الضجر الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

بحث مشتق من رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص صحة نفسية

إعـــــداد

نهلة لبيب سيد أحمد عافية

المقدمة

تعد صعوبات التعلم من أكثر المشكلات التربوية الخاصة و نظرًا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو أكثر لعجزهم الدراسي ، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي فينتج من ذلك عدم توافقهم مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فبعضهم يتخلف في تعلم الكلام ، أولديهم سهولة استخدام اللغة ، أو يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو الحساب ، فهم ليسوا متخلفين عقليًا ولكنهم يجدون صعوبة في التعلم بالأساليب المعتادة ويفشلون لأسباب مختلفة وجميعهم لهم مظهر واحد هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (مها شبيطة ، ٢٠١٥، ٦٧) .

ويرى عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦، ٢١) أن صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، وهي في الواقع أكثر هذه الفئات عددًا، وأنها لا تحدث فجأة، بل لها مؤشرات تدل على حدوثها مستقبلًا، ونستنتج من ذلك أنه يجب الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم والوقوف على جوانب الضعف ومحاولة إعداد برامج تساعدهم في تخطي هذه المشكلة لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون متدني دراسيًا وتحصيله الدراسي ضعيف وغير متكيف مع أقرانه ومع المواد الدراسية،

وفي هذا السياق أشارت مجموعة من الدراسات منها دراسة عواد (١٩٩٨)، والسرطاوي (١٩٩٥) ومعمريه (٢٠٠٥) إلى وجود أطفال لديهم صعوبات في التعلم ولا يستطيعون مسايرة المناهج التربوية ؛ ومن ثم يتدنى تحصيلهم الدراسي ، وقد ينتمون إلى فئة الفاشلين دراسيًا ، والأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم ، ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ،وخصائص معرفية، وخصائص نفسية ، وخصائص اجتماعية ، وخصائص لغوية ، ..إلخ .

ويعرف التحدي وفقًا لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية ((5Dsm على أنه نمط من الغضب وحدة الطبع وسلوك يتصف بالتحدي ومجادلة الآخرين، والحقد وحب الانتقام (American Psychiatric Association2013).

ويعد العناد من الاضطرابات المهمة التي تشغل تفكير الآباء والمربيين في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يرى العديد من الباحثين أن هذا الاضطراب يصل ذروته ما بين الثانية والرابعة من العمر، وسلوك العناد يظهر على شكل مقاومة علنية لما يطلب منه، وذلك نتيجة شعوره بالقسوة والتسلط وما يؤدي إليه من عجز عن القيام برد فعل تجاه ذلك (محمود أبو سريع ،٢٠٠٨، ١٤٩).

ويعرف مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٣) اضطراب العناد المتحدي بأنه " نمط من السلوك السلبي والعدواني تجاه الأشخاص الذين لديهم سلطه ومن هذه الأنماط السلوكية: ازعاج الاخرين ومضايقتهم عمدًا، تقلب أمزجتهم، تدمير الممتلكات والعدوان تجاه الاخرين.

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم في السلوك الإنساني من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فظهر هذا المفهوم على يد العالم الأمريكي (Bandura، 1977)حيث قدم نظرية متكاملة ؛ فيرى الكفاءة الذاتية أنها مزايا معرفية ؛ فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم والسيطرة في أفعاله ، فالفرد الذي يمتلك إحساس عال بالكفاءة الذاتية يكون أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات وتحديات البيئة المحيطة به ، ويضع أهدافه المستقبلية بمستوى عال ، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب والعجز وانخفاض الذات ويمتلك أفكار تشاؤمية ولا يستطيع مواجهة الصعوبات التي تواجهه .

ويعد الضجر من أهم المشكلات الانفعالية وتتمثل في الحالة السلبية التي تثير الإحساس بالتعب لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة، ويرجع ذلك لعدم كفاءة البيئة والتعرض للمواقف الرتيبة (O'Brien 237-241،٢٠١٤)، كما تتميز بضعف الاهتمام بالنشاط مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه (مصطفى علي مظلوم، ٢٠١٤، ٢٢٥).

وترى تحية محمد عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٣) أن مشكلة الضجر تعد من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا والتي تؤرق العديد من الطلاب وتجعل حياتهم أكثر تشاؤمًا وأمزجتهم غير معتدلة ويعيشون حياة مليئة بالسأم والملل والغضب.

ونستنتج مما سبق أن هذه الدراسة الحالية إحدى المحاولات للتصدي لهذا الموضوع بغرض تحديد طبيعة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم نظرًا لما تمثله هذه المتغيرات من جانب مهم لدى عينة الدراسة وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الأكاديمي (أخصائية اجتماعية بالمدرسة) وجود نسبة لا يستهان بها من الطلاب الذين يعانون صعوبة في القراءة والكتابة ويعانون أيضًا من انخفاض في الكفاءة الذاتية فالكشف المبكر عن هذه الفئة يحد من انتشارهم في المجتمع ويساعد في تطوير المجتمع ويرفع من اقتصاده .

مشكلة الدراسة

تبين من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة لكل من متغيرات الدراسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية أن صعوبات التعلم احدى المتغيرات الهامة لما لها من أثر على الطلاب بحيث لكي يصبح أكثر تميزًا وتوافقًا ، واندماجًا مع البيئة المدرسية والاجتماعية وأكثر تحصيلًا أكاديميًا، ويشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم نسبة كبيرة من بين الطلبة العاديين، فعلى المستوى العالمي تعاني نسبة كبيرة من صعوبات التعلم إذ تشير ليرنر(Lerner، ٢٠٠٠) إلي أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة تشكل ما نسبته النصف تقريبًا (٥,٥١) ، ولقد أشار هلا لاهان وآخرون (٢٠٠٧) إلي أن نسبتهم في الولايات المتحدة الأمريكية عمومًا تصل إلي ٢٪ في حين تصل تلك النسبة في بعض الولايات الأمريكية الأخرى إلي أكثر من ٩٪ . وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أهمية دراسة المتغيرات النفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب المرحلة الإعدادية وتعوق تحقق أهدافهم وإشباع حاجاتهم، ويعتبر الضجر الأكاديمي من أهم تلك المشكلات نظرًا لانتشار هذه المشكلة بين طلاب المرحلة الإعدادية وإن معدلات انتشار صعوبات التعلم تبعًا للدراسات المختلفة في دول العالم تشير إلى كبر حجم هذه المشكلة مقارنًة بالإعاقات الأخرى.

ترى الباحثة أن مشكلة صعوبات التعلم تعد أكثر خطورة على المجتمع لما لها من أضرار تقع على الفرد وتسبب له مشاكل كبيرة وتعوق حياته وتجعله غير قادر على التكيف مع المجتمع والمدرسة، وقد أوضحت ذلك بعض الدراسات والبحوث العلمية.

وقد أشارت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجراها على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بلغت (٤و٥٧ %).

ودراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) التي أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في القراءة (٥و١٦ %) والكتابة (٨و١٨ %).

ودراسة عبد الوهاب كامل (١٩٩٩) التي هدفت الى التعرف على حالات صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة والحساب) بين تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائية بين الذكور والاناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة لصالح الذكور، وإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليسوا أغبياء ومن الممكن أن يتمتعوا بقدر من الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط ، وهذا ما أشارت اليه مجموعة من الدراسات منها دراسة أحمد عواد (١٩٩٨) ، دراسة زيدان السرطاوي (١٩٩٥) ، ودراسة بشير معمريه (٢٠٠٥) إلى وجود أطفال لديهم مستوى ذكاء وقدرات عقلية عادية أو مرتفعة لكن لديهم صعوبات في التعلم ولا يستطيعون مسايرة المناهج الدراسية ، ومما يؤدي إلى تدني في تحصيلهم الدراسي .

وقد أوضحت الدراسات والبحوث أن مشكلة صعوبات التعلم قد تؤدي إلى مشاكل نفسية وسلوكية واجتماعية يتعرض لها الطلبة ومن ضمن هذه المشاكل الضجر والملل والاحباط الناتج عن عدم تكيف الطالب مع البيئة المدرسية والاجتماعية.

إن مشكلة الضجر ينتج عنها آثار سلبيه على المجتمع ككل، والطلاب بصفة خاصة، فقد أكد الباحثون أن التعرض للضجر يصاحبه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكيات الخطيرة مثل الانخفاض في الاداء والمهام وعدم التواصل والتكيف مع البيئةfarmer & sunder،1986،((17-4 .
وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة مان وربنسون (Mann& Robinson،2009) أن الشعور بالضجر الأكاديمي يعد عائقًا لنجاح العملية التعليمية، نظرًا لأن المستويات المرتفعة من هذا الشعور تؤدي إلى إحساس الطلاب بالفراغ أثناء الدراسة؛ مما يعوق تقدمهم الدراسي.
كما أكد ذلك أيضًا ما أشار إليه داشمان وآخرون(Dashchmann et al ،2011،436) ، بأن شعور الطالب بالضجر في المجال الأكاديمي قد يؤدي إلي زيادة احتمالات معاناته من تدني مفهوم الذات ونقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية ، الأمر الذي يؤثر سلبًا علي إدراك الطالب حول اختياره للمقررات الدراسية ؛لذا فإنه من الضروري دراسة مشكلة الضجر الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بكفاءة الذات والعناد والتحدي ومن ثم محاولة التقليل من أثاره السلبية إلي أقصي درجة ممكنه ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الأكاديمي سلوكيات عديدة تصدر عن بعضهم تشير إلي شعورهم بالضجر في المجال الأكاديمي حيث فقدان الحماس والتذمر من المقررات الدراسية وانخفاض الدافعية للتعلم ، هذه الأمور التي قد تؤثر سلبًا علي توافق الطلبة الدراسي ، لذا يعتبر الشعور بالضجر الأكاديمي مشكلة حقيقية تواجه كثيرًا من الطلاب ، وتمتد إلي أن تصل إلي الأسرة والمجتمع ككل ، فالشعور بالضجر يهاجم نفسية الطالب وتفكيره ، وافتقاده القدرة علي تحقيق ذاته وتشعره بالعجز ويفتقد الرغبة في التعلم ، فيلجأ للهروب من المواقف التعليمية.
وتحددت مشكلة الدراسة في وجود نسبه لا يستهان بها من طلاب المرحلة الإعدادية يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة مما يترتب عليه تكرار رسوبهم ومن ثم ترسب نسبة كبيرة منهم في التعليم ولدراسة هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: "هل توجد علاقة ارتباطية بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم موضع الدراسة؟ "

أهداف الدراسة هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة آثر كل من:
١ الكشف عن مدى التفاعل بين الجنس وكل من كفاءة الذات والعناد المتحدي على أبعاد الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٢ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٣ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الضجر الأكاديمي والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٤ الكشف عن العوامل المنبئة للضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والتطبيقية كما يلي:
١ الأهمية النظرية وتمثلت في:
أ معرفة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات والعناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.
ب تهتم الدراسة الحالية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ودراسة متغيرات جديدة تساعد في تخفيف صعوبات التعلم الاكاديمية.
جـ تبين هذه الدراسة أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت الضجر الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٢ الأهمية التطبيقية وتمثلت في:

أ تقديم مقياس يقيس الضجر الأكاديمي، ومقياس يقيس كفاءة الذات، ومقياس يقيس العناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم، وهذه المقاييس تتمتع بدرجة صدق وثبات واتساق داخلي مناسب، يفيد الباحثين في أبحاثهم العلمية.
ب مساعدة معلمي اللغة العربية والاخصائيين في الكشف المبكر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
جـ تقديم مقياس المسح النيورولوجي السريع لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تحددت التعريفات الإجرائية للدراسة في الضجر الأكاديمي، وكفاءة الذات، والعناد والتحدي، وطلاب المرحلة الإعدادية، وذوي صعوبات التعلم. كما يلي:

التعريفات الإجرائية للدراسة

١ الضجر الأكاديمي Academic Boredom

تعرف الباحثة الضجر الأكاديمي إجرائيًا بأنه حالة من عدم الرضا والمشاعر الأكاديمية التي ترتبط بالعملية التعليمية التي يشعر فيها الفرد بفقد الاهتمام بالنشاط الحالي وصعوبة التركيز فيه وعدم الاستمرار في موقف غير محبب، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

٢ كفاءة الذات Self-efficacy الكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد في قدراته ومدى التحكم في أفعاله للحصول على الأداء المحدد للمهارة وإن الفرد الذي لديه إحساس عال بالكفاءة الذاتية يسلك طريقه بفاعلية أكثر ويكون لديه قدرة على مواجهة الصعوبات والأزمات (عادل العدل، ٢٠٠١).

٣ العنـــاد Stubbornness هو حالة رفض متكرر يبديها الطفل نحو الاستجابة لقوانين الأهل التي يفرضونها دون سبب مقنع فيظهر على صورة جدال وعارضة لتنفيذ تلك الاوامر. (منى البيطار، ٢٠٠٢).

٤ التحدي Challenge هو الإرادة القوية التي تجعل الفرد يصمم على ما يريد الوصول إليه، وهو نمط من الغضب وحدة الطبع ومجادلة الآخرين وحب الانتقام. (American Psychiatric Association،2013)

٥ العناد المتحدي Defiant Stubbornness نمط من السلوك السلبي والعدواني تجاه الاشخاص الذين يفرضون اوامر لهذه الفئة ويتصفون بتقلب المزاج وحب الانتقام والجدال والمعارضة وتدمير الممتلكات. (مجدي محمد الدسوقي، ٢٠١٤).

٦ صعوبات التعلم Learning disabilities هي اضطراب عقلي او نفسي وتظهر عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة او فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠١٤).

محددات الدراسة تمثلت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١ المحددات المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة وطبقت أدواتها داخل محافظة المنوفية بمدرسة محلة سبك الإعدادية، ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الأساسي بإدارة أشمون التعليمية.

٢ المحددات الزمانية:

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠ م).

٣ المحددات البشرية:

اشتملت الدراسة على طلاب المرحلة الإعدادية (الصفوف الثلاثة) بمدرستي محلة سبك الاعدادية، ومدرسة الحاجة منير الزهار وتكونت العينة من (١٥٠) تتمثل في (٩٢) طالبًا و(٥٨) طالبة. بمتوسط عمري قدره (٨و١٢)، وانحراف معياري قدره (٦و ٠).

المحددات المنهجية واشتملت على:

١الادوات: وتمثلت في مقياس المسح النيورولوجي، ومقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس كفاءة الذات، ومقياس العناد المتحدي لطلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢ المنهج المستخدم: الوصفي الارتباطي.

٣ الأساليب الإحصائية: تنوعت الاساليب الاحصائية المستخدمة وفقًا لنوع المعالجة وطبيعة البيانات ومن هذه الاساليب ما يلي:

أ معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد مقاييس الدراسة ودرجة بعدها، وكذلك حساب الاتساق الداخلي لأبعاد هذه المقاييس والدرجة الكلية لمقياسها، وحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمقاييس الدراسة.

ب التحليل العاملي الاستكشافي لكل مقياس من مقاييس الدراسة، وذلك للكشف عن العوامل التي تتشبع عليها فقرات مقاييس الدراسة.

جـ معامل الفا كرو نباخ للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة.

الإطار النظري للدراسة وفروضها

صعوبات التعلم The Learning Disabilities

١ مفهوم صعوبات التعلم:

يرى سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧) أنه لكي يصل كل باحث للمعنى الدقيق للمفهوم الذي سيتناوله فسوف يوفر له الإطار العلمي الجيد لحركة بحثه، وان مجال صعوبات التعلم نجده قد واجهه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد ظهرت تعريفات عديدة لصعوبات التعلم

ويذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦، ٢٧١) أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم لا يعانون من قصور بيئي، أو ثقافي، أو إعاقة حسية، أو عقلية، ومستوى ذكائهم متوسط، وبالتالي تعتبر صعوبات التعلم على العكس من التأخر الدراسي؛ حيث يرجع إلى عوامل داخلية في مجملها، وليست عوامل خارجية.

في حين عرفها عادل عز الدين الأشوال (١٩٨٧،٥٤٠) على أنها نقص في القدرة لدى بعض الأفراد في المجال التعليمي مقارنة بزملائهم المتشابهين عقليًا معهم وذلك بسبب اضطرابات في العمليات النفسية التي تتمثل في استخدام اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة.

ويشير سيد أحمد عثمان١٩٩٠، ٢٩) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم هم الذين ليس لديهم قدرة على الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة لهم مقارنَة بزملائهم والوصول إلى مستواهم واستبعاد المعاقين عقليًا وجسميًا ومن لديهم أمراض في السمع أو البصر.

مراحل تشخيص صعوبات التعلم: أشار كل من (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، أحمد عواد، ١٩٩٧، ٥٤) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يمر بمراحل وهي كالاتي:

١ التعرف على التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض: ويتم تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال المدرسة، ويتم التعرف عليهم من خلال اختبارات مقننه وحصولهم على درجات اقل من المتوقع فنجد أن مستواهم التحصيلي أقل من أقرانهم العاديين، وقد يكون لديهم انخفاض في المستوى في مادة أو أكثر من المواد المختلفة.

٢ ملاحظة سلوك التلميذ ووصفه: ويتم ذلك عن طريق مراقبة التلميذ أثناء عملية التعلم، أو تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية في مجال الصعوبة؛ (كالقراءة).

٣ التقييم غير الرسمي: وتكون هذه المرحلة عن طريق دراسة حالة التلميذ من جميع الجوانب سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو غيره وملاحظة سلوكه وتصرفاته مع زملائه وأخذ رأي بعض الزملاء في شخصيته والاستفسار عن طريقة المعاملة معهم وذلك للتعرف على العوامل الداخلية أو الخارجية التي

تسهم في إيجاد حل لمشكلة الطفل، وأيضا عن طريق التعاون مع معلميه لمعرفة نواحي الضعف لديه ومحاولة الوقوف على جوانب الضعف ومحاولة تخطيها.

٤ قيام فريق الاخصائيين ببحث حالة التلميذ: ويضم هذا الفريق " مدرس المادة، والاخصائي الاجتماعي والنفسي، والطبيب الزائر "، ويقوم الفريق بتقويم فردي لتحديد طبيعة المشكلة، ويكون خبرات تعليمية مختلفة ليقوم بها.

٥ نتائج التشخيص: هي عبارة عن كتابة تقرير يوضح المشكلة ويحدد العوامل التي يظهر أن لها علاقة بالصعوبة التي لدى التلميذ، وخصائص التلميذ الجسمية والنفسية والاجتماعية، والبيئة التي يعيش فيها وتؤثر فيه (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ٣٣-٣٤).

العناد والتحدي Stubbornness and challenge

١ العناد Stubbornness: يعد سلوك العناد من المشكلات السلوكية الخطيرة؛ فأصبح من الضروري معرفة حقيقته وكيفية مواجهته، حيث إن العناد عند الأطفال قد يعد سلوكًا اعتياديًا وظاهرة طبيعية في مراحل نموه، ويساعد الطفل على بناء شخصيته الاستقرار واكتشافه لذاته، ولكن عندما يلازم الطفل العناد ولعمر متقدم وبصورة شديدة، فإنه يكون اضطرابًا سلوكيًا، وقد تكون علاقة خطيرة تنبئ بأعراض المرض النفسي في المراحل المتقدمة من العمر (علي السيد، سامح الكوثراني، ٢٠٠٧، ٣٠).

عرفته آمال عبد السميع باظة (٢٠١٤) على أنه مظهر لمقاومة الاوامر والنواهي لتعليمات الكبار والمحيطين وكثيرًا ما يكون العناد موجه لموضوع غير ظاهر مثل (التمسك بارتداء ملابس معينه)، ويمكن اعتباره أسلوبًا لتأكيد الذات ولكن مع ضعف وجود الانا للطفل بسبب عدم التعبير الصحيح عن رغباته. (أمال عبد السميع باظة، ٢٠١٤، ١٠١)

أشكال العناد: ١ عناد التصميم والارادة: وهذا النوع يظهر عند بعض الاطفال الذين لديهم اصرار على محاولة اصلاح لعبه (محسن عطية، ايناس خليفة خليفة، ٢٠٠٨، ٢٣١).

٢ العناد المفقد للوعي: ويكون اصرار الطفل في ذلك الوقت به نوع من الرعونة، وغير مدرك للوعي وإذا فشل في اصلاح لعبه في أول مرة يزداد لديه الإصرار على تكرار الخطأ في المرات الاخرى. (عادل سيد عبادي، ٢٠١٣، ١١)

٣ العناد مع النفس: وهو أن يعاند الطفل نفسه كما يعاند الاخرين مثل رفض الطفل تناول الطعام بالرغم من جوعه (زكريا الشربيني، ١٩٩٤، ٣٣).

٤العناد كاضطراب حركي: وذلك الشكل يكون عند ممارسة سلوك ما يعتاد عليه لكي يصبح مع الوقت سمه من سمات شخصيته (عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني واخرون، ٢٠٠٣، ١١٩-١٢٠).

٥العناد الفسيولوجي: وهو عند اصابة الطفل بإصابات عضوية في الدماغ كالتخلف العقلي فيظهر السلوك العنادي امام الاخرين (محمود ابو سريع، ٢٠٠٨، ١٥٠ – ١٥١).

طرق الوقاية والعلاج من مشكلة العناد لدى الاطفال:

يشير محمد الزغبي (٢٠٠١) إلى أن هناك طرق للوقاية والعلاج من العناد تتمثل في:

١ الاعتدال في المعاملة: ويقصد بها أن يطلب من الطفل أعمال معتدلة ملائمة لسنه ومقدرته على القيام بها وتنفيذها، كما لابد من إعطاء الطفل فرصة للإبداء رأيه في وضع القوانين مما يؤدي إلى جعل الطفل أكثر طاعة وابتعادًا عن الرفض والعناد، كما يجب إعطاء الطفل مدة حوالي (٥ دقائق) لتنفيذ ما طلب منه وأيضًا النظر لحاجات الطفل النفسية التي يحتاج اليها وتجنب الافراط في القسوة في العقاب لان هذا يؤدي إلى العناد واظهار الغضب.

٢ الثبات في المعاملة: أي أن يتفق الوالدين على اسلوب واحد للتعامل مع الطفل حتى يتم بناء شخصيته بالطريقة الصحيحة واعطاء الثقة بالنفس للطفل.

٣ التشجيع المستمر: وذلك عن طريق استعمال كلمات ايجابية والابتعاد عن اسلوب العناد والتحدي ويمكن سرد قصص عن العناد وتوضيح نهاية المعاند وسوء عاقبة العناد.

٤ العمل على توفير الامن والامان للطفل: فكلما زادت المشاجرات والنزاعات بين الوالدين في الاسرة فذلك يؤثر على الطفل تأثيرًا سالبًا فيجب اعطائه الامن والحنان والثقة بالنفس.
٥ توفير القدوة المناسبة: أي أن الطفل يكتسب المثالية واحترام الاخرين من الوالدين فالطفل إذا شاهد أحد الوالدين يحترم الاخرين ويلتزم فمن المؤكد أن يكون الطفل أكثر مثالية.
٦ الثواب والعقاب: استخدام الثناء والمدح عند الاستجابة للأوامر فهذا يحفز الطفل على الطاعة. (محمد حسن غانم، ٢٠٠٦، ١٨).
٧ تجاهل السلوك غير المرغوب فيه: ويقصد به عدم لفت انتباه الطفل لملاحظة سلوكه غير المرغوب فيه من الاباء أو المربين وتجاهله لان الاهتمام بالسلوك السلبي يؤدي الى تعزيزه.

٢ التحدي challenge: عرفه داوود زكريا (٢٠٠٣) هو تطور أو متغير أو عائق أو صعوبة تقابل الفرد وتكون نابعة من البيئة المحية به سواء كانت اقليمية أو دولية.

ويشير ممدوح أنيس فتحي (٢٠٠٥) التحدي على أنه الوضع الي يمثل وجوده تهديدًا أو تشويهًا كليًا أو جزئيًا، دائمًا كان أو مؤقتًا يراد له الثبات والقوة والاستمرار.

ويعرف التحدي وفقًا لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM -٥) على أنه نمط من الغضب وحدة الطبع وسلوك يتصف بالتحدي ومجادلة الآخرين، والحقد وحب الانتقام، ويلومون على الآخرين في تصرفاتهم الخاطئة، ليس لديهم وقت كاف لعمل صداقات. (American،Psychiatric Association ٢٠١٣ ،)

العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder (ODD)

إن تطور مشكلة العناد لدى الاطفال تسمى باضطراب العناد المتحدي الذي أوضحه الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية تحت فئة السلوك الفوضوي الذي قد يظهر في مرحلة الطفولة (American Psychiatric Association،2000، 100).

كما عرف أحمد أبو زيد وعبد الحميد وهبه (٢٠١٥) اضطراب العناد المتحدي بأنه وصف يستخدم للأطفال الذين يظهر عليهم الغضب بسرعة ولا يجادلون الكبار، ويتصفون بالتحدي والمعارضة، ويكون هذا النوع من الاطفال أكثر انتشارًا في الاطفال الاصغر سنًا الذين يتحدون والديهم ومعلميهم، وعادة يتميزون هذه الفئة من الاطفال باللين وعدم القسوة.

تعريف علم النفس للعناد المتحدي أنه تصرف تجاه موقف معين ويكون المعاند في حالة رفض أو تحدي. (عبد الحميد محمد، منى ابراهيم، ٢٠٠٩)

أسباب اضطراب العناد المتحدي:

تتعدد أسباب اضطراب العناد المتحدي حيث أشارت العديد من الدراسات أنه توجد علاقة بين سلوك العناد المتحدي لدى الاطفال وبي ن ظروفه الاسرية الصعبة، ويضيف ستبنر وريمسنج أن أسباب العناد ترجع إلى تقييد حرية الطفل، عصبية الوالدين، النقد المستمر للأبناء، عدم الثبات في المعاملة من الوالدين، غياب أحد الوالدين سواء بالانفصال أو السفر أو الموت، الحماية الزائدة والتدليل الزائد، التفضيل بين الابناء، وكثرة النزاعات الأسرية. (Steeiner،Remsing، 2011)

هدفت دراسة فاضل (١٩٩٤) إلى التعرف على التلاميذ المضطربين سلوكيًا في دولة قطر ، حيث قام الباحث بدراسة ملفات أطفال المرحلة الابتدائية الذين حولوا للعيادة النفسية بمؤسسة (حمدا الطبية) في مدة ما بين (١٩٨٣ – ١٩٩١) فوجد أن هناك (٩١١) تلميذًا قطريًا و (١٢٩) تلميذًا غير قطري مقيم بدولة قطر وتم فحص نسبة تشخيص الاضطرابات ومقارنتها بين المجموعتين فوجد أن أكثر تلك الاضطرابات حدوثًا هو التبول الارادي والعدوان والعناد والقصور العقلي واضطرابات الأفراد الحركي وقصور الانتباه ، وفحص (١٢٩) ملفًا من الحالات القطرية و(٣٧) ملفًا من الحالات الاخرى بشكل أكثر تحليلًا نظرًا لتوافر المعلومات المتعلقة بذلك وقد توصلت الدراسة إلى أن ظروف الحياة وتعقدها وتشابك مطالبها يجعل الاسرة غير متماسكة مما ينجم عن سلوكيات كل من الوالدين التي تسبب

أذى نفسيًا للطفل وتحدده أمور كثيرة منها : النبذ والرفض وعدم القدرة على التعامل مع الطفل بوصفه إنسان له مطالب وحاجات ، وعزل الطفل أي منعه من إقامة صداقات وعلاقات تحت دعوى الحرص والخوف عليه من رفقة السوء ، وتجاهل الطفل حيث يحرم الوالدين الطفل من كل المثيرات والمنبهات والاستجابة الاجتماعية الازمه ويعطلان نموه كله (فاضل ، ١٩٩٤ ، ٥٩ – ٧٧) .

كفاءة الذات :Self-efficacy تعتبر الكفاءة الذاتية من المتغيرات النفسية المهمة التي تواجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فإن المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته تعتبر العامل الاساسي في التحكم في البيئة؛ مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز، وأصبح مفهوم الكفاءة الذاتية ذا أهمية بارزة بوصفه أسلوبًا لا سيما في دراسات التراكيب التعليمية كالتحصيل الدراسي وتحديد الأهداف.

عرفها عادل محمد العدل (٢٠٠١) بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل (بندر محمد العتيبي، ٢٠٠٨، ٨)

أبعاد الكفاءة الذاتية: حدد باندورا ١٩٩٧ ثلاثة ابعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعًا لها وهي:

١قدرة الفاعلية: ويقصد بها قوة الدوافع لدى الفرد للأداء في مختلف المجالات وذلك تبعًا للظروف المحيطة وصعوبة الموقف، تظهر قدرة الكفاءة عندما تكون المهام مرتبة ومنظمة حسب صعوبتها ومع ارتفاع كفاءة الذات لبعض الافراد إلا أنهم لا يقبلون على مواقف التحدي

٢ العمومية: ويقصد بها توقعات الكفاءة في المواقف المشابهة، وتتابين درجة العمومية بين اللامحدودية الاحادية والتي تقتصر على مهام محددة، ويختلف درجة العمومية باختلاف الخصائص الكيفية للموقف، ودرجة التماثل للأنشطة. (فتحي الزيات، ٢٠١١، ٥١٠)

٣ القوة (الشدة): وهي تشير إلى خبرة الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة عن طريق المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة التحديات.

ويؤكد باندورا أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة تمكنه من النجاح وتحقيق اهدافه. (بندر محمد العتيبي، ٢٠٠٨، ٢٨-٢٩).

دراسة جيسكا (Jessica، et al 2002) التي سعت لبحث فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ (ن = ٢٢ تلميذًا لديهم صعوبات تعلم، ٤٢من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصاحب باضطراب نقص الانتباه، فرط النشاط بالإضافة إلى عينة أخرى من أقرانهم العاديين بلغ عددها ٨٦، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكل دال في فعالية الذات الأكاديمية مقارنة بأقرانهم العاديين.

الضجر الأكاديمي Academic Boredom

الضجر Boredom: يعرف بأنه حالة سيكولوجية تنتج عن أي نشاط ينقصه الدافع للاستمرار في موقف غير محبب؛ ويتميز بالانتباه الراكد والنفور من الاستمرار في الموقف (كمال دسوقي، ١٩٨٨، ١٩٣).

عرفه أنطوان خوري (١٩٨١، ١٤٩- ١٥٢) أن الضجر حالة انفعالية يعاني منها وعي الفرد الناتج عن الفراغ، وأن يحول الفرد حالته من الانفعال الى الفعل والارتقاء بالذات.

الضجر الأكاديمي Academic Boredom:

ترى نهلة الشافعي (٢٠١٦، ٣٦٥) أن الضجر الأكاديمي هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاستثارة وعدم الاهتمام بالجانب التعليمي والرغبة في الهروب منه وقد تنتج هذه الحالة عند مزاولته للأنشطة المدرسية غير المحببة.

ومما سبق نلاحظ أن مفاهيم الضجر الأكاديمي تختلف باختلاف الأساس النظري إلا أن معظمها يتفق على أن الضجر الأكاديمي نوع من الضجر يقتصر على المجال الأكاديمي والدراسي فقط سواء داخل المدارس أو الجامعات وهو يشير إلى حالة من الاستياء والاستثارة المنخفضة المرتبطة بالمواقف والأنشطة الأكاديمية، وتحاول الدراسة الحالية دراسته وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (كفاءة الذات، والعناد، والتحدي) لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

وترى الباحثة أن من أسباب الضجر الأكاديمي هو عدم وجود أنشطة تجذب انتباه الطلبة وتحببهم في الحصص، واستخدام نمط واحد في طريقة الشرح وتقديم وعرض المعلومات للطلبة وعدم اشراك الطالب وتفاعله مع المعلم أثناء الحصة يلغي التفكير، فعليه معرفة الاسباب الحقيقية التي تسبب الضجر الأكاديمي لمساعدة الطلبة وتخطيهم لهذه المحنة.

فروض الدراسة:

١ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من الجنس (ذكور وإناث) وكفاءة الذات (مرتفع ومنخفض) والتفاعل بينهما على أبعاد الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من الجنس (ذكور – إناث) والعناد المتحدي (مرتفع – منخفض) والتفاعل بينهما على أبعاد الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٣ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرجلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٤ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الضجر الأكاديمي والعناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة

أولاً منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كميًا وكيفيًا، ولا يكتفي هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، بل يتعداه إلى التحليل والربط بين العلاقات السببية للوصول إلى استنتاجات يزيد بها رصيد المعرفة عن موضوع الدراسة.

ثانيًا مجتمع الدراسة:

يتمثل في تلاميذ المرحلة الاعدادية من مدرسة محلة سبك الاعدادية المشتركة ، ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الاساسي والبالغ عددهم (٩٩٨) تلميذًا وتلميذه ، وقد اختيرت فئة التعليم الاعدادي حيث أنها تعد من أهم المراحل الدراسية حيث وصل فيها التلاميذ لدرجة كبيرة من النضج العقلي واللغوي التي تمكنهم من استيعاب تعليمات الاختبارات والمقاييس التي يتم تطبيقها عليهم ، وفهمها وتنفيذها بصورة أفضل ، كما أن المرحلة الاعدادية تعد نقطة انطلاق للمراحل التعليمية التي تليها وتعتبر هي المرحلة المتممة لمرحلة التعليم الاساسي ، كما تم اختيار هؤلاء التلاميذ بسبب وجودهم في موقع جغرافي واحد ، وذو مستوى ثقافي متجانس ، واقتصادي ، واجتماعي واحد .

ثالثًا عينة الدراسة: تم اختيار عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية بمدرستي محلة سبك الاعدادية المشتركة، ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الاساسي وقد انقسمت العينة إلى - **عينة الخصائص السيكو مترية:** تم استخدام عينة لحساب معامل الصدق والثبات والاتساق الداخلي وذلك لكل أداة على حده، وتكونت العينة من (١٥٠) تلميذًا وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرستي محلة سبك الإعدادية المشتركة، ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الاساسي، بواقع (٨٥) من الذكور، (٦٥) من الاناث.

عينة الدراسة الاساسية: وقامت الباحثة باختيار (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية بمدرسة محلة سبك الاعدادي المشتركة ومدرسة الحاجة منيرة الزهار، الذين يعانون من صعوبات التعلم، متوسط عمرهم الزمني (١٢,٨) عام بانحراف معياري قدره (٠,٦) شهر.

١اختيار مدرستين تابعتين لإدارة أشمون التعليمية، وهما: مدرسة محلة سبك الاعدادية المشتركة ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الاساسي بالاختيار العشوائي من بين مدارس إدارة أشمون.

٢ زيارة الفصول بهاتين المدرستين، وعددها (١٨) فصلًا موزعة كالتالي:
الصف الاول (٨)، الصف الثاني (٥)، الصف الثالث (٥)، وعدد الطلبة بهما (٩٩٨) طالب وطالبة: عبارة عن (٥١٦) ذكور، و (٤٨٢) إناث.
٣ باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من: المعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، والزائرة الصحية، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم تم استبعاد كل تلميذ يعاني من أية إعاقة حسية واضحة في السمع أو الصر أو أية إعاقة عضوية؛ (شلل أطفال – بتر أحد الأعضاء الحركة – ضعف عام)، وقد بلغ عدد المستبعدين (٥٨) طالب وطالبة، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (٩٤٠) طالب وطالبة.
٤ وبمساعدة معلمي اللغة العربية تم استبعاد الطلاب الذين لديهم مقدرة على القراءة والكتابة، وبلغ عددهم (٦٤٠) طالب وطالبة، ومن ثم فقد تبقى عدد (٣٠٠) طالب وطالبة.
٥ تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد / عبد الوهاب كامل (١٩٩٩) على عدد (٣٠٠) طالبة وطالبة، وطبقًا لهذه الخطوة تم استبعاد (١٥٠) طالب وطالبة لعدم وجود صعوبات تعلم لديهم، ومن ثم يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (١٥٠) طالب
وطالبة مقسمين إلى (٩٢) ذكور، (٥٨) إناث، ومن هنا حجم العينة الأساسية النهائية لتطبيق المقاييس (١٥٠) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم من (١٢ – ١٤,٧) سنة بمتوسط عمري قدره (١٢,٨) عام، بانحراف معياري قدره (٠,٦) شهر.

رابعًا أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أدوات رئيسية وهم على الترتيب التالي:
أ مقياس المسح النيورولوجي السريع (إعداد مارجريت موتي وآخرين، **تعريب / عبد الوهاب كامل (١٩٩٩).**
ب مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد عادل العدل، ٢٠٠١).
ج مقياس العناد والتحدي (إعداد مجدي الدسوقي، ٢٠١٥).
د مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحثة، ٢٠٢٠).
أ اختبار المسح النيورولوجي السريع Quick Neurological Screening Test QNST (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)
الخصائص السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجي السريع
أولًا: ثبات الاختبار: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (١٠٥) طالب، فبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٧٥) وهو معامل ثبات ملائم، ولذلك يتم استخدام هذا الاختبار للتحقق من أن الطالب ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.
ثانيًا: الاتساق الداخلي قامت الباحثة الحالية بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك: **الاتساق الداخلي لمقياس اختبار المسح النيورولوجي السريع (ن = ١٠٥)**

مهام المسح النيورولوجي السريع	معاملات الارتباط	مهام المسح النيورولوجي السريع	معاملات الارتباط
مهارة اليد	**٠,٧٩	العكس السريع لحركات اليد المتكررة	**٠,٧٧
التعرف على الشكل وتكوينه	**٠,٨١	مد الذراع والأرجل	**٠,٨٤
التعرف على الشكل براحة اليد	**٠,٧٩	المشي بالترادف	**٠,٨٦

تتبع العين لمسار حركة الأشياء	**٠,٩١	الوقوف على رجل واحدة	**٠,٧٦
نماذج الصوت	**٠,٦٩	الوثب	**٠,٧١
التصويب بإصبع على الأنف	**٠,٧٣	تمييز اليمين واليسار	**٨٨
دائرة الإصبع	**٠,٨٠	ملاحظات سلوكية شاذة	**٠,٧٤
الاستثارة التلقائية المزدوجة للبد و الخد	**٠,٨٢		

** دالة عند ٠,٠١ يتبين

من جدول (٣) السابق أن جميع مهام الاختبار الفرعية للاختبار ترتبط مع الدرجة الكلية للاختبار، مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مناسب.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من تمتع اختبار المسح النيورولوجي السريع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق والاتساق الداخلي على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة؛ وبالتالي يمكن الوثوق به في الدراسة الحالية.

ب مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد عادل العدل، ٢٠٠١).

الخصائص السيكو مترية لمقياس الكفاءة الذاتية: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه واتساقه الداخلي، وذلك كما يلي:

أولاً ثبات المقياس: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (١٠٥) طالب، وطالبة بفارق زمني قدره (١٥) يوما، والجدول (٤) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية عن طريق إعادة المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
١	**٠,٦٤١	١٨	**٠,٤٠٨	٣٥	**٠,٥٨٧
٢	**٠,٥٨٩	١٩	**٠,٣٩٩	٣٦	**٠,٣٩٥
٣	**٠,٥١٧	٢٠	**٠,٧٤١	٣٧	**٠,٦٠٦
٤	**٠,٧٣٠	٢١	**٠,٦٣٨	٣٨	**٠,٥٢٨
٥	**٠,٧٠١	٢٢	**٠,٣٩٢	٣٩	**٠,٦٧٧
٦	**٠,٤٩٣	٢٣	**٠,٦٦٩	٤٠	**٠,٣٩٨
٧	**٠,٥٢٢	٢٤	**٠,٥٠٦	٤١	**٠,٧٤٤
٨	**٠,٤٠١	٢٥	**٠,٤٧٠	٤٢	**٠,٥٨٢
٩	**٠,٤٤٧	٢٦	**٠,٧٠٢	٤٣	**٠,٤٦٧
١٠	**٠,٦٠٣	٢٧	**٠,٦٦٤	٤٤	**٠,٥١٩
١١	**٠,٦٨٢	٢٨	**٠,٥٩٨	٤٥	**٠,٤٢٤
١٢	**٠,٧١٩	٢٩	**٠,٥٥٧	٤٦	**٠,٧٣٩

١٣	**٠,٤٧٧	٣٠	**٠,٦٣٢	٤٧	**٠,٦٢٢
١٤	**٠,٦٥٨	٣١	**٠,٤٧٥	٤٨	**٠,٥٣٧
١٥	**٠,٦٣٩	٣٢	**٠,٥٤٩	٤٩	**٠,٦٢٨
١٦	**٠,٦٨٩	٣٣	**٠,٤٥٧	٥٠	**٠,٥٧٠
١٧	**٠,٦٦٧	٣٤	**٠,٦١٧		
الدرجة الكلية للمقياس			**٠,٦٧٥		

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لجميع مفردات المقياس؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٩٢)، و (٠,٧٤٤) وهي معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثانياً صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قامت بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية إعداد/ (أحمد ثابت، ٢٠٢٠) باعتباره محكًا لمقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الراهنة على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٤٩) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدول (٥) التالي يبين ذلك:

الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية (ن = ١٠٥)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
١	**٠,٤٩٧	١٨	**٠,٥٢٧	٣٥	**٠,٤٥٣
٢	**٠,٤٥٥	١٩	**٠,٦٤١	٣٦	**٠,٣٦٢
٣	**٠,٣٩٨	٢٠	**٠,٤٢٢	٣٧	**٠,٥١٧
٤	**٠,٣٦٩	٢١	**٠,٥٧٢	٣٨	**٠,٤٧٤
٥	**٠,٤٢٩	٢٢	**٠,٤١٩	٣٩	**٠,٣٧٧
٦	**٠,٥٠١	٢٣	**٠,٦٣٢	٤٠	**٠,٤٤١
٧	**٠,٤٦٧	٢٤	**٠,٦٢٧	٤١	**٠,٤٧٥
٨	**٠,٥٧٦	٢٥	**٠,٤٧٢	٤٢	**٠,٣٦٤
٩	**٠,٣٩١	٢٦	**٠,٤١١	٤٣	**٠,٣٩٨
١٠	**٠,٦٠٨	٢٧	**٠,٥٥٢	٤٤	**٠,٥٤١
١١	**٠,٥١١	٢٨	**٠,٦٠٧	٤٥	**٠,٥٧٣
١٢	**٠,٣٧١	٢٩	**٠,٣٩٧	٤٦	**٠,٦٠١

١٣	**٠,٤٩٦	٣٠	**٠,٥٢٧	٤٧	**٠,٥٤٤
١٤	**٠,٤٠٨	٣١	**٠,٦٧٥	٤٨	**٠,٥٤٧
١٥	**٠,٣٨٤	٣٢	**٠,٦٠٨	٤٩	**٠,٣٧٥
١٦	**٠,٤٤٧	٣٣	**٠,٦٦٢	٥٠	**٠,٥١٧
١٧	**٠,٣٦٥	٣٤	**٠,٦٠٧		

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٥) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جـ مقياس العناد والتحدي (إعداد مجدي الدسوقي، ٢٠١٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس العناد والتحدي: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه واتساقه الداخلي، وذلك كما يلي:

أولاً: ثبات المقياس: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتي تعتمد على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٦) التالي يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

قيم معامل ألفا لمقياس العناد والتحدي (ن=١٠٥)

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٥٢	٩	٠,٧٥٤	١٧	٠,٧٥٩
٢	٠,٧٥٥	١٠	٠,٧٥٠	١٨	٠,٧٦٤
٣	٠,٧٦٩	١١	٠,٧٥١	١٩	٠,٧٦٣
٤	٠,٧٤٢	١٢	٠,٧٥٣	٢٠	٠,٧٤٨
٥	٠,٧٤٤	١٣	٠,٧٤٩	٢١	٠,٧٤٤
٦	٠,٧٥٣	١٤	٠,٧٦٩	٢٢	٠,٧٤٦
٧	٠,٧٥٠	١٥	٠,٧٥٧	٢٣	٠,٧٥٦
٨	٠,٧٦٠	١٦	٠,٧٤٦	٢٤	٠,٧٥٥

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٦٩

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة في معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

ثانياً صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛

حيث قامت بتطبيق مقياس العناد والتحدي إعداد/ (أحمد ثابت وناصـــر جمعه، ٢٠١٥) باعتباره محكًا لمقياس العناد والتحدي المسـتخدم في الدراسـة الحالية على المشـاركين في الدراسـة الاسـتطلاعية، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٤) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدول (٧) التالي يبين ذلك:

الاتساق الداخلي لمقياس العناد والتحدي (ن = ١٠٥)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
١	**٠,٥٢٩	٩	**٠,٣٧٩	١٧	**٠,٤٣٩
٢	**٠,٦٠٣	١٠	**٠,٤٠٨	١٨	**٠,٤٦٨
٣	**٠,٥٤٧	١١	**٠,٤٩٩	١٩	**٠,٤٧٣
٤	**٠,٤٤٧	١٢	**٠,٥٢٨	٢٠	**٠,٧٠٢
٥	**٠,٣٩٨	١٣	**٠,٤٩٧	٢١	**٠,٣٩٥
٦	**٠,٤١١	١٤	**٠,٣٨٦	٢٢	**٠,٤٥٦
٧	**٠,٣٩٦	١٥	**٠,٥٠٩	٢٣	**٠,٥٧٣
٨	**٠,٦٥٣	١٦	**٠,٥٣٢	٢٤	**٠,٥١٧

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٧) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

د مقياس الضجر الأكاديمي: (إعداد الباحثة، ٢٠٢٠)

١ الهدف من المقياس: قياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

٢ خطوات إعداد المقياس : اعتمدت الباحثة في بنائها لمقياس الضجر الأكاديمي على المصادر الآتية: الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الضجر الاكاديمي ومنها : دراسة داشمان وآخرون (Daschman et al،2011) ، ودراسة تزي (Tze،2011) ، ودراسة تحية عبد العال (٢٠١٢) ، ودراسة مصطفى مظلوم (٢٠١٤) ، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) ، ولم يتم استخدام هذه المقاييس لأن منها من تناول المرحلة الجامعية والثانوية ولم تتناول هذه المقاييس المرحلة الإعدادية وأيضًا لم تكن هذه المقاييس لذوي صعوبات التعلم مما اضطر الباحثة لإعداد هذا المقياس الخاص بالضجر الاكاديمي للمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .

مدى الاستفادة من هذه المقاييس: كانت أوجه الاستفادة من هذه المقاييس في كيفية صياغة الفقرات وكيفية استخدام الابعاد الخاصة بالضجر وكيفية التناسق والتوافق بين فقرات المقياس.

٣ بعد أن قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، والتي تكونت من (٣٥) فقرة، قامت بعرضها على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والتي بلغ عددهم (٨) أساتذة، ويوضح الملحق (١) أسماء السادة المحكمين.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الأكاديمي: للتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس الضجر الأكاديمي قامت الباحثة بالآتي:

أولاً ثبات المقياس: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس عن طريق نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ، والثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس

طريقة ألفا كرو نباخ: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ، والتي تعتمد على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. وكانت العينة ١٠٥ طالب وطالبة مقسمة إلى ٦٥ ذكور، ٤٠ إناث والجدول التالي يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

قيم معامل ألفا لمقياس الضجر الأكاديمي (ن=١٠٥)

البعد الأول	قيمة معامل ألفا	البعد الثاني	قيمة معامل ألفا	البعد الثالث	قيمة معامل ألفا	البعد الرابع	قيمة معامل ألفا	البعد الخامس	قيمة معامل ألفا
١	٠,٦٨٤	٢	٠,٦٩٩	٣	٠,٧٠١	٤	٠,٧٠٠	٥	٠,٦٨٠
٦	٠,٦٩٤	٧	٠,٦٩٨	٨	٠,٦٨٧	٩	٠,٧٠١	١٠	٠,٦٨٢
١١	٠,٦٨٨	١٢	٠,٦٨٦	١٣	٠,٦٨٤	١٤	٠,٦٨٥	١٥	٠,٦٨٤
١٦	٠,٦٨٣	١٧	٠,٦٩٦	١٨	٠,٦٩٨	١٩	٠,٦٩٤	٢٠	٠,٦٩٦
٢١	٠,٦٩١	٢٢	٠,٦٩٠	٢٣	٠,٦٩٧	٢٤	٠,٦٨٤	٢٥	٠,٦٨٤
٢٦	٠,٦٨٩	٢٧	٠,٦٨٤	٢٨	٠,٦٨٨	٢٩	٠,٦٩٤		
٣١	٠,٦٩٠	٣٢	٠,٦٨١	٣٠	٠,٦٩٢				
٣٣	٠,٧٠٠	٣٤	٠,٦٩٩	٣٥	٠,٦٩٣				
الدرجة الكلية للبعد	قيمة معامل ألفا	الدرجة الكلية للبعد	قيمة معامل ألفا	الدرجة الكلية للبعد	قيمة معامل ألفا	الدرجة الكلية للبعد	قيمة معامل ألفا	الدرجة الكلية للبعد	قيمة معامل ألفا
الأول	٠,٧٠٠	الثاني	٠,٦٩٩	الثالث	٠,٧٠١	الرابع	٠,٧٠١	الخامس	٠,٦٩٩

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة في معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

طريقة إعادة المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (١٠٥) طالب، طالبة مقسمة إلى ٦٥ ذكور، ٤٠ إناث بفارق زمني قدره (١٥) يوما، والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

ثبات مقياس الضجر الأكاديمي عن طريق إعادة المقياس

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط	البعد الرابع	معاملات الارتباط	البعد الخامس	معاملات الارتباط
١	*٠,٤٩٩	٢	*٠,٦٢١	٣	*٠,٦٧٤	٤	**٠,٧١٥	٥	**٠,٦٥٣
٦	*٠,٤٧٥	٧	*٠,٥٩٨	٨	*٠,٥٤١	٩	**٠,٦٣٩	١٠	**٠,٦٨٢
١١	*٠,٧١٠	١٢	*٠,٦٧٥	١٣	*٠,٥١٣	١٤	**٠,٨٠٢	١٥	**٠,٥٩٢
١٦	*٠,٧٤٤	١٧	*٠,٧٥٨	١٨	*٠,٦٣١	١٩	**٠,٦٢٩	٢٠	**٠,٤٩٦
٢١	*٠,٤١٨	٢٢	*٠,٥٧٤	٢٣	*٠,٦٦٢	٢٤	**٠,٦٩٣	٢٥	**٠,٤٢٣
٢٦	*٠,٤٧١	٢٧	*٠,٦٥٢	٢٨	*٠,٦٣٩	٢٩	**٠,٦٦٧		
٣١	*٠,٥٩٨	٣٢	*٠,٥٧١	٣٠	*٠,٧١٢				
٣٣	*٠,٤٩٦	٣٤	*٠,٦١٤	٣٥	*٠,٧٤٢				
الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط
الأول	٠,٦١٩	الثاني	٠,٥٨٤	الثالث	٠,٧٤١	الرابع	٠,٥٤٧	الخامس	٠,٦٦١

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لجميع مفردات المقياس؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤١٨)، و (٠,٨٠٢) وهي معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس الضجر الأكاديمي (ن = ١٠٥)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثاني	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط	البُعد الرابع	معامل الارتباط	البُعد الخامس	معاملات الارتباط
١	**٠,٧٠١	٢	**٠,٦٤١	٣	٠,٥٤٢**	٤	**٠,٦١٤	٥	*٠,٤٤٥
٦	**٠,٣٩٨	٧	**٠,٦٦٢	٨	٠,٤٧١**	٩	**٠,٧٠٢	١٠	*٠,٤٣٨
١١	**٠,٤٥٢	١٢	**٠,٤٨٧	١٣	٠,٣٩٨**	١٤	**٠,٤٥١	١٥	*٠,٣٩٦
١٦	**٠,٥٥٧	١٧	**٠,٣٧٨	١٨	٠,٦٥٣**	١٩	**٠,٤٤٧	٢٠	*٠,٥٤١
٢١	**٠,٥٩٢	٢٢	**٠,٣٩٩	٢٣	٠,٦٦٤**	٢٤	**٠,٦٥٤	٢٥	*٠,٧١٤
٢٦	**٠,٤٧١	٢٧	**٠,٦٩٤	٢٨	٠,٦٣٨**	٢٩	**٠,٦٤٧		

٣١	**٠,٦٢٧	٣٢	**٠,٥٢١	٣٠	٠,٤١٥**			
٣٣	**٠,٦٣٣	٣٤	**٠,٤٧٠	٣٥	٠,٣٩٧**			
الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط
الأول	**٠,٦١٥	الثاني	**٠,٤٩٧	الثالث	٠,٥٤٩**	الرابع	**٠,٥٤١	الخامس	*٠,٦٢١*

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها كما أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

إجراءات الدراسة:

١ جمع مادة علمية وكتابة إطار نظري شامل لمتغيرات الدراسة.
٢ الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة وتصميم أدوات الدراسة.
٣ عرض أدوات الدراسة على السادة المشرفين.
٤ عرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين.
٥ تعديل أدوات الدراسة بما يوصي به السادة المحكمين.
٦ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الخصائص السيكومترية.
٧ التحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
٨ تجميع البيانات من خلال تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
٩ إدخال البيانات البحثية على البرنامج الاحصائي SPSS الإصدار رقم (٢٣).
١٠ تقرير نتائج الدراسة وتفسيرها.
١١ الوصول إلى التوصيات والبحوث المقترحة الهامة للباحثين القادمين.

البرامج والأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار رقم (٢٣) المستخدم في تجهيز البيانات، وعمل الإحصائيات المتعلقة بدرجات عينة الدراسة الحالية، تنوعت الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة وفقًا لنوع المعالجة وطبيعة البيانات ومن هذه الأساليب:

أ معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد مقاييس الدراسة ودرجة بعدها، وكذلك حساب الاتساق الداخلي لأبعاد هذه المقاييس والدرجة الكلية لمقياسها، وحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمقاييس الدراسة.

ب التحليل العاملي الاستكشافي لكل مقياس من مقاييس الدراسة، وذلك للكشف عن العوامل التي تتشبع عليها فقرات مقاييس الدراسة.

ج معامل ألفا كرو نباخ للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة.

د اختبار التباين الثنائي (TWO WAYS – ANOVA) للكشف عن تأثير كل من النوع (ذكر – أنثى) كفاءة الذات والعناد المتحدي (مرتفع – منخفض) والتفاعل بينهما على أبعاد الضجر الأكاديمي لطلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

أولاً نتائج الدراســة: تعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصـــائي، حيث تبدأ بعرض النتائج المتعلقة بفروض الدراسة.

١- **اختبار الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم في مقياس الكفاءة الذاتية.

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الضجر الأكاديمي ودرجات الكفاءة الذاتية

الكفاءة الذاتية / الضجر الأكاديمي	الدرجة الكلية للمقياس الكفاءة الذاتية
إدارة الوقت	**٠,٥٦٧
البعد النفسي للضجر	**٠,٥٤٨
الشعور بعدم الرضا	**٠,٣٩٩
الاعتيادية	*٠,١٧٦
الوجدان	**٠,٢٩٥
الدرجة الكلية	**٠,٧٥١

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية وكل من إدارة الوقت والبعد النفسي للضجر والشعور بعدم الرضا والوجدان والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية والاعتيادية ،واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بريكل وآخرون Preckel et al (2010)، ودراسة تزي وآخرون Tze et al (2013)، ودراسة بيكرون Pekrun et al (2010)، في وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات ، وذلك يعني أنه كلما زاد الشعور بالضجر الأكاديمي لدى الطلبة كلما انخفضت درجات تنظيم الذات ، ونرى أن الطلبة يتمتعون بمستوى مناسب من آليات تنظيم الذات فيساعد ذلك في اكسابهم أفضل السبل وأقلها جهدًا لتحقيق الانجازات المطلوبة في عملية التعلم .

٢ - **اختبار الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والعناد والتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم في مقياس العناد والتحدي

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الضجر الأكاديمي ودرجات العناد والتحدي

العناد والتحدي / الضجر الأكاديمي	الدرجة الكلية للمقياس العناد والتحدي
إدارة الوقت	٠,٠٣
البعد النفسي للضجر	٠,٠١
الشعور بعدم الرضا	٠,٠١
الاعتيادية	٠,٠٤
الوجدان	٠,١٣
الدرجة الكلية	٠,٠١

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول عدم وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائياً بين درجات طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس العناد والتحدي وكل من إدارة الوقت والبعد النفسي للضجر والشعور بعدم الرضا والاعتيادية والوجدان والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي وقد أوضحت دراسة برتش (Broatch 2008)، إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل ومشاعر أخرى لا تقتصر على المشاكل الأكاديمية فقط، وقد تؤدي إلى مشكلات سلوكية من أهمها العناد.

٣ - **اختبار الفرض الثالث** ينص الفرض الثالث على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد إدارة الوقت الفرعي من الضجر الأكاديمي؟"، لسلوكية شيوعًا لدى ذوي صعوبات التعلم هي العناد. **المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على إدارة الوقت**

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إدارة الوقت	ذكور	منخفض	١٦	٢٠,٦٨٧	١,٧٠٢
		مرتفع	٣٦	٢٢,٧٧٨	١,٨٢٢
		معا	٥٢	٢٢,١٣٥	٢,٠١٠
	اناث	منخفض	٢٨	١٨,٨٥٧	٢,٣٣٧
		مرتفع	٨	٢١,٥٠٠	٢,١٣٨
		معا	٣٦	١٩,٤٤٤	٢,٥٢٤
	المجموعتين معا	منخفض	٤٤	١٩,٥٢٣	٢,٢٨٧
		مرتفع	٤٤	٢٢,٥٤٦	١,٩٢٢
		معا	٨٨	٢١,٠٣٤	٢,٥٩٣

تشير نتائج الجدول السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في إدارة الوقت، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ إدارة الوقت كمتغير تابع.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على إدارة الوقت

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	الجنس	٢٩,٨٥٥	١	٢٩,٨٥٥	٧,٦٤٣	٠,٠٠٦
	كفاءة الذات	١٠٧,٧٢٨	٢	٥٣,٨٦٤	١٣,٧٨٩	٠,٠٠
	التفاعل	٢١,٨٥٠	٢	١٠,٩٢٥	٢,٧٩٤	٠,٠٦٤
	الخطأ	٥٦٢,٥٢٠	١٤٤	٣,٩٠٦		
	الإجمالي	٦٨٣١٦,٠٠٠	١٥٠			

كشـفت نتائج الجدول (١٧) السـابق إلى وجود تأثير دال إحصـائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على التخطيط، كما كشـفت عن وجود تأثير دال إحصـائياً لمتغير كفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على إدارة الوقت، بينما لم تكشـف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المسـتقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على إدارة الوقت.

- **اختبار الفرض الرابع:** ينص الفرض الرابع على " لا يوجد تأثير دال إحصـائياً عند مسـتوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد البعد النفسي للضجر الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

جدول **المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على البعد النفسي للضجر**

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد النفسي للضجر	ذكور	منخفض	١٦	٢١,٨١٣	٢,٠٧٣
		مرتفع	٣٦	٢٥,٠٠	١,٨٩٧
		معا	٥٢	٢٤,٠١٩	٢,٤٣٧
	اناث	منخفض	٢٨	٢١,٧٥٠	٢,٩١٤
		مرتفع	٨	٢٣,٢٥٠	٣,٥٣٤
		معا	٣٦	٢٢,٠٨٣	٣,٠٧٤
	المجموعتين معا	منخفض	٤٤	٢١,٧٧٣	١,٦١٤
		مرتفع	٤٤	٢٤,٦٨٢	٢,٣٣١
		معا	٨٨	٢٣,٢٢٧	٢,٨٦٤

تشـير نتائج الجدول (١٨) السـابق إلى اختلاف قيم المتوسـطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في البعد النفسـي للضـجر، وللتحقق من صـحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي:
الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ البعد النفسي للضجر كمتغير تابع.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على البعد النفسي للضجر

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد النفسي للضجر	الجنس	١١,٠٦٠	١	١١,٠٦٠	٨,١٦٨	٠,٠٠
	كفاءة الذات	٩٠,٢٠٢	٢	٤٥,١٠١	٢,٠٠٣	٠,١٥٩
	التفاعل	١٤,٦٦١	٢	٧,٣٣٠	١,٣٢٨	٠,٢٦٨
	الخطأ	٧٩٥,١١٨	١٤٤	٥,٥٢٢		
	الإجمالي	٨١٢٧٦,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (١٩) السابق إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر ، بينما كشفت عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير كفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على البعد النفسي للضجر ، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على البعد النفسي للضجر، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر ، بينما نقبل الفرض الصفري الذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لكفاءة الذات(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين كفاءة الذات والجنس (ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر لدى عينة الدراسة" .

اختبار الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الشعور بعدم الرضا الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الشعور بعدم الرضا

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الشعور بعدم الرضا	ذكور	منخفض	١٦	٢٠,٣١٣	٢,٤٤٢
		مرتفع	٣٦	٢٢,٢٢٢	١,٨٣٨
		معا	٥٢	٢١,٦٣٥	٢,٢٠٥
	اناث	منخفض	٢٨	١٩,٣٥٧	٢,٢٦٤
		مرتفع	٨	٢١,١٢٥	٣,٠٩١
		معا	٣٦	١٩,٧٥٠	٢,٥٣٤
	المجموعتين معا	منخفض	٤٤	١٩,٧٠٥	٢,٣٤٨
		مرتفع	٤٤	٢٢,٠٢٣	٢,١١٨
		معا	٨٨	٢٠,٨٦٤	٢,٥١١

تشير نتائج الجدول (٢٠) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور - اناث) في الشعور بعدم الرضا، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ الشعور بعدم الرضا كمتغير تابع.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الشعور بعدم الرضا

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشعور بعدم الرضا	الجنس	٧,٧٧٥	١	٧,٧٧٥	١,٨٢٦	٠,١٧٩
	كفاءة الذات	٥٣,٨٨٧	٢	٢٦,٩٤٤	٦,٣٢٧	٠,٠٠٢
	التفاعل	١٧,٢٠٦	٢	٨,٦٠٣	٢,٠٢٠	٠,١٣٦
	الخطأ	٦١٣,١٨٤	١٤٤	٤,٢٥٨		
	الإجمالي	٦٥٠٧٢,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٢١) السابق إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الشعور بعدم الرضا ، بينما كشفت عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير وكفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على الشعور بعدم الرضا ، بينما لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على الشعور بعدم الرضا ، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لكفاءة الذات(مرتفع -

منخفض) على الشعور بعدم الرضا ، بينما نقبل الفرض الصفري الذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) والتفاعل بين وكفاءة الذات والجنس (ذكور – إناث) على الشعور بعدم الرضا لدى عينة الدراسة".

٦- اختبار الفرض السادس: ينص الفرض السادس على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الاعتيادية الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الاعتيادية

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكور	منخفض	١٦	١٤,٦٨٨	٢,٣٠١
		مرتفع	٣٦	١٥,٤١٧	٢,٢٩٨
		معا	٥٢	١٥,١٩٢	٢,٣٠١
	اناث	منخفض	٢٨	١٤,٢٥٠	١,٨٩٨
		مرتفع	٨	١٥,٦٢٥	٢,٨٢٥
		معا	٣٦	١٤,٥٥٦	٢,١٧١
	المجموعتين معا	منخفض	٤٤	١٤,٤٠٩	٢,٠٣٨
		مرتفع	٤٤	١٥,٤٥٥	٢,٣٦٧
		معا	٨٨	١٤,٩٣٢	٢,٢٥٨

تشير نتائج الجدول (٢٢) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في الاعتيادية، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ الاعتيادية كمتغير تابع، ويوضح جدول (٢٣) التالي نتائج هذا التحليل.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الاعتيادية

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاعتيادية	الجنس	٠,٣٢٦	١	٠,٣٢٦	٠,٠٧٣	٠,٧٨٨
	كفاءة الذات	٢٠,٦٥٨	٢	١٠,٣٢٩	٢,٣٠٩	٠,١٠٣
	التفاعل	١,٧٢٦	٢	٠,٨٦٣	٠,١٩٣	٠,٨٢٥
	الخطأ	٦٤٤,٢٨٢	١٤٤	٤,٤٧٤		
	الإجمالي	٣٣٤٧٢,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٢٣) السابق إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على الاعتيادية، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير وكفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على الاعتيادية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على الاعتيادية، بهذا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) ولكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) والتفاعل بين وكفاءة الذات والجنس (ذكور – إناث) على الاعتيادية.

٧- اختبار الفرض السابع: ينص الفرض الحادي عشر على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الوجدان الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الوجدان

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الوجدان	ذكور	منخفض	١٦	١١,١٨٨	٢,٤٨٢
		مرتفع	٣٦	١٢,٣٣٣	١,٩٨٦
		معا	٥٢	١١,٩٨١	٢,١٩٢
	اناث	منخفض	٢٨	١٠,٧١٤	١,٨٢٣
		مرتفع	٨	١٠,٨٧٥	٢,٢٩٥
		معا	٣٦	١٠,٧٥٠	١,٩٠٣
	المجموعتين معا	منخفض	٤٤	١٠,٨٨٦	٢,٠٧١
		مرتفع	٤٤	١٢,٠٦٨	٢,٠٩٥
		معا	٨٨	١١,٤٧٧	٢,١٥٥

تشـير نتائج الجدول (٢٤) السـابق إلى اختلاف قيم المتوسـطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في الوجدان، وللتحقق من صـحة الفروض الصـفرية الثلاثة السـابقة: تم اسـتخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ الوجدان كمتغير تابع، ويوضـح جدول (٢٥) التالي نتائج هذا التحليل. **نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الوجدان**

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوجدان	الجنس	١٤,١٧٣	١	١٤,١٧٣	٣,٥٥٦	٠,٠٦١
	كفاءة الذات	٩,٣٠٤	٢	٤,٦٥٢	١,١٦٧	٠,٣١٤
	التفاعل	٧,٢٤٨	٢	٣,٦٢٤	٠,٩٠٩	٠,٤٠٥
	الخطأ	٥٧٣,٩٤١	١٤٤	٣,٩٨٦		
	الإجمالي	٢٠٤٣٦,٠٠٠	١٥٠			

كشـفت نتائج الجدول (٢٥) السـابق إلى عدم وجود تأثير دال إحصـائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على الوجدان، وعدم وجود تأثير دال إحصـائياً لمتغير كفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على الوجدان، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على الوجدان، بهذا نقبل الفرض الصـفري الذي ينص على" لا يوجد تأثير دال احصـائيا عند مسـتوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) ولكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) والتفاعل بين وكفاءة الذات والجنس (ذكور – إناث) على الوجدان لدى عينة الدراسة".

٨-اختبار الفرض الثامن: ينص الفرض الثامن عشـر على " لا يوجد تأثير دال إحصـائياً عند مسـتوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) وكفاءة الذات (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي؟ ويوضح الجدول (٢٦) التالي

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	ذكور	منخفض	١٦	٨٨,٦٨٨	٦,٢٨٩
		مرتفع	٣٦	٩٧,٧٥٠	٣,٣٦٧
		معا	٥٢	٩٤,٩٦٢	٦,٢٦٢
	اناث	منخفض	٢٨	٨٤,٩٢٩	٤,٣٤٩

المقياس	الجنس	وكفاءة الذات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
		مرتفع	٨	٩٢,٣٧٥	٩,٨١٢
		معا	٣٦	٨٦,٥٨٣	٦,٦٢٦

تشير نتائج الجدول (٢٦) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً لكفاءة الذات (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور- واناث) في الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) مع أخذ الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي كمتغير تابع.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي	الجنس	٢٥٣,٢٣٣	١	٢٥٣,٢٣٣	١٢,٦١٦	٠,٠٠١
	كفاءة الذات	١١١٨,٦١١	٢	٥٥٩,٣٠٥	٢٧,٨٦٣	٠,٠٠
	التفاعل	١٦٩,٠٢٣	٢	٨٤,٥١٢	٤,٢١٠	٠,٠١٧
	الخطأ	٢٨٩٠,٥٢٨	١٤٤	٢٠,٠٧٣		
	الإجمالي	١٢٥٦٩١٤,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٢٧) السابق إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي ، ووجود تأثير دال إحصائياً لمتغير وكفاءة الذات (مرتفع – منخفض) على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي ، ووجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) وكفاءة الذات (مرتفع - منخفض) على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) ولكفاءة الذات(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين وكفاءة الذات والجنس (ذكور – إناث) على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة".

-اختبار الفرض التاسع: ينص الفرض التاسع على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد إدارة الوقت الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على إدارة الوقت

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إدارة الوقت	ذكور	منخفض	٣٠	٢١,٢٣٣	٢,١١٢
		مرتفع	١٥	٢٢,٠٠٠	١,١٩٥
		معا	٤٥	٢١,٤٨٩	١,٨٧٨
	اناث	منخفض	١٣	٢٠,٠٧٧	٢,٠١٩
		مرتفع	١٤	١٩,٦٤٣	١,٤٩٩
		معا	٢٥	١٩,٨٥٢	١,١٧٨
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	٢٠,٨٨٤	٢,١٢٩
		مرتفع	٢٩	٢٠,٨٦٢	١,٧٨٧
		معا	٧٢	٢٠,٨٧٥	١,٩٨٥

تشير نتائج الجدول (٢٨) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في إدارة الوقت، وللتحقق من صحة الفروض

الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ إدارة الوقت كمتغير تابع، ويوضح جدول (٢٩) التالي نتائج هذا التحليل. **نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على إدارة الوقت**

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	الجنس	٨٧,٩٠٢	١	٨٧,٩٠٢	١٨,١٧١	٠,٠٠
	العناد والتحدي	١٥,٢٣٧	٢	٧,٦١٨	١,٥٧٥	٠,٢١١
	التفاعل	٥,٨٣٣	٢	٢,٩١٧	٠,٦٠٣	٠,٥٤٩
	الخطأ	٦٩٦,٦١٨	١٤٤	٤,٨٣٨		
	الإجمالي	٦٣٨١٦,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٢٩) السابق إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على إدارة الوقت ، بينما كشفت عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العناد والتحدي (مرتفع – منخفض) وللتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) على إدارة الوقت على إدارة الوقت ، بهذا نقبل الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) على إدارة الوقت ، بينما نقبل الفرض الصفري الذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) وللتفاعل بين العناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على إدارة الوقت لدى عينة الدراسة".

١٠-اختبار الفرض العاشر: ينص الفرض العاشر على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد البعد النفسي للضجر الفرعي من الضجر الأكاديمي؟ ويوضح جدول (٣٢) **المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على البعد النفسي للضجر**

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد النفسي للضجر	ذكور	منخفض	٣٠	٢٣,٣٦٧	٢,٥٣٩
		مرتفع	١٥	٢٣,٢٦٧	٢,١٥٤
		معا	٤٥	٢٣,٣٣٣	٢,٣٩٣
	اناث	منخفض	١٣	٢١,٤٦٢	٣,٥٥٠
		مرتفع	١٤	٢٣,٤٢٩	٢,٥٠٣
		معا	٢٥	٢٢,٤٨٢	٣,١٥٥
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	٢٢,٧٩١	٢,٩٧٣
		مرتفع	٢٩	٢٣,٣٤٥	٢,٢٨٨
		معا	٧٢	٢٣,٠١٤	٢,٧١٤

تشير نتائج الجدول (٣٠) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في البعد النفسي للضجر، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ البعد النفسي للضجر كمتغير تابع، ويوضح جدول (٣١) التالي نتائج هذا التحليل.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على البعد النفسي للضجر

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد النفسي للضجر	الجنس	٣٤,٣٢٣	١	٣٤,٣٢٣	٥,٣٦١	٠,٠٢
	العناد والتحدي	١٦,٨٣٦	٢	٨,٤١٨	١,٣١٥	٠,٢٧٢
	التفاعل	١٩,٢٦٥	٢	٩,٦٣٣	١,٥٠٤	٠,٢٢٦
	الخطأ	٩٢١,٩٩٤	١٤٤	٦,٤٠٣		
	الإجمالي	٨١٢٧٦,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٣١) السابق إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر ، بينما كشفت عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العناد والتحدي (مرتفع – منخفض) على البعد النفسي للضجر ، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) على البعد النفسي للضجر، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر ، بينما نقبل الفرض الصفري الذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين والعناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على البعد النفسي للضجر لدى عينة الدراسة".

١١-اختبار الفرض الحادي عشر: ينص الفرض الحادي عشر على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الشعور بعدم الرضا الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الشعور بعدم الرضا

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الشعور بعدم الرضا	ذكور	منخفض	٣٠	٢٠,٧٠٠	٢,١٨٤
		مرتفع	١٥	٢١,٤٦٧	٢,٤٧٥
		معا	٤٥	٢٠,٩٥٦	٢,٢٨٦
	اناث	منخفض	١٣	٢٠,٠٠٠	٣,٠٥٥
		مرتفع	١٤	٢٠,٠٠	٢,٩٠٩
		معا	٢٥	١٩,٧٥٠	٢,٥٣٤
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	٢٠,٤٨٨	٢,٢٦٣
		مرتفع	٢٩	٢٠,٧٥٩	٢,٧٤٧
		معا	٧٢	٢٠,٥٩٧	٢,٥٦٦

تشير نتائج الجدول (٣٢) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور - اناث) في الشعور بعدم الرضا، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ الشعور بعدم الرضا كمتغير تابع، ويوضح جدول (٣٣) التالي نتائج هذا التحليل.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الشعور بعدم الرضا

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الجنس	٣١,٠٦٠	١	٣١,٠٦٠	٦,٢٢٠	٠,٠١٤

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشعور بعدم الرضا	العناد والتحدي	٣,٨٧٢	٢	١,٩٣٦	٠,٣٨٨	٠,٦٩٧
	التفاعل	٢,٥٥٨	٢	١,٢٧٩	٠,٢٥٦	٠,٧٧٤
	الخطأ	٧١٩,١١١	١٤٤	٤,٩٩٤		
	الإجمالي	٦٥٠٧٢,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٣٣) السابق إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الشعور بعدم الرضا ، بينما كشفت عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير والعناد والتحدي (مرتفع – منخفض) وللتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض)على الشعور بعدم الرضا ، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) على الشعور بعدم الرضا ، بينما نقبل الفرض الصفري الذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين والعناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على الشعور بعدم الرضا لدى عينة الدراسة".

١٢-اختبار الفرض الثاني عشر: ينص الفرض الثاني عشر على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الاعتيادية الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الاعتيادية

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكور	منخفض	٣٠	١٥,٢٠	٢,٢٨٠
		مرتفع	١٥	١٤,٩٣٣	٢,٣١٤
		معا	٤٥	١٥,١١١	٢,٢٦٩
	اناث	منخفض	١٣	١٣,٨٤٦	١,٢١٤
		مرتفع	١٤	١٤,٥٧١	٢,٣٤٤
		معا	٢٥	١٤,٥٥٦	٢,١٧١
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	١٤,٧٩١	٢,٠٩٩
		مرتفع	٢٩	١٤,٧٥٩	٢,٢٩٤
		معا	٧٢	١٤,٧٧٨	٢,١٦٤

تشير نتائج الجدول (٣٤) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في الاعتيادية، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ الاعتيادية كمتغير تابع، ويوضح جدول (٣٥) التالي نتائج هذا التحليل. **نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الاعتيادية**

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاعتيادية	الجنس	٩,٤٣٢	١	٩,٤٣٢	٢,٠٦٥	٠,١٥٣
	العناد والتحدي	١,٨٩٠	٢	٠,٩٤٥	٠,٢٠٧	٠,٨١٣

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	التفاعل	١١,٧٤٨	٢	٥,٨٧٤	١,٢٨٦	٠,٢٧٩
	الخطأ	٦٥٧,٥٥٥	١٤٤	٤,٥٦٦		
	الإجمالي	٣٣٤٧٢,٠٠٠	١٥٠			

كشفت نتائج الجدول (٣٥) السابق إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الاعتيادية ، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العناد والتحدي (مرتفع – منخفض) على الاعتيادية ، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) على الاعتيادية ، بهذا نقبل الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) وللعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين والعناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على الاعتيادية.

١٣اختبار الفرض الثالث عشر: ينص الفرض الثالث عشر على" لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على درجات بعد الوجدان الفرعي من الضجر الأكاديمي؟

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الوجدان

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الوجدان	ذكور	منخفض	٣٠	١٢,١٠٠	١,٨٠٧
		مرتفع	١٥	١١,٣٣٣	٢,٤٤٠
		معا	٤٥	١١,٨٤٤	٢,٠٤٤
	اناث	منخفض	١٣	١٠,٦٩٢	١,٣٧٧
		مرتفع	١٤	١٠,٤٢٩	١,٣٩٩
		معا	٢٥	١٠,٥٥٦	١,٣٦٨
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	١١,٦٧٤	١,٧٩٦
		مرتفع	٢٩	١٠,٨٩٧	٢,٠٢٤
		معا	٧٢	١١,٣٦١	١,٩١٦

تشير نتائج الجدول (٣٦) السابق إلى اختلاف قيم المتوسطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في الوجدان، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ الوجدان كمتغير تابع، ويوضح جدول (٣٧) التالي نتائج هذا التحليل.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الوجدان

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوجدان	الجنس	٢٤,٥٥٣	١	٢٤,٥٥٣	٦,٠٨٠	٠,٠٥١
	العناد والتحدي	١٠,١٩٨	٢	٥,٠٩٩	١,٢٦٣	٠,٢٨٦
	التفاعل	٦,٢٩٨	٢	٣,١٤٩	٠,٧٨٠	٠,٤٦٠
	الخطأ	٥٨١,٥٥٧	١٤٤	٤,٠٣٩		
	الإجمالي	٢٠٤٣٦,٠٠٠	١٥٠			

كشـــفت نتائج الجدول (٣٧) الســـابق إلى وجود تأثير دال إحصـــائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الوجدان ، بينما كشـفت نتائج الدراســة عدم وجود تأثير دال إحصـــائياً لمتغير والعناد والتحدي (مرتفع – منخفض) على الوجدان ، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) على الوجدان ، بهذا نرفض الفرض الصفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصـائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) ونقبل الفرض الصـفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصـــائيا عند مســتوى (٠,٠٥) للعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين والعناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على الوجدان لدى عينة الدراسة".

١٤-اختبار الفرض الرابع عشـــر: ينص الفرض الرابع عشـــر على " لا يوجد تأثير دال إحصـــائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لكل من النوع (ذكر- أنثى) والعناد والتحدي (مرتفع- منخفض) والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي؟

ويوضح الجدول (٣٨) التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي:

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي

المقياس	الجنس	والعناد والتحدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	ذكور	منخفض	٣٠	٩٢,٦٠٠	٥,٨٧٦
		مرتفع	١٥	٩٣,٠٠٠	٥,٦٤٤
		معا	٤٥	٩٢,٧٣٣	٥,٧٣٨
	اناث	منخفض	١٣	٨٦,٠٧٧	٧,٤٣٣
		مرتفع	١٤	٨٨,٠٧١	٥,٧٣١
		معا	٢٥	٨٧,١١١	٦,٥٥٤
	المجموعتين معا	منخفض	٤٣	٩٠,٦٢٨	٦,٩٨٦
		مرتفع	٢٩	٩٠,٦٢١	٦,١٢٠
		معا	٧٢	٩٠,٦٢٥	٦,٦٠٧

تشـــير نتائج الجدول (٣٨) الســـابق إلى اختلاف قيم المتوســـطات للمجموعتين وفقاً للعناد والتحدي (منخفض- مرتفع) داخل كل مجموعة من المجموعتين (ذكور واناث) في الدرجة الكلية للضـــجر الأكاديمي، وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة السابقة: تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس × والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) مع أخذ الدرجة الكلية للضـــجر الأكاديمي كمتغير تابع، ويوضـــح جدول (٣٩) التالي نتائج هذا التحليل.

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات طلبة عينة الدراسة على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي	الجنس	٨٣١,٣٧٠	١	٨٣١,٣٧٠	٢٥,٧٢٠	٠,٠٠٠
	العناد والتحدي	١٢٧,١٥٦	٢	٦٣,٥٧٨	١,٩٦٧	٠,١٤٤
	التفاعل	٢٨,٣٥٠	٢	١٤,١٧٥	٠,٤٣٩	٠,٦٤٦
	الخطأ	٤٦٥٤,٥٩٦	١٤٤	٣٢,٣٢٤		
	الإجمالي	١٢٥٦٩١٤,٠٠٠	١٥٠			

كشـفت نتائج الجدول (٣٩) السـابق إلى وجود تأثير دال إحصـــائياً لمتغير الجنس(ذكور – إناث) على الدرجة الكلية للضـــجر الأكاديمي ، وعدم وجود تأثير دال إحصـــائياً لمتغير العناد والتحدي (مرتفع –

منخفض) على الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي ، وعدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والعناد والتحدي (مرتفع - منخفض) على الدرجة الكلية للضـــجر الأكاديمي، بهذا نرفض الفرض الصـفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصـائيا عند مسـتوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) ونقبل الفرض الصـفري الذى ينص على" لا يوجد تأثير دال احصـائيا عند مستوى (٠,٠٥) للعناد والتحدي(مرتفع - منخفض) والتفاعل بين والعناد والتحدي والجنس (ذكور – إناث) على الدرجة الكلية للضـجر الأكاديمي لدى عينة الدراسـة ،اتفقت دراسـة سـعدية (٢٠١٢) مع نتائج الدراسـة الحالية حيث أسـفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في تلك المشـكلات النفسـية والسـلوكية تعود للجنس ، واتفقت أيضًـا دراسـة سماح (٢٠٠٨) مع الدراسـة الحالية في نتائجها التي أسـفرت عن عدم وجود فروق في المشـكلات السلوكية ومنها سلوك التمرد لذوي صعوبات التعلم تعود للنوع الاجتماعي.

المراجع

أحمد أحمد عواد (١٩٩٧). علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الاسكندرية: لمكتب العالم للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
آمال عبد السميع باظة (٢٠١٤): النمو النفسي للأطفال والمراهقين، ط٧، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (١٠).
أنطوان خوري (١٩٨١): الضجر الأكاديمي وبنية الوعي " مقال "، مجلة الفكر العربي المعاصر ومعهد الانماء العربي، بيروت، (١٧)، ١٤٨-١٦٠.
بشير معمرية (٢٠٠٥): صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطوريين الاول والثاني ومن التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، (١٣).
بندر محمد العتيبي (٢٠٠٨): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابين، رسالة ماجستير، الطائف، ٢٢.
تحية محمد عبد العال (٢٠١٢)، الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكولوجية المضجر)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع (٩٢)، ج (٣)، (٤٣٣ – ٥٢١).
دانيال هلاهان وجيمس، كوفمان، ترجمة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧): صعوبات التعلم، ط ١، عالم الفكر، عمان، الاردن، ٤٣٧.
سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٨): صعوبات التعلم وأخواتها. حدود فاصلة، مجلة الطب النفسي الاسلامي (يأيتها النفس المطمئنة)، تصدرها الجمعية العالمية الاسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، ع ٩٠، ٣٦-٣٧.
سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
صلاح عميره على (٢٠٠٥): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر، ط ١.
عادل سيد عبادي أحمد (٢٠١٣): فعالية الارشاد الاسري في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسوان، ٤-١١.
عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية. القاهرة، دار الرشاد.
عادل عز الدين الأشوال (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
عادل محمد العدل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١ (٢٥).
عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩): اختبار المسح النيورولوجي السريع. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد المجيد سيد أحمد، زكريا أحمد الشربيني، وآخرون (٢٠٠٣): الطفل ومشكلاته التربوية والاجتماعية، الاسباب وطرق العلاج، موسوعة مع النفس، تنمية الطفل، ج ١، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١١٩ – ١٢٠.
على سيد، سامح الكوثراني (٢٠٠٧): اضطراب السلوك عند الاطفال، دار يوسف للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
كمال محمد دسوقي (١٩٨٨): ذخيرة علوم النفس، مج ١، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٣.
كيرك وكلفنت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الإمارات: مكتبة الصفحات الذهبية.
مها توفيق شبيطة (٢٠١٥): دور برنامج التأهيل المجتمعي (CBR) في دمج الاطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس، مؤتمر العمل الاجتماعي السنوي تجربة دمج ذوي صعوبات التعلم ودور الاختصاصات في العمل الاجتماعي، مجلة جمعية كليات ع (٣).
محسن على عطية، ايناس خليف خليفة (٢٠٠٨): المشكلات السلوكية لأطفال الروضة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٣١.
محمد حسن غانم (٢٠٠٦): العناد والغضب لدى الاطفال وكيفية علاجه، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية.
محمود محمد أبو سريع (٢٠٠٨). المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال، الدار العالمية للنشر، التوزيع، الجيزة.
مصطفى رمضان مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلبة الجامعة، بحث مقبول للنشر، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة بنها، ع (٥٢).
ممدوح أنيس فتحي (٢٠٠٥): الامارات إلى أين؟، استشراق التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عامًا، مركز الإمارات للدراسات والاعلام، أبو ظبي، ١٥ – ١٧.
نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط ١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
نهلة فرج على الشافعي (٢٠١٦): الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة المنيا.

American Psychiatric Association، (2013) : Diagnostic and statistical manul of mental disorders، 5 th Edition DSM-Washing ton،
Bandura، A. 1977 Self-Efficacy،Towarda Unifying Theory of Behavioral change،psychdogical Review 184، 2 ،191-215.
Dasch mann ، E .، Goetz ، T .، & Stupnisky ، R (2011) ، Testing the predictors of boredom at school : Development and validation of the precursors to boredom scales ، British Journal of Educational Psychology ، 81 ، 421 – 440 .
O'Brien ، W .(2014). Boredom . A analysis ، 74 ، 2 ،236 – 244 .
Pekrun، R،Goetz،T.،Daniels،L.،Stupnisky،R &Perry،R،(2010): Boredom inachievement setting : Exploring control value antecedents
And perform-ance out comes of anglected emotion ، Journal Of Educatioal Psychology ، 102(3) ، 531-549 .
Preckel،F.،Gotz، T.،& Frezel، A،(2010): Ability grouping of gifted Students :Effectson academic Self – concept and boredom British ، Journal of Educational psychology،80،451-472.

Tze ، M . 2011 . Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students ، Master of Educational ، Depart meant of Educational Psychology ، University of Alberta ، Edmonton – Alberta .