

وبسبب التأثير السالب للملل على التعلم ركز الباحثون اهتمامهم إلى العوامل المسهمة فى خبرة الملل . حيث قسم Goetz and Hall (2014) السابقات المحتملة للملل فى ثلاث مجموعات رئيسة هى : السابقات البيئية ومنها الرتابة والعزلة والتكرار ، والسابقات الشخصية ومنها انخفاض السيطرة/القيمة ودرجة الشعور بالملل ، والسابقات البيئية / ملاءمة الشخص Environment/Person Fit ومنها الصعوبة المنخفضة جداً/ المرتفعة جداً .

فنظرية القيمة–التحكم فى انفعالات التحصيل Control-Value Theory of Achievement Emotions تؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التى يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع ، ويحدان من الانفعالات السلبية مثل الغضب والملل . وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التى يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات

الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل الأمل والفخر ، ويكون اعتقاد المتعلم بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التى يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007) .

وتُشير هذه النظرية إلى حدوث الملل عندما يُخبر الطلاب قصور فى التحكم على مهمة إما أن تكون صعوبتها أعلى أو أقل من قدراتهم ، ولا يدركون قيمة لمهامهم الأكاديمية . وتعتمد تقديرات التحكم والقيمة على تقييمات الطلاب للبيئة وشخصياتهم . فمثلاً عندما يقترن الأمر بقيمة منخفضة للمحتوى ، فإن الطلاب الذين يدركون الاستماع لمحاضرات كتحكم منخفض جداً سوف يخبرون الملل على الأرجح فى الفصل . وهذا سيكون أكثر احتمالاً لدى الأفراد المرتفعين فى الشعور بالملل ، وعامل الشخصية الذى يستميل الفرد إلى تقييم الموقف كممل (Daniels et al., 2015) .

وقد تمت دراسة الملل فى ضوء كل من العوامل البيئية / الموقفية التى تتسبب فى ظهوره ، والميل الشخصى للفرد لإظهار الملل . وفى الحالة الأولى يُعرف الملل كمتغير حالة ، وفى الحالة الثانية يُعرف الملل كمتغير سمة ، وتوجد وجهتا نظر بشأن الملل تركزان على المحددات الموقفية والنزوعية لخبرة الملل ، ينظر البحث التربوى إلى خبرة الملل باعتبارها تنتزع بواسطة العزوات الموقفية المتصلة بخصائص معينة فى المواقف الدراسية ، أما فى بحوث الشخصية فينظر إلى خبرة الملل كنتيجة لنزعة الفرد لتفسير موقف بأنه ذو طبيعة مملة (Nett, Goetz, & Hall, 2011) .

وقد توصل Vodanovich and Kass (1990) إلى حل خماسى العامل لمكونات الملل هى : الاستثارة الداخلية حيث يفتقر الفرد إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة فى نشاط أو سلوك معين ، وفقدان الاستثارة الخارجية نظراً لافتقار البيئة المحيطة بالفرد إلى التنوع والاختلاف ، والاستجابات الوجدانية حيث ينظر للملل باعتباره حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس ، وإدراك الوقت الذى يرتبط بتجربة أو خبرة الملل التى تنطوى على إدراك الفرد للوقت على أنه يمر ببطء شديد ، والاضطرار فالمواقف التى تفرض قيوداً على سلوك الفرد تؤدى إلى الملل فالفرد يضطر إلى عدم فعل ما يريده أو يضطر إلى فعل ما لا يريده .

وقدم Goetz et al. (2014) تصنيفاً لأنواع الملل تضمن : الملل المحايد Indifferent الذى يتوافق مع إستثارة منخفضة وتكافؤ موجب طفيف، والمَلَل المعُاير Calibrating الذى يرتبط بإستثارة مرتفعة مقارنة بالمَلَل المحايد والتكافؤ السالب الطفيف ، والملل الباحث Searching الذى يتميز بالمزيد من التكافؤ السالب واستثارة أعلى عن المَلَل المُعاير ، والمَلَل المُتفاعل Reactant الذى يتميز بمستويات مرتفعة من الإستثارة وتكافؤ سالب ، والمَلَل (المُضجر) غير المبال Apathetic الذى يتميز بمستوى مرتفع من التكافؤ السالب والاستثارة المنخفضة جداً ويشبه وصف هذا النمط العجز المتعلم .

وقد أوصت دراسة Busari (2018) بأنه على المعنيين بالعملية التعليمية تصميم البرامج التعليمية وبناء بيئات عمل وارشاد الطلاب وإدارة أحداث الحياة اليومية لهم لأجل تقليل الملل الأكاديمى لدى جميع فئات المتعلمين . بينما أشارت

دراسة Hunter and Eastwood (2020) إلى أن الأبحاث السابقة اقترحت أن الملل والأداء الأكاديمى تجمعهما علاقة سببية تبادلية .

المحور الثالث : دراسات عن الملل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة

هدفت دراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) إلى الكشف عن مستوى الملل الأكاديمى وتعرف دلالة الفروق فى مستوى الملل الأكاديمى تبعاً لمتغيرات النوع ومستوى الدراسة لدى عينة حجمها (٢٥٨) من طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه النتائج أن مستوى الملل كان متوسطاً ، أما المجالات فقد جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع ، وجاء مجال المنهج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط ، ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط ، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث وتعزى لمتغير مستوى الدراسة .

وهدفت دراسة مصطفى على رمضان مظلوم (٢٠١٤) إلى إعداد برنامج إرشادى لتخفيف الملل لدى عينة من طلاب الجامعة والتحقق من جدواه لدى عينة حجمها ٢٠ طالباً بكليتى التربية والتجارة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادى فى تخفيف الملل ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور .

وهدفت دراسة Alshoraty (2014b) إلى التعرف على مصادر الملل وتأثيراته، ومن بين ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترى أن الملل موقفى ويُعزى إلى طبيعة النظام الدراسى وبيئة التعلم وأسلوب التدريس، وأن الطلاب أنفسهم هم مصدر لملل أعضاء هيئة التدريس ،

وكشفت أيضاً عن أن الغياب والتسرب وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمى والقلق والاكتئاب والغش والسلوك العنيف هى آثار لاحقة لسلوك الملل الأكاديمى .

فى حين هدفت دراسة Diehl and Wyrick (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالملل والإندماج بالمهمة والأداء على الاختبار لدى عينة حجمها ٦١ طالباً جامعياً ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشعور بالملل والحاجة إلى المعرفة .

بينما هدفت دراسة Sulea, van Beek, Sarbescua, Virgaa, and Schaufelic (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى فى الشخصية وثلاثة مؤشرات لجودة الحياة هى الاندماج والملل والاحتراق النفسى لدى عينة حجمها ٢٥٥ طالباً جامعياً ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الملل وكل من العصابية والمقبولية ويقظة الضمير .

أما دراسة Goetz , Sticca, Pekrun, Murayama, and Elliot (2016)فقد اهتمت بتحليل العلاقات داخل الفرد بين أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل المتمثلة فى القلق والملل والخجل والغضب والاستمتاع والفخر والأمل باستخدام منحى معاينة الخبرة لدى عينة حجمها ١٢٠ طالباً ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة أن أهداف الاتقان منبئات موجبة بالاستمتاع ومنبئات سالبة بالملل والغضب، وأن أهداف الأداء–الإقدام منبئات موجبة بالفخر ، وأن أهداف الأداء–الإحجام منبئات موجبة بالقلق والخجل .

وهدفت دراسة جمال محمد حسن بحيص (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل ، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق فى مستوى الملل الأكاديمى تبعا لمتغيرات الجنس ، ومستوى الدراسة ،

والتخصص ، ومكان السكن ، والمعدل التراكمى . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمى كان بشكل عام متوسطاً ، وجاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع ، ثم مجال أساليب التدريس بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط ، وفى الترتيب الأخير جاء مجال المحتوى التعليمى بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مستويات الملل الأكاديمى تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ووفقا لمتغير مستوى السنة الدراسية لصالح السنة الأولى ، فى حين لم تكن الفروق دالة وفقا لمتغير مكان السكن ؛ كما تبين وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متوسط مستوى الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل والمعدل التراكمى . وفى ضوء هذه النتائج ، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها: إعادة النظر فى آلية التقويم والامتحانات ، والتنويع فى أساليب التدريس لتقل درجة الملل الأكاديمى التى تواجه طلاب الجامعات .

ومن بين ما هدفت إليه دراسة محسوب عبد القادر (٢٠١٦) تحديد درجة الملل الأكاديمى ، وتحرى أثر التخصص الدراسى على الملل الأكاديمى ، والكشف عن بروفيلات أبعاد الملل الأكاديمى . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود مستوى أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة فى الملل الأكاديمى ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الملل الأكاديمى تعزى لمتغير التخصص الدراسى .

هدفت دراسة Tze, Daniels and Klassen (2016) إلى التحليل البعدى لنتائج البحوث التى استكشفت العلاقة بين الملل الأكاديمي للطلاب ودوافعهم واستراتيجيات الدراسة وسلوكياتهم وأدائهم. ومن بين ما بينته نتائج الدراسة أن للملل الذي يعاني منه في الفصل تأثير سلبى أكبر على النتائج الأكاديمية للطلاب مقارنة

بالملل الذي حدث أثناء الدراسة. بالإضافة إلى ذلك ، تم العثور على تأثير تفاضلي كبير للملل على الدوافع الأكاديمية ، واستراتيجيات الدراسة والسلوكيات ، والإنجاز.

أما دراسة Busari (2018) فقد استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية والقلق والضغوط والانفعالات كمنبئات بالملل الأكاديمى لدى طلاب المعهد الوطنى للمعلمين بنيجيريا ، ومن بين ما بينته نتائج الدراسة أن الملل الأكاديمى يرتبط بالقلق والدافعية والانفعال والضغوط ، كما بينت النتائج أن الدافعية هى أفضل المنبئات بالملل الأكاديمى .

بينما هدفت دراسة van Hooft and van Hooff (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الملل كحالة وكل من الاكتئاب والاحباط ، ومن بين ما بينته نتائج الدراسة أنه فى حالة كون المهمة منخفضة الصعوبة فإن حالة الملل ترتبط بالاحباط ، وفى حالة كون المهمة مرتفعة الصعوبة فإن حالة الملل ترتبط بالاكتئاب .

كما هدفت دراسة حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الضجر الأكاديمى وعادات العقل ودور عادات العقل فى التنبؤ بالضجر الأكاديمى فى ضوء متغيرات النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة بدولة الكويت . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للضجر الأكاديمى وأبعاده التقويم والمنهج وطرق التدريس مع الدرجة الكلية لعادات العقل ، وتبين أن عادتى الإقدام بمجازفات مسئولة والتساؤل وحل المشكلات يسهمان بصورة دالة إحصائياً فى التنبؤ بالضجر الأكاديمى . كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لعادات العقل وغالبية أبعادها فيما عدا عادة الاستعداد الدائم للتعلم حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث .

وهدفت دراسة Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C., & Chan, C. S. (2020). إلى تحرى تأثير شعور المعلم بالملل على شعور طلاب الفصل بالملل ، والكشف عن العلاقة بين ملل المعلم وإدراك الطلاب لملل المعلم ودافعية التعلم لدى الطلاب ، ومن بين ما كشفت عنه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين شعور المعلم بالملل ودافعية الطلاب للتعلم ، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين إدراك الطلاب لملل المعلم وملل المعلم ، وبينت نتائج تحليل المسار أن إدراك الطلاب لملل المعلم يعد منبىء بدافعية الطلاب للتعلم .

كما هدفت دراسة Hunter and Eastwood (2020) إلى فهم أفضل للعلاقة بين الملل والأداء الأكاديمى من خلال: التمييز بين الشعور بالملل ، وملل الحالة ، والحكم على ملل المهام. فحصت الدراسة الأولى العلاقة بين حالة الملل والأداء فى مهمة استدعاء قائمة الكلمات ، أما الدراسة الثانية فقد اختبرت ما إذا كانت معالجة ملل الحالة قد أدى إلى تغييرات في استدعاء قائمة الكلمات ، واختبرت الدراسة الثالثة ما إذا كانت معالجة استدعاء قائمة الكلمات المدركة أدى إلى تغييرات في حالة الملل . وقد بينت نتائج الدراسة أنه كان لملل الحالة والأداء علاقة متبادلة فقط للمشاركين الذين حفظوا قوائم الكلمات "المثيرة للاهتمام" وفقط بعد المحاولات المتكررة ؛ وأن سمة الملل تتنبأ بالأداء ؛ وأن معالجة تصورات الأداء لم يكن له أى تأثير على حالة الملل ولكنه أثر على أحكام المشاركين حول مدى ملل مهمة التعلم .

المراجع

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

تيسير الخوالدة (٢٠١٣) . الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت . مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، ١٩(١) ، ٧٩ – ٩٧ .

جمال محمد حسن بحيص (٢٠١٦) مستوى الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل فى ضوء بعض المتغيرات . مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث فى التعليم العالى . ٣٦(٢) ، ٧٩-٩٣.

حسن عبد الله الحميدى ، هيفاء على اليوسف (٢٠١٩) . الضجر الأكاديمى وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت . المجلة الدولية التربوية المتخصصة . ٨ (٢) ، ٢٨١ – ٢٩٤ .

محمد سليمان الوطبان (٢٠١٣) . توجهات أهداف الإنجاز (نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة فى المملكة العربية السعوية . مجلة العلوم الإنسانية والإدارية ، ٣ ، ٧٥ – ١٢١ .

مصطفى على رمضان مظلوم (٢٠١٤) . فعالية برنامج إرشادى لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة دراسات عربية فى علم النفس ، متاح على الموقع التالى :
www.researchgate.net/...Mazloom/.../55760a9008aeb6d8c01aea0a

Alshoraty, Y. I. (2014a). Reasons for university students' non-participation in class discussions. European Journal of Social Sciences, 42(2), 272-277.

Alshoraty, Y. I. (2014b). Sources and consequences of boredom in Arab education. European Journal of Social Sciences, 42(3), 420-426.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Internet and Higher Education, 15, 170-175.

Artino, A. R., Hemmer, P. A., & Durning, S. J. (2011). Using self-regulated learning theory to understand the beliefs, emotions, and behaviors of struggling medical students. Academic Medicine, 86, S35-S38.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. Psychological Review, 106, 529–550.

Busari, A. O. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of national teachers' institute Osogbo, Osun state, Nigeria. World Scientific News: An International Scientific Journal. 112, 158-172.

Cicchetti, D. V. (1984). On a model for assessing the security of infantile attachment: issues of observer reliability and validity. Behavioral and Brain Sciences, 7, 149-150.

Craparo, G., Faraci, P., Fasciano, S., Carrubba, S., & Gori, A. (2013). A factor analytic study of the boredom proneness scale (BPS). Clinical Neuropsychiatry. 10(3,4), 164-170.

Daniels, L. M., Tze, V. M. C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. Learning and Individual Differences, 37, 255-261.

Daniels, L. M., Tze, V., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. Learning and Individual Differences, 37, 255-261.

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

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why their students are bored?. Teaching and Teacher Education, 39, 22-30.

Diehl, V. A., & Wyrick, M. (2015). The relationships between need for cognition, boredom proneness, task engagement, and test performance. SAGE Open Jun 2015, 5 (2) DOI: 10.1177/2158244015585606

Eren, A., & Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. Educational Research for Policy and Practice, 14, 53-75.

Goetz, T., Frenzel, A., C., Hall, N. C., Nett, U., Pekrun, R., & Lipnevich, A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. Motivation and Emotion, 38, 401-419.

Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. Learning and Instruction, 41, 115–125.

Kelly, W. E., & Markos, P. A. (2001). The role of boredom in worry: An empirical examination with suggestions for counsellors. Guidance and Counselling, 16, 81-85.

Hunter, J. A., & Eastwood, J. D. (2020). Understanding the relation between boredom and academic performance in postsecondary students. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/edu0000479

Leung, L., & Zhang, R. (2016). Predicting tablet use: A study of gratifications-sought, leisure boredom, and multitasking. Telematics and Informatics, 33, 331-341.

Lee, T.W. (1986). Toward the development and validation of a measure of job boredom. Manhattan College Journal of Business, 15, 22-28.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. Contemporary Educational Psychology, 36, 1-3.

Loukidou, L., Loan-Clarke, J., & Daniels, K. (2009). Boredom in the workplace: More than monotonous tasks. International Journal of Management Reviews, 11, 381-405.

Macklem, G. L. (2015). Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning. New York: Springer International Publishing.

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.

Meinhardt, J. & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. Cognition and Emotion, 17(3), 477-500.

Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Fahlman, S. A., & Eastwood, J. D. (2013). The measurement of boredom: Differences between existing self-report scales. Assessment, 20(5), 585-596.

Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 49-59.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for

educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583-597.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101, 115-135.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control–value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp.13–36). San Diego, CA: Academic Press.

Pekrun, P., 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.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91–106.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. Journal of Educational Psychology, 106(3), 696-710.

Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., van Beek, I., & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch boredom scale. Anxiety, Stress, & Coping, 26(5), 508-525.

Sevinc, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: The case of Mersin University. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(4), 1301-1308.

Sulea, C., van Beek, I., Sarbescua, P., Virgaa, D., & Schaufelic, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. Learning and Individual Differences, 42, 132–138.

Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of techer boredom on student boredom and motivation. British Journal of Educational Psychology. 90, 124-137.

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. Educational Psychology Review. 10.1007/s10648-015-9301-y

Tze, V. M. C., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C-H. & Zhang, X. (2013). A cross-cultural validation of the learning-related boredom scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. Journal of Psychoeducational Assessment, 31(1), 29-40.

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., Klassen, R. M. & Li, J. C-H. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. Learning and Individual Differences, 23(2), 32-43.

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. Educational psychology review, 28(1), 119-144. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. Child Development Perspectives, 6(2), 129-135.

van Hooft, E., & van Hooff, M. (2018). The state of boredom: Frustrating or depressing?. Motivation and emotion, 42(6), 931–946. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9710-6

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

Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. & Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom within Educational Settings: A Comprehensive Review. Educational Psychology Review, 24(1), 89-111.