الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره، ومبرراته، وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية

إعـــداد

أ.م.د. محمد يحيي حسين ناصف

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

رئيس شعبة بحوث المعلومات التربوية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠١٨م

الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي تعرف الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت العينة النهائية من (٤٨٤) من الذكور والإناث، وطبق عليهم مقياس الشعور بالملل الأكاديمي [إعداد الباحث]، وتم أخذ (٢٩٨) الذين يشعرون بالملل الأكاديمي، منهم (٢٠٧) من الذكور، و(٩١) من الإناث، طبق عليهم مقياس المشاركة الأكاديمية، ومقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب] وهما من [إعداد الباحث]، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة [MANOVA]، وتحليل المسار باستخدام برنامج [SPSS]، وباستخدام برنامج [Liseral]، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

[١] نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي قد بلغت [٦١,٥%] وهى أعلى من المعدلات العالمية التي تراوحت من [٣٥ إلى ٥٨%].

[٢] وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١ [في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع [ذكر/أنثي] لصالح الذكور، ومستوي التحصيل [مرتفع/منخفض] لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

[٣] أن العوامل المعرفية تمثل أهم الأسباب التي تُسهم في شعور مرتفعي التحصيل بالملل الأكاديمي، في حين تمثل العوامل الدافعية أهم الأسباب في شعور منخفضي التحصيل بالملل الأكاديمي.

[٤] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠٥,]، ومستوى [٠١,] في درجة المبررات المرتبطة بشعور الطلاب بالملل الأكاديمي ترجع إلى مستوى التحصيل [منخفض/مرتفع]، والنوع [ذكر/أنثى] وكذلك التفاعل بينهما.

[٥] وجود علاقة ارتباطية سالبة، ودالة عند مستوى [٠١,] بين درجات الطلاب في الشعور بالملل الأكاديمي بمكوناته الفرعية وكل من: المشاركة الأكاديمية، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب.

[٦] يمكن التنبؤ من المشاركة الأكاديمية بمكوناتها بالعوامل السلوكية، والوجدانية، والمعرفية بالشعور بالملل الأكاديمية ومكوناته المختلفة، حيث أظهرت النتائج قدرة عوامل المشاركة السلوكية على التنبؤ بالمشاركة السلوكية.

[٧] يمكن التنبؤ من سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب والمتمثلة في تدعيم [المشاعر والأفكار، وعمليات التعليم، وعمليات التقويم] بالشعور بالملل الأكاديمي ومكوناته المختلفة، مع اختلاف نسب إسهام عوامل سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب.

Academic boredom, its prevalence, justification, relation to the level of achievement, academic engagement, and the teacher's behavior that support the autonomy of high school students

Dr. Mohamed Yahia Naasef

Abstract:

The objective of the current research is to identify the academic boredom, its prevalence, its justification and its relation to the level of achievement, academic engagement, and the teacher's behaviors that support the autonomy of the first grade of secondary school. The final sample consisted of [484] males and females, and was applied the scale of academic boredom Prepared by the researcher. [298] of them have a feeling of academic boredom, of whom [207] were males and [91] were female. The academic engagement scale and scale of the behaviors of teachers in support of students' autonomy[Prepared by the researcher].Using the exploratory analysis, Confirmatory Factor Analysis [CFA], the T-test, the correlation coefficient, multivariate variance analysis [MANOVA], the multiple regression analysis, the path analysis

using the [SPSS] program, and using the [Liseral] program, the results showed the following:

[1] The prevalence of academic boredom among first-year secondary students reached [61.5%], higher than the global average of [35% to 58%].

[2] There were statistically significant differences at the level of [0.01], in the ratio of academic boredom to male / female, in favour of males and the level of achievement [high / low] in favour of low achievers.

[3] Cognitive factors represent the most important reasons contributing to the sense of high achievement academic boredom, while the motivational factors are the most important reasons in the sense of low achievement academic boredom.

[4] There are statistically significant differences at the level of [0.05] and [0.01] in the degree of justification associated with students' feeling of academic boredom due to the level of achievement [low / high] and the gender [male / female] and the interaction between the level of achievement and gender.

[5] There is a negative correlative relationship at level of [0.01] between students 'grades in academic boredom with its sub-constituents and academic engagement and teacher behaviors in support of students' autonomy.

[6] Academic participation can be predicted by behavioral, affective, and cognitive factors of academic boredom and its various components.

[7] The results show the ability of behavioral factors to predict behavioral engagement. Teachers 'behavior in support of students' autonomy can be predicted by its components of supporting feelings, ideas, processes of learning and evaluations with academic boredom and its various components.

الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية

إعـــداد

أ.م.د. محمد يحيي حسين ناصف

مقدمة البحث :

يُعد مفهوم الملل Boredom من المفاهيم التي تناولتها العديد من التخصصات مثل: علم الاجتماع، والفلسفة، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا، التربية فهو من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في العقود الأخيرة، وقد ارتبط مفهوم الملل بالعديد من المفاهيم مثل: الملل في مكان العمل Boredom Workplace والملل الجنسي Sexual Boredom والملل الأكاديمي Academic Boredom، فالملل عامة هو عبارة عن حالة نفسية فسيولوجية تظهر على الفرد عندما يتعرض لفترات طويلة لمثيرات تتسم بالرتابة Monotonous Stimulus، وهو حالة عصبية تسبب عدم الشعور بالراحة، واللامبالاة تجاه قبول الفرد للمواقف التي يدركها أو المواقف المتشابهة، وهو حالة تمثل الانخفاض في المثيرات المحفزة (Kara, Gurbuz& Oncu, 2014, 28).

وحظيت مشاعر الملل الأكاديمي باهتمام الباحثين في العقدين الأخيرين إلى جانب مجموعة من المشاعر الأخرى مثل :الاستمتاع، والأمل، والضجر، والإغاثة، والغضب، والقلق، واليأس، والعار، وبالبحث السريع عن

موضوع الملل الأكاديمي في المعلومات السيكولوجية Psych info، أظهرت النتائج أن مشاعر الملل لم تحظى بنفس أوجه الاهتمام الذى حظيت به مشاعر القلق على سبيل المثال، حيث بلغت الدراسات التي تناولت القلق الدراسي (١،٢٠٠) دراسة، في حين بلغت الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي (٤٣) دراسة (Tze et al.,2016,119-120).

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

وتشير الأدبيات إلى أن الأسباب الكامنة وراء ظهور الملل الأكاديمي لدى الطلاب ما تزال غير معروفة عن هذه الحالة الوجدانية، ومن ثم تحاول

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

إن مشاعر الملل الأكاديمي تتسرب إلى نفوس الذكور والإناث، حيث أظهرت نتائج دراسة (Acee& et al.,2010) وجود فروق بين الذكور والإناث في الملل الأكاديمي لصالح الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الملل الأكاديمي المتمركز على المهمة يمكن أن يُسمى بالضجر، في حين يُسمى الملل الأكاديمي المتمركز على ذوات الطلاب بالملل أو السخط أو الإحباط، حيث أشارت دراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) أن المعلمين يُعدون العامل الأول في إثارة مشاعر الملل الأكاديمي للطلاب، وأن الشعور بالملل لدى الطلاب يقل عندما يستخدم المعلمون استراتيجيات تدريس متنوعة تعتمد على جذب

انتباه الطلاب، وطرائق تعلم قائمة على الإثارة والجدة، والتنوع وكلها عوامل مساعدة تُسهم في الحد من مستويات الملل الأكاديمي.

وتشير دراسة بيلتون وبريادارشيني Belton & Priyadharishini (2007) إلى أن بنية المدرسة تُعد من العوامل التي تُسهم في تسرب الملل الأكاديمي إلى نفوس الطلاب، فالبنية المدرسية غير المثيرة وغير الجذابة، والقائمة على الرتابة، وغير الممتعة تُسبب لدى الطلاب الشعور بالملل الأكاديمي، فالملل الأكاديمي يُعد من المشاعر الإنسانية المشروعة legitimate human emotion التي يمكن أن تكون محورية في عملية تعليم الطلاب، وتنمية إبداعاتهم .

أما دراسة فريتا Fritea (2013) فقد حاولت تعرف مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب الرومانيون، كما حاولت دراسة تيسي وآخرون، ودراسة (Tze et al .,2013; Fritea, 2013) اختيار ارتفاع مستوى الملل الأكاديمي المرتبط بالفصل Class related boredom، والملل الأكاديمي المرتبط بعمليات التعلم learning related boredom داخل بيئة الفصل مثل: الملل الذي يتسرب إلى نفوس الطلاب في أثناء شرح المعلم أو في أثناء القيام بعمليات التقييم المعرفي لهم، حيث أوضحت نتائج دراسة بيكرون Pekrun et al.(2011) وجود علاقات ارتباطية موجبة وقوية بين الملل المرتبط بالفصل، والملل المرتبط بعمليات التعلم، وعلى الرغم من العلاقة الارتباطية القوية، أظهرت النتائج أن الملل الأكاديمي المرتبط بالتعلم قد ارتبط سلبياً بالضبط الأكاديمي academic control، والدافعية motivation، واستراتيجيات التعلم

التي يستخدمها المعلم use of learning related strategies، وبالتحصيل الدراسي.

وتشير الأدبيات إلى أن الاختبارات Testing من العوامل المسببة للملل الأكاديمي، حيث أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تقييم حالات الملل الأكاديمي التي تنتاب الطلاب في أثناء أداء الامتحانات، ومنها دراسة جوتيز وآخرين Goetz et al.(2007)، ودراسة أسبورغ وفري Asseburg& frey (2013) التي استهدفت قياس مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في أثناء أداء طلاب الصف الخامس لاختبارات الرياضيات. أما دراسة أحمد وآخرون Ahmed et al.(2013) فقد حاولت اختبار مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب أثناء الاختبارات، وفي داخل الفصول الدراسية أثناء عمليات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الملل الأكاديمي المرتبط بالفصل وبعمليات التعلم كانت لهما تأثيرات أكبر من مستوى الملل الأكاديمي المرتبط بالامتحانات.

ولكن حتى الآن مازالت الأدبيات تفتقر إلى التحليلات العلمية المنظمة لمستويات الملل الأكاديمي داخل الفصل، وفي أثناء عمليات التعلم، وفي أثناء فترة الامتحانات. كما أوضحت نتائج دراسة روبيسون Mnn &Robison (2009) أن (٥٨%) من طلاب الجامعة يشعرون بالملل الأكاديمي في أكثر من نصف وقتهم في المحاضرات، في حين أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها هاريس Harris (2000) أن نسبة الملل الأكاديمي قد بلغت (٣٥%) من الطلاب الذين يشعرون بالملل في أثناء المحاضرات ويصل الملل الأكاديمي إلى اقصى مداه عندما ينام الطالب على طاولته وهو

ما يعرف بمصطلح hibernator، وفي ضوء هذه النتائج يرى الباحث أن عامل السن أو العمر يُعد من العوامل المهمة التي يجب أن تُأخذ في الاعتبار عند تعرف العوامل المسئولة أو المسببة للملل الأكاديمي وتأثيراتها المختلفة.

وهناك العديد من المواقف الدراسية التي يمكن أن تكون مسئولة عن تسرب الملل الأكاديمي إلى نفوس الطلاب مثل: الاستماع إلى شرح المعلم، والعمل في أداء المهام الكتابية داخل الفصل، والقراءة من خلال ملاحظات الفصل، والدراسة أو المذاكرة من أجل الامتحانات، فهذه الأنشطة الأكاديمية المتعددة يمكن أن تقدم مجموعات كبيرة من السلوكيات التي يمكن من خلالها الحكم على الملل الأكاديمي، بدلاً من سؤال الطلاب عن عدد المرات التي يشعرون فيها بالملل الأكاديمي داخل الفصل، كما حاولت دراسة تسي وآخرون Tze et al.(2014) تعرف كيفية تغيير الطلاب لمشاعر الملل الأكاديمية مع الوقت.

لقد أوضحت نتائج دراسة بيكرون آخرين Pekrun et al.(2010) أن الملل الأكاديمي له تأثيرات سلبية على الجهد الذي يبذله الطلاب، فهو يعمل على الحد من هذا الجهد بنسبة (٢٣،٤% إلى ٢٦،١%)، وأنه يسبب قصور في الانتباه لدى (٦٠%) من الطلاب، وانخفاض في الدافعية بنسبة تتراوح من (٦،٧٦% إلى ١٤،٤٩%)، كما يؤثر الملل على التحصيل الدراسي للطلاب بنسبة تتراوح من (٥،٧٦% إلى ١٠،٢٤%).كما أوضحت نتائج دراسة مان وروبنسون Mann & Robinson (2009) أن الملل الأكاديمي يُعد من القوى التي تُسهم في التنبؤ بالسلوكيات السلبية، حيث أظهرت النتائج أن نسبة

(٥٨%) من الطلاب يقضون أكثر من نصف وقتهم في الشعور بالملل الأكاديمي في أثناء شرح المعلم وهم أكثر عرضة من غيرهم من التعرض لأحلام اليقظة Daydream وعدم الانتظام في حضور الحصص، وتشير نتائج دراسة أحمد وآخرين Ahmed et al.(2013) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم الفعال effective learning strategies، أما دراسة توليس وفولمر Tulis & Fulmer (2013) فتشير إلى أن الملل الأكاديمي يُعد من أهم العوامل التي لها تأثيرات ضارة detrimental على استمرارية مشاركة وانخراط الطلاب في عمليات التعلم.

وفي ضوء هذه النتائج يرى الباحث أن الملل الأكاديمي يُعد من المتغيرات التي لها تأثيرات سلبية على المشاركة السلوكية behaviors engagement، أو المشاركة المعرفية cognitive engagement، أو المشاركة الوجدانية emotional engagement، حيث أوضحت نتائج دراسة وانج وآخرين Wang et al. (2016) أن المشاركة لها ثلاث صور هي المشاركة السلوكية، والوجدانية، والمعرفية ولم يأتي هذا التصور لمفهوم المشاركة من فراغ إنما جاء مدعومًا أيضًا بنتائج العديد من الأدبيات مثل: دراسة (Skinner et al., 2008; Hospel &Galand, 2016; Zhen et al., 2016)

مشكلة البحث:

تُعد ظاهرة الملل الأكاديمي من الظواهر الأكثر شيوعًا بين الطلاب في الآونة الأخيرة، قد أخذ صورًا متعددة منها التذمر، والضجر، والامتعاض، وكثرة الشكوى من حجم المواد ومن تكرارها، ومن الامتحانات وصعوبتها، وكثرتها، وعدم الانسجام مع المعلم في أثناء الشرح، والتغيب من المدرسة وانخفاض مستوى الدافعية، مما دفع الباحث لتعرف ظاهرة الملل الأكاديمي

وأسبابها وحجم انتشارها بين طلاب المرحلة الثانوية، فالملل الأكاديمي هو بمثابة شعور الطالب بالفتور وعدم القدرة على التركيز مع انعدام المتعة في أوجه النشاط اليومية التي يقوم بها، والشعور بالإحباط، كما يُعرف بأنه فقدان للإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام.

وتتسم الدراسات التي عقدت مقارنة بين الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في الملل الأكاديمي بالندرة في حدود علم الباحث ولكن المعلوم من الأدبيات أنه عندما تتزامن القدرات المعرفية مع الخبرات والتجارب الوجدانية الموحية يؤدي ذلك إلى نجاح الطلاب داخل المدرسة، وبالتالي فإن تخلص الطلاب من مشاعر الملل الأكاديمي يمكن أن يكون من العوامل التي تُسهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي. إن مشاعر الملل تتسرب إلى نفوس الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي وقد يحصلون على مستويات عالية من الملل الأكاديمي في الفصول العادية نظراً لغياب روح التحدي، وافترضت الأدبيات التربوية أن مرتفعي التحصيل الدراسي من الملل أكثر من أقرانهم من الطلاب منخفضي التحصيل وأن الدعم التجريبي لهذه الافتراضات النظرية لم يكن محسومًا حتى الآن(Preckel, et al., 2010) .

إن مشاعر الملل الأكاديمي تبدو واضحة على الطلاب عندما يقدمون على التهرب من أداء الواجبات المدرسية أو التعب من المدرسة، أو الدخول في مشاجرات، أو اللجوء إلى التخريب المتعمد للممتلكات، أو الشعور باللامبالاة، فالملل الأكاديمي شعور ينتاب الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين، وتشير الأدبيات إلى أهم أسباب الملل الأكاديمي والمتمثلة في عدم وضوح

الرؤية لدى المتعلم، وغياب الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وضعف المثل العليا، والافتقار إلى القدوة، وضعف الحافز المادي والمعنوي، وقلة الرغبة في مواصلة الدراسة، والشعور بالخمول والكسل والرغبة في الهروب من المدرسة، وتشير دراسة بارتليت (2017) Bartlett إلى ندرة في البحوث والدراسات التي هدفت إلى تحديد مستوى الملل الأكاديمي كذلك تأثيرات هذا الملل الأكاديمي في الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية لدى الطلاب، وإلى أن الملل الأكاديمي يحد من دافعية الطلاب للتعلم، وربما يقودهم إلى أن يصبحوا منخفضي التحصيل الدراسي Underachievement، وأن دراسة الملل الأكاديمي يُعد من العوامل الجوهرية في تعزيز بيئة المدرسة الناجحة ومن ثم فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة على الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة البحث في:

١. ما نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي تمتد من [٣٥ إلى ٥٨%] في ضوء المعدلات العالمية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع [ذكر/أنثي]، ومستوي التحصيل [مرتفع/منخفض] لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٣. ما أهم الأسباب المسئولة عن الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤. هل تختلف مبررات الشعور بالملل الأكاديمي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، والنوع (ذكر/أنثي)؟
٥. هل توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين درجات الطلاب في كل من الشعور بالملل الأكاديمي بمبرراته الفرعية وكل من: المشاركة الأكاديمية، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية طلاب الصف الأول الثانوي"
٦. هل يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من المشاركة الأكاديمية (السلوكية، والوجدانية، والمعرفية) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٧. هل يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب المتمثلة في قدرة على (تدعيم المشاعر والأفكار، وتدعيم عمليات التعلم، وتدعيم التقويم) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تفسير البنية العاملية لمقياس الملل الأكاديمي، ومستواه والمبررات التي يقدمها الطلاب له.

٢. دراسة الفروق التي يمكن أن تحدث في درجة الملل الأكاديمي ومبرراته ومعدل انتشاره والتي يمكن أن ترجع إلى متغير أو أكثر من متغيرات النوع والمرحلة ومستوى التحصيل.
٣. التنبؤ بمستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإمكانية ضبطه، وذلك من خلال النتائج التي يسفر عنها البحث.
٤. العلاقة بين الملل الأكاديمي، وقدرة الطلاب على المشاركة والانخراط في الأنشطة المدرسية.
٥. العلاقة بين الملل الأكاديمي، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في إظهار الجوانب والتأثيرات السلبية على مشاركة وانخراط الطلاب في الأنشطة الأكاديمية التي تتم داخل المدرسة، وعلى سلوكيات المعلمين في تدعيم استقلالية الطلاب، فإذا أمكن التعرف الجيد على مكونات هذه الظاهرة من خلال عمليات التحليل العاملي، فإنه سوف يُسهم في وضع تصور لكيفية التحكم في الملل الأكاديمي والحد منه، وذلك من خلال وضع مجموعة من البرامج الإرشادية والوقائية التي تحد من انتشار الملل الأكاديمي بين الطلاب.

مصطلحات البحث:

▪ **مفهوم الملل** Boredom: يُعرف كمال دسوقي الملل بأنه حالة سيكولوجية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدافع أو عن استمرار مفروض في موقف غير محبب للنفس، ويتميز بالانتباه الراكد والنفور من الاستمرار في الموقف كمال دسوقي (١٩٩٨، ٩٣،) . ويرى مصطفى مظلوم (٢٠١٤، ٢٢٥) أن الملل ينجم عن ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه. وعرف جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩، ٤٥٩) الملل بأنه فقدان الاهتمام بنشاط خاص مصحوب بانتباه مشتت ونقص في الدافعية وهو مشكلة نفسية واجتماعية عامة، أما تحية عبد العال فترى أن الملل عبارة عن مشاعر انفعالية لبيئة تُضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي، الذي يجعل الحياة خالية من المعنى والمتعة(تحية عبد العال،٢٠١٢،٤٣٧).

▪ **مفهوم الملل الأكاديمي** Academic Boredom: أوضح بيكرون أن الملل هو حالة وجدانية تتكون من المشاعر غير السارة Unpleasant Feelings والافتقار إلى الاستثارة Lack of Stimulation والانخفاض في الإثارة الفسيولوجية Physiological Arousal بيكرون Pekrun et al. (2010) . فالملل ليس تجربة نمطية معتادة أو تجربة وجدانية أساسية، فهو يصنف على أنه حالة مزاجية ويمكن تعريف الملل على أنه خاصية وجدانية لها العديد من المكونات الوجدانية مثل: المشاعر السلبية، والمعرفية مثل: إدراك الفرد أن الوقت يمر ببطء Perception of Time Passing Slowly، والدافعية مثل:

الحث Urge لتغير الموقف أو النشاط، وفسيولوجية مثل انخفاض الإثارة لدى الفرد، وتعبيرية مثل انعكاسها في تعبيرات الوجه ويرى جويتز هل وبيكرون (Goetz & pekrun ,2010). وأن الملل لا يعنى مجرد فقد الفرد لاهتماماته لأن غياب الاهتمامات لا ينجم عنه ألم وجداني في حين أن تسرب الملل الأكاديمي إلى نفس الفرد قد يسبب ألمًا وجدانيًا نتيجة وجود الأحمال الوجدانية المختلفة different affective loads كما أن الافتقار إلى الاهتمامات يعد من العوامل المسببة للملل والتي يكون له عواقب دافعية مختلفة (Goetz &Frenzel, 2006) فالملل هو بمثابة قوة دافعة تدفع بصاحبها إلى اتخاذ موقف هروبي والملل الأكاديمي الذي ينتاب الطلاب هو بمثابة مشاعر وجدانية سلبية، عادة ما تكون مرتبطة بمواقف التعلم أو الأنشطة المصاحبة له داخل الفصل الدراسي أو في أثناء استكمال الواجبات المدرسية (Daschmann, 2013; Pekrun, 2007).

- **معدل انتشار الملل الأكاديمي**: وهو عبارة عن النسبة بين عدد الطلاب الذين يشعرون بالملل إلى العدد الكلي للعينة.
- **مبررات الملل الأكاديمي**: يقصد بها أهم الأسباب التي يذكرها الطلاب لتبرير شعورهم بالملل الأكاديمي.
- **المشاركة الأكاديمية**:

أوضحت دراسة وانج وآخرين (Wang, et al, 2013,2014, 2015,2016) أن المشاركة الأكاديمية للطلاب لها ثلاثة مكونات هي: المشاركة السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، وفيما يلي سوف نوضح كل نمط:

١- المشاركة السلوكية: Behavioral engagement هي عبارة عن السلوكيات المشاهدة التي يبديها الطلاب في أثناء تعلم الأنشطة داخل حجرات الدراسة، واتباعهم للقواعد، والالتزامات والمعايير الخاصة بحجرة الدراسة، وكذلك السلوكيات الإيجابية والتخلي عن السلوكيات التخريبية، واستخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي، والتحلي بروح المثابرة persistence، والقدرة العالية على التركيز concentration وفي أثناء شرح المعلم، وكذلك القدرة على تركيز الانتباه لفترات طويلة، والقدرة على طرح الأسئلة، والإسهام في المناقشات الصفية التي تتم، وفي الأنشطة اللامنهجية extracurricular (Bartlett, 2017). وتشير الأدبيات إلى أن انخفاض المشاركة السلوكية للطلاب داخل المدرسة تُعد من العوامل المنبئة بالتسرب من المدرسة، أو الجنوح، وأن المشاركة السلوكية تعتمد على مقدار ما يبذله الطلاب من جهود داخل المدرسة.

٢- المشاركة الوجدانية Emotional engagement: ويقصد بها استحضار الطلاب للمشاعر والعواطف الإيجابية مثل: الاهتمام، والسعادة، والتخلي عن المشاعر والعواطف السلبية مثل الحزن، والقلق كما تتمثل المشاركة الوجدانية في الاستجابات الوجدانية الأكثر تفاعلية والتي يصدرها الطلاب داخل المدرسة، والتي تظهر درجة الترابط بينهم وبين أقرانهم داخل المدرسة، وتظهر مشاعرهم تجاه معلميهم وإدارة المدرسة (Robinson & Mueller, 2014;Luo, 2017) .

٣ـ المشاركة المعرفية Cognitive engagement: ويقصد بها إدراك الطلاب للدور الأمثل للمدرسة والمتمثل في كونها مكانا للتعلم ودورها في تنمية قدرات الطلاب مثل: القدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على التفكير الاستراتيجي، والتعلم الموجه نحو الهدف، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل: الفهم العميق، والابتعاد عن استراتيجيات التجهيز السطحية (Luo, 2017; Wang& Fredricks, 2013) .

ـ سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب:

ويقصد بها كما أشارت الأدبيات مثل: دراسة (Oguz, 2013) ودراستي (Wang et al., 2016; Zhen, et al., 2016) أساليب وطرائق المعلمين التحفيزية التي تدعم استقلالية طلابهم وتساعدهم على الانخراط في العملية التعليمية وهى مكونة من ثلاثة مكونات هي:

تدعيم المشاعر والأفكار Support for feeling and thoughts: ويقصد بها " قدرة المعلمين على توفير الفرص التي تسمح لطلابهم بالمشاركة بالأفكار أو الآراء والمشاعر، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في إدارة سلوكياتهم المرتبطة بأداء المهام الأكاديمية، والمشاركة في إدارة المدرسة، ومهارات صنع القرار، والتأثير في بيئة التعلم الخاصة بهم".

٢ـ تدعيم عمليات التعلم Support for learning process: ويقصد بها إعطاء المعلمين الطلاب الفرصة لمناقشة وتبادل جميع الأفكار في حرية تامة، وتحول دور المعلمين من كونهم متحدثون طوال الوقت إلى مستمعون أكثر الوقت، وكذلك قيام المعلمين بتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتشجيعهم على

طرح التساؤلات، وتعليم طلابهم ما يهمهم وما يرتبط بحياتهم، والتعاون مع أسر الطلاب وأولياء أمورهم في تقديم الحلول للمشكلات التعليمية الخاصة بالطلاب.

٣- تدعيم التقويم Support for Evaluation: ويقصد بها " قدرة المعلمين على إعطاء الطلاب الفرصة للقيام بعمليات التقييم الذاتي، وتقييم أداء بعضهم البعض، والقيام بالقراءة الحرة والمشاركة في إجراء الدراسات والبحوث والمشاركة في المشروعات المدرسية ومساعدة الطلاب على الانتقال من ثقافة الحفظ إلى ثقافة الفهم، وكذلك قدرة تمسك المعلمين بالموضوعية عند تقويم الطلاب من خلال النزاهة، والتبرؤ من الهوى والبعد عن العاطفة عند إصدار أحكام التقويم".

- **التحصيل الدراسي**: معدل التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في نهاية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

الإطار النظري للبحث:

- **مفهوم الملل الأكاديمي**: يعرف الملل الأكاديمي بأنه هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له، ويقاس الملل إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الملل المدرسي نهلة الشافعي(٢٠١٦)، تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٦٢)، ويظهر الملل الأكاديمي عندما لا تستطيع المناهج المدرسية التي يتلقاها الفرد أن تحقق بعضًا من حاجاته الحياتية، أو عندما تكون نوعية

التعليم (علمي/أدبي) لا تتوافق مع طموحاته، ورغبته في الوصول لوضع اجتماعي يُمكنه من تحقيق ذاته تجعله أكثر رضا وقبول بهذا النمط من التعليم. وترى آمال الفقي (٢٠١٦،٦٣) أن الملل الأكاديمي هو مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب والأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية، واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوقف معه، فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية.

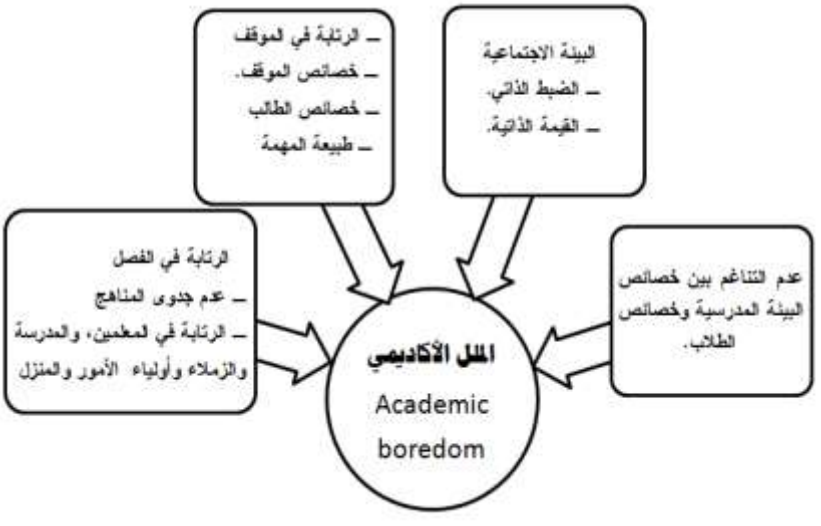
- أنماط الملل Type of boredom:

يوجد أربعة أنماط للملل تختلف من نمط إلى آخر تبعًا لدرجة التباين valence، ودرجة الإثارة valence، واللامبالاة indifferent، والمعايرة calibrating، والبحث searching، والمتفاعل reactant (Goetz , et al., 2014). ويرى داشمان وآخرون (Daschmann et al., 2011) أن الملل الأكاديمي يتكون من ثمانية أنماط هي: الرتابة monotony، والافتقار للمعني lack of meaning، وتكلفة الفرص opportunity costs، ومجابهة تحديات أعلى من قدرات الفرد being over- challenged، ومجابهة تحديات أقل من قدرات الفرد being under – challenged، والافتقار إلى الانخراط والمشاركة lack of involvement، وكره المعلم teacher dislike، والملل العام generalized boredom.

أما دراسة تحية عبد العال (٢٠١٢). فترى أن الملل يشمل سبعة أنماط هي: النفسي، والاجتماعي، والشعور والرضا، والاعتيادية والرتابة، وفقدان الاستثارة والدافعية، وعدم الانتباه وإدراك الوقت. أما فهلمان وآخرون

(Fahlman et al., 2013) فينظران للملل الأكاديمي على أنه يشمل: عدم المشاركة Disengagement [DIS]، والإثارة العالية High Arousal [HA]، والإثارة المنخفضة Low Arousal [LA] ، ونقص الانتباه Inattention [IN] ، وبعد إدراك الوقت time Perception.[TP]. في حين ترى دراسة تزي وآخرون Tze et al.(2013a,b) ، أن الملل الأكاديمي يشمل أربعة عوامل هي : الوجداني affective، والمعرفي cognitive، والدافعي motivational، والفسيولوجي physiological ويرى مصطفى مظلوم (٢٠١٤) أن الملل الأكاديمي يشمل ثلاثة أنماط هي : الاضطرار، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وإدراك الوقت وعدم الانتباه، وسوف تتبنى الدراسة الحالة هذا النمط، في حين ترى نهلة فرج (٢٠١٤) أن الملل أو الضجر الأكاديمي يشمل أربعة أنماط هي: الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وصعوبة التركيز، والشعور بالاضطرار، وترى آمال الفقي (٢٠١٦)، أن الملل الأكاديمي يشمل أنماط هي: النمط الشخصي، والأسري، والأكاديمي، والاجتماعي.

- **الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الملل الأكاديمي**: تشير الأدبيات مثل دراسة غويتز وفرينزل Goetz &Frenzel (2006) إلى ندرة الدراسات التي حاولت تعرف العوامل المسببة للملل، حيث تتقاسم هذه الأدبيات هذه العوامل مما يشير إلى وجود مجموعات معقدة من العوامل قد تكون داخل الفصل أو خارجه، ويوضح الشكل [١] التالي الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الملل الأكاديمي:



شكل (١)

يوضح العوامل النظرية المسببة للملل الأكاديمي

حيث يرى بيكرون وآخرون Pekrun , et al., (2010) أن نظرية القيمة المسيطرة Control-value Theory يمكن أن تسهم بإطار نظري جيد يساعد في التنبؤ بالملل الأكاديمي للطلاب، حيث أوضح بيكرون أن عواطف الطلاب لها محددات فردية أو ذاتية، كما أن لها محددات بيئية أيضًا وأن الملل ينجم لدى الطلاب عندما يدركون أنه يوجد سيطرة عالية في الموقف أو يوجد عدم سيطرة تامة على الموقف (Pekrun et al.,2007) . أو إذا أدرك الطلاب أن الموقف التعليمي لهم داخل الفصل هو محدود القيمة، أو عديم المعنى، أو لا يتناسب أو لا يتلاءم مع احتياجاتهم واهتماماتهم بيكرون وآخرون Pekrun, et al.(2010) أما التأثيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية المحيطة بالطلاب فقد يكون لها تأثيرات واضحة على عواطفهم مثل: الجودة

التعليمية Instructional Quality والتي يمكن أن يكون لها تأثيرات واضحة في معتقدات وقيم وسلوكيات الطلاب وبالتالي يكون لها وقع أيضًا على تزايد أو تناقص مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب، كما أن لها تأثيرات غير مباشرة على مشاعرهم أيضًا (Goetz et al., 2010) . لقد أوضح فيشر Fisher أن ظاهرة الملل الأكاديمي قد يكون لها مسببات خارجية محيطة بالطلاب مثل المهمة التي يقومون بها، أو البيئة المحيطة بهم فالبيئة المدرسية قد تكون ميسرة للطلاب في أداء مهامهم، وقد تكون معسرة، وقد يكون لها مسببات داخلية أي داخل الطلاب مثل: أنماط شخصية الطلاب أنفسهم. لذا ترى أس وآخرون (Acee et al.,2010) أن الفرد يجب أن يضع مستوى للكفاءة داخل عقله على أساسه يمكن أن يصدر حكمه القيمي في قدرته على مجابهة المهمة من عدمه.

أما النظرية العامة General Theory فترى أن الرتابة Monotony في الموقف هي أحد مسببات الملل لدى الطلاب؛ حيث يهرب الطلاب من الموقف التعليمي عن طريق الغياب من المدرسة أو يظلون في الموقف فيشعرون بالملل الأكاديمي، حيث أوضحت الأدبيات أن من أهم العوامل المسبب للملل هي الرتابة في ترتيب الفصول الدراسية بطريقة روتينية فيتسرب الملل إلى نفوس الطلاب. كما أن الموضوعات الدراسية إذا ما كانت عديمة الفائدة ولا تلبي اهتمامات واحتياجات الطلاب، يمكن أن تقودهم إلى الشعور بالملل، بالإضافة إلى صوت المعلم نفسه والرتابة في طريقة أدائه قد تبعث على الملل في نفوس الطلاب (Daschmann, 2013) . وهنا نلاحظ أن الأطر

النظرية المفسرة لمفهوم الملل المدرسي لدى الطلاب ما هي إلا مجموعة من الافتراضات النظرية المختلفة، والتي قد تتشابه مع بعضها البعض، حيث تُعد الرتابة وخصائص المعلمين والبيئة المدرسية هي القواسم المشتركة بين هذه النظريات.

▪ أهم العوامل المسببة للملل الأكاديمي:

تشير الأدبيات إلى أن رصد الطلاب لظاهرة الملل الأكاديمي يتسم بالدقة والمصداقية العالية، فهم من يعايشون الموقف في حين يرى البعض الآخر أن المعلمين يكونوا في مواقف مثالية تسمح لهم بمراقبة وحدوث الملل المدرسي، فهم يقضون ساعات طويلة من اليوم الدراسي بين الطلاب وداخل فصولهم. إن الكشف عن العوامل المسببة للملل يُعد من الأمور المهمة في التعليم اليوم من خلال استخدام المعرفة المنهجية أو المعرفة اللامنهجية، وإن المعلمين سوف يظلوا لديهم القدرة على الحكم على احتياجات طلابهم، كما يمكنهم القيام بتحقيقها سواء لكل طالب على حده أو للفصل الدراسي كله.

وقد رصدت دراسة غويتز، فرينزل وهاغ (Goetz, Frenzel& Hag, 2006) الأسباب الكامنة وراء الملل الأكاديمي واستطاعت تقسيمها في المحاور التالية متعددة الأوجه تتمثل في:

- الخصائص التعليمية Instructional Characteristics: وتتمثل في عدم القدرة على قيام المعلمين والمعلمات بالتنوع في استخدام طرائق التدريس مما يشعر الطلاب بالملل والسأم.
- شخصية المعلم Teacher Personality: قد يصاب بعض المعلمين والمعلمات بما يسمى بالاحتراق النفسي، وضغوط العمل، وغيرهما مما

ينعكس سلباً على الطلاب فيشعرهم ذلك بالملل، فالطالب هو بمثابة المرآة العاكسة لصورة معلمة.

- عوامل مرتبطة بشخصية الطلاب أنفسهم : عندما يتعرضون لمحتوى تعليمي لا يتناسب مع قدراتهم فإذا اتسم بالبساطة شعر الطلاب بالملل، وإذا اتسم بالتعقيد شعر الطلاب بالملل، فالملل ينجم عندما يواجه الطلاب تحديات غير ملائمة لهم كما أن الشعور بالملل قد يتسرب إلى نفوذ الطلاب عندما تغيب عنهم روح التحدي نفسها، وأن الملل الناجم عن التحديات الكبيرة قد حظى بانتباه أقل من الملل الناجم عن السهولة أو البساطة (Acee et al.,2010).

وأوضحت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة جارفيس وسيفيرت Jarvis & Seifert (2002) أن الملل الأكاديمي للطلاب داخل المدرسة يكون ناجمًا عن جهد الانسحاب، أو ناجمًا عن الانخفاض في التحصيل الدراسي للطلاب أو الانسحاب المبكر من المدرسة.

- سمات الطلاب الذين يشعرون بالملل:

يرى أوبرين O`Brien (2014) أن الطالب الذي يشعر بالملل هو الذي لا يشعر بالهدوء وهو الذي يفتقر إلى الاهتمام بالأنشطة والشعور بالتعب والإرهاق لأقل الجهد، في حين ترى تحية عبد العال أن أهم السمات المميزة للطلاب الذين يشعرون بالملل يتمثل في : اللامبالاة والغفلة والميل للانتحار، واللجوء إلى عزو ما هو فيه إلى العوامل الخارجية، والشعور بالفراغ والمعاناة، والشعور بالرتابة، وانخفاض مستوى الدافعية، والاحساس بالدونية،

وفقدان الشعور بالمعنى، وعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل، وعدم الرضا عن الحياة، وضعف القدرة على حل المشكلات، وعدم التوافق الانفعالي، وعدم الرغبة في إيجاد معنى للحياة. إن الملل يُعد واحدة من المشاعر السلبية التي تذكر في كثير من الأحيان في أثناء عمليات التعلم وبصورة أكثر من المشاعر السلبية الأخرى مثل القلق والغضب، والاحباط، واليأس، والعار (Ahmed ,et al., 2010) .

ويرى شوكا جالو Schuka Jalow (2015) أن الملل هو عبارة عن عاطفة مرتبطة بعدم قدرة الفرد على تحقيق الإنجاز في النشاط المصاحب له في عملية التعلم، وأن مشاعر الملل ليست مجرد فقد الطلاب لاهتماماتهم أو القدرة على الاستمتاع بعملية التعلم، فإذا فقد الطلاب على سبيل المثال قدراتهم على الاهتمام بتعلم الرياضيات أو عدم القدرة على الاستمتاع بتعلم الرياضيات داخل الفصل، فإنهم ربما يشعرون بالمشاعر السلبية المختلفة التي قد تنتابهم في هذه الحالة مثل الغضب، والسأم أو الاحباط، ومن ثم فإنهم لا يشعرون بالملل بصورة دائمة. ويرى جابلونكا Jablonka (2013) أن مستويات الملل المدركة ذاتيًا من جانب الطلاب تعتمد على حد كبير على خبراتهم العامة في المدرسة، وبالتحديد على خبراتهم بالمواد الدراسية المحددة.

ويرى بيكرون (Pekrun (2006 أن الملل الأكاديمي لا يرتبط بعدم قدرة الطلاب على ضبط أفعالهم وإنما يرتبط سلبًا بضعف قدراتهم على الأداء، وتشير دراسة تاناكا ومارایاما Tanaka & Marayama (2014) إلى أن من سمات الطالب المتململ أكاديميًا ما يلي:

- الافتقار إلى القدرة على تجهيز المعلومات بدقة.

- الافتقار إلى القدرة على تنظيم المهام.
- عدم المثابرة في المشاركة في أداء المهام.
- الإهمال.
- الشعور بأن الوقت لا يمر.
- الرغبة في الفرار وترك الموقف.
- انخفاض في التحصيل.
- الرغبة في ترك المدرسة.
- نفاذ الطاقة وعدم القدرة على المثابرة.
- الجلوس بلا انضباط داخل الفصل.
- الذهاب المتأخر إلى المدرسة.
- المحاولات المتكررة للخروج من الفصل.
- تتسم رؤيته للأشياء بالبساطة، ولديه صعوبة في المحافظة على المستوى الأمثل من الإثارة أو التحفيز لفترات طويلة (Dieh&Wyrick, 2015, 3).

- تأثير الملل الأكاديمي على التحصيل الدراسي:

تُعد ظاهرة الملل الأكاديمي من الظواهر الكلية التي تمتد إلى كل الأعمار بلا استثناء وأن متغير العمر ربما يكون له بعض التأثيرات في تجارب الفرد الوجدانية، حيث أوضحت نتائج دراسة لارسون ريتشاردز Larrso& Richards (1991) أن (٣٦%) من طلاب المرحلة الإعدادية يشعرون بالملل في أثناء تواجدهم في فصولهم الدراسية، وعلى الرغم من عدم

وجود فروق جوهرية كبيرة في الملل الأكاديمي تعزي إلى متغير الصف (من الصف الخامس إلى الصف التاسع)، أظهرت النتائج وجود تزايد في نسبة الملل الأكاديمي تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف الثامن، وأن مستويات الملل الأكاديمي قد بدأت في الانخفاض من الصف الثامن. Tze et al.(2016) . وتأتي هذه النتائج متناقضة مع نتائج دراسة جوتز وآخرين Goetz et al. (2010) التي أوضحت حصول طلاب الصف الثامن على مستويات عالية من الملل مقارنة بالصف الحادي عشر، في حين أظهر طلاب الصف الحالي عشر مستوى أعلى من الملل في مادة الفيزياء مقارنة بأقرانهم من طلاب الصف الثامن.

- تأثير الملل الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي:

أوضحت نتائج دراسة لارسون وريتشاردز Larson & Richards (1991) أن الطلاب المتفوقين يشعرون بالملل أكثر من غير المتفوقين داخل المدرسة، وكذلك خارجها؛ لذا فقد اقترحت أن ظاهرة الملل لا تتعلق بوجود أو غياب المثيرات أو بالتحديات التي تواجه الطلاب داخل الفصول الدراسية، فالمتفوقون يشعرون بالملل عندما تغيب عنهم التحديات الملائمة لقدراتهم، لذا يُعد الملل الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تسهم في التنبؤ بالانخفاض في التحصيل الدراسي (Preckel, et al., 2010).

- **قياس الشعور بالملل الأكاديمي**:

تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تمت في مجال الملل الأكاديمي مثل: مقياس الملل المرتبط بالتعلم learning-related boredom وهو من إعداد بيكرون وآخرون (Pekrun et al., 2005) وهو يتكون من أربعة عوامل هي : عوامل وجدانية، وعوامل معرفية، وعوامل فسيولوجية، وعوامل دافعية، ومقياس داشمان وآخرون (Daschmann et al., 2011)، وهو يتكون من ثمانية عوامل هي الرتابة، والافتقار للمعني، وتكلفة الفرص، ومجابهة تحديات أعلى من قدرات الفرد، ومجابهة تحديات أقل من قدرات الفرد، والافتقار إلى الانخراط والمشاركة، وكره المعلم، والملل العام، ومقياس تحية عبد العال (٢٠١٢). وهو مكون من (٧٥) مفردة موزعة على ستة عوامل: هي العامل النفسي، والعامل الاجتماعي، وعامل الشعور والرضا، وعامل الاعتيادية والرتابة، وعامل فقدان الاستثارة والدافعية، وعامل عدم الانتباه وإدراك الوقت، ومقياس حالة الملل متعدد العوامل Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) وهو من إعداد فهلمان وآخرون (Fahlman et al., 2013) وهو مكون من ستة عوامل هي: عدم المشاركة [DIS] Disengagement، والإثارة العالية High Arousal [HA]، والإثارة المنخفضة Low Arousal [LA]، ونقص الانتباه Inattention [IN]، وعامل إدراك الوقت Time Perception [TP]، ومقياس الملل المرتبط بالتعلم Learning-Related Boredom Scale (LRBS) وهو من إعداد تزي وآخرون (Tze et al., 2013)، ويتكون من أربعة عوامل هي العامل الوجداني، والعامل المعرفي، والعامل

الدافعي، والعامل الفسيولوجي، ومقياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وهو من إعداد مصطفى مظلوم (٢٠١٤)، وهو مكون من (٣٥) مفردة موزعة على ثلاثة عوامل هي: عامل الاضطرار، وعامل الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وعامل إدراك الوقت وعدم الانتباه، ومقياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (٢٠١٦) من إعداد نهلة على فرج، وهو مكون من (٤٢) مفردة موزعة على أربعة عوامل هي: الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وصعوبة التركيز، والشعور بالاضطرار، وهو مكون من (٤٢) مفردة، ومقياس الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا وهو من إعداد آمال الفقي (٢٠١٦)، وهو مكون من أربعة عوامل هي: العامل الشخصي، والعامل الأسري، والعامل الأكاديمي، والعامل الاجتماعي.

حيث اتضح من استعراض هذه المقاييس أن بعض هذه المقاييس كانت تقيس ظاهرة الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والبعض الآخر يقيس الشعور بالملل، مما تطلب الأمر بناء مقياس لتحديد الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانياً: الإطار النظري للمشاركة الأكاديمية:

▪ مفهوم المشاركة الأكاديمية:

بدأ الاهتمام بموضوع المشاركة الأكاديمية للطلاب بالمدارس يتزايد في العشرين سنة الماضية نظرًا للدور الإيجابي الذى تلعبه المشاركة في الحد من السلوكيات التخريبية، والحد من نسب الغياب، والتراجع في مستويات الاكتئاب، والتحسن في الدرجات الأكاديمية للطلاب، وتُشير نتائج بعض

الدراسات مثل: دراسة Quin et al.(2017) إلى إظهار الطلاب المراهقين لمستويات منخفضة من سلوكيات المشاركة الأكاديمية في المدرسة، وإظهار انخراطهم في السلوكيات التخريبية، وفي التغيب عن المدرسة، وفي التعرض للفصل من المدرسة، واللامبالاة، كما أنهم أكثر عرضه على تعاطى المخدرات، واستخدام السلوكيات المعادية للمجتمع، وعدم اتباع نظام العدالة بالمدرسة، من هنا دعت الحاجة إلى ضرورة الاهتمام ببرامج المشاركة الأكاديمية للحد من هذه السلوكيات(OECD, 2014).

وتعرف دراسة ديسي Deci (2009) المشاركة الأكاديمية للطلاب بأنها استثمار نفسي psychological investment، وجهد موجه نحو التعلم، والفهم، وإتقان المعرفة، والمهارات، والحرف اليدوية داخل المجال الأكاديمي. فالمشاركة الأكاديمية لا تعني فقط مساعدة الطلاب في التخلص من سلوكياتهم التخريبية والانتظام في الدراسة، وإنما تعني مساعدة الطلاب في تحقيق التوافق السلوكي، وتحقيق مستوى أكاديمي عالي، واستغلال لكل قدراتهم وطاقاتهم (Quin, et al., 2017). فالمشاركة الأكاديمية هي المشاهدة للدافع، والقدرة الطبيعية على التوجيه، والطاقة المباشرة، التي تمكن الفرد من تحقيق هدفه، وتمكن المتعلمين من النجاح في أداء مهامهم، وتقدير قيمة ما حققوه في بيئة التعلم . لقد جذبت المشاركة الأكاديمية اهتمامات المربين والباحثين، لأنها تُعد من العوامل الحاسمة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الضعيف، وبالسلوكيات المشكلة، وبالتسرب من المدرسة مثل: دراسة (Klem & Connell, 2004) .

▪ العوامل المؤثرة في المشاركة الأكاديمية:

أوضحت الأدبيات مثل: دراسة (Wang& Eccles, 2012) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مشاركة الطلاب في المدرسة ومنها: الخصائص الفردية للطلاب وتشمل (النوع، والصف الدراسي)، والخلفيات الأسرية وتتضمن مساندة الوالدين parent support . كما تُسهم جودة العلاقات بين المعلمين والطلاب في زيادة وتدعيم مستوى المشاركة النفسية أو السيكولوجية للطلاب Psychological engagement بالمدرسة (Veenstra et al., 2010). أما نتائج دراسة سالدو وآخرين (Suldo et al., 2014) فقد أوضحت أن الصحة العقلية Mental health لها تأثير على النتائج الأكاديمية والمشاركة السلوكية للطلاب.

▪ العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والملل الأكاديمي:

افترضت نظرية القيمة المسيطرة control-value theory أن المشاعر الأكاديمية مثل: الملل الأكاديمي لها دور مهم في العمليات المعرفية، والدافعية، والتنظيمية في تعلم التعلم، وأوضح مجموعة من الباحثين مثل: Luo et al., 2014; Tze et al., 2014) أن مشاعر الملل الأكاديمية ترتبط بأنماط مختلفة من المشاركة الوجدانية، فمشاعر الفرد مثل الاستمتاع، والإحباط، الأمل، والقلق يمكن أن يكون لها تأثيرات مباشرة في أنشطة التعلم التي يقوم بها الطلاب، وأظهرت النتائج أن أكثر من ثلث وقت طلاب المرحلة الإعدادية يقضونه في الملل الأكاديمي، وأن الملل في الأوضاع الأكاديمية ينظر إليه على أنه مشاعر سلبية مجهولة وترتبط بتجارب غير سارة تعمل على الحد من التنشيط الفسيولوجي (Wang et al., 2016). لقد حظيت الموضوعات التي

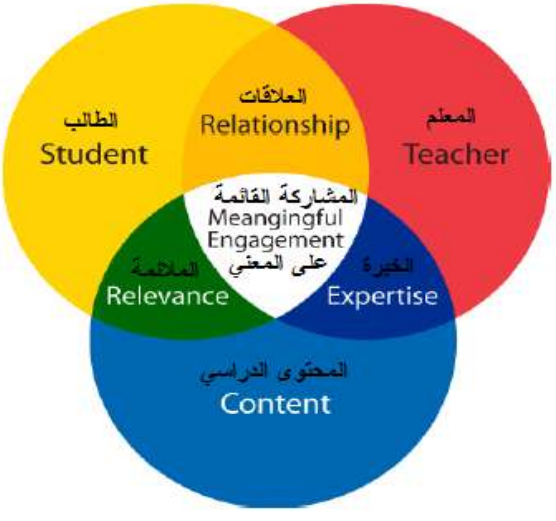
استهدفت تعرف تأثير المشاعر السلبية . مثل: الملل الأكاديمي على اهتمام أقل من دراسة تأثير المشاعر الإيجابية . مثل : البهجة والأمل وغيرهما . على عمليات تعلم الطلاب، حيث يوجد (٤٠) دراسة فقط هدفت تعرف تأثير الملل الأكاديمي في تعلم الطلاب مقابل أكثر من (١٠٠٠) دراسة هدفت إلى تعرف أسباب وآثار القلق الأكاديمي على عمليات تعلم الطلاب (Tze et al., 2016).

وفي الآونة الأخيرة، حظى موضوع الملل الأكاديمي باهتمامات متزايدة، ولكنها لاتزال غير متواصلة، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الملل الأكاديمي له تأثيرات سلبية على مخرجات التعلم مثل دراسة (Pekrun et al., 2010, 2011; Ahmed et al., 2013; Tulis& Fulmer, 2013) حيث هدفت الدراسات إلى تعرف تأثير الملل في الأوضاع المدرسية، وتوصلت نتائجها إلى أن الملل يرتبط ارتباطًا موجبًا مع المشاعر السلبية الأخرى مثل: القلق، والإحباط، ويرتبط ارتباطًا سلبيًا مع المشاعر الموجبة مثل: الاستمتاع، كما يرتبط الملل الأكاديمي ارتباطًا سلبيًا بالعديد من العوامل المسببة للإنجاز مثل: الدافعية الداخلية، والجهد، والتعلم المنظم ذاتيًا، والأداء الأكاديمي (Pekrun et al., 2011).

ـ آليات تقوية المشاركة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

أشارت الأدبيات مثل: دراسات Wong, et.al. (2013,2014,2016) إلى أن نسبة المشاركة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تتراوح من [٤٠ إلى ٦٠%] وأن الطلاب في هذه المرحلة يظهرون العديد من العلامات والإشارات الدالة على عدم رغبتهم في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية أو

غير الأكاديمية، والشكل [٢] يوضح آليات تقوية المشاركة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.



شكل[٢]

يوضح آليات تقوية المشاركة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

يتضح من الشكل [٢] أن المشاركة القائمة على المعنى تتطلب ما يلي:

- تفاعل حقيقي بين الطلاب والمعلمين والمحتوى الدراسي.
- وجود علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين.
- ملائمة محتوى المنهج الدراسي لاهتمامات وميول الطلاب.
- توافر الخبرة لدى المعلمين للقيام بتوصل المحتوى للطلاب في صورة جذابة وبطريقة مشوقة.

وأشارت نتائج دراسة جاسر (Gasser, 2011) إلى خمسة عوامل تُسهم في زيادة المشاركة الأكاديمية للطلاب في العملية التعليمية وهي:

- ضرورة أن تتم عملية التعلم في ضوء التعلم القائم على المشكلات.
- ضرورة أن تسمح عملية التعلم للطلاب بتقديم الحلول.
- ضرورة أن تعلم عملية التعلم على تفادي المخاطر التي قد يتعرض لها الطلاب.
- ضرورة أن تقوم عملية التعلم على المتعة.
- ضرورة أن تعمل عملية التعلم على توفير وقت للتعاون.

وأن هذه العوامل الخمسة تُسهم في زيادة المشاركة الأكاديمية للطلاب، حيث يصبح المحتوى التعليمي أكثر وضوحاً.

ثالثاً: سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب:

تشير المشاركة الأكاديمية إلى الحدة السلوكية والجودة الوجدانية emotional quality والانخراط النشط للفرد في أداء المهمة المكلف بها، وتُعد عملية التدعيم والمساندة التي يقدمها المعلمون لاستقلالية الطلاب من خلال أساليبهم التحفيزية motivation styles من الطرق التي تعزز مشاركتهم في أثناء عملية التعلم، فالمعلمون الذين تم تدريبهم على كيفية تدعيم استقلالية طلابهم، ساعد على مشاركة وانخراط طلابهم في العملية التعليمية بصورة أفضل من المعلمين الذين لم يتم تدريبهم. وأوضحت الأدبيات أن المشاركة الأكاديمية القوية تُعد من المتغيرات القوية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب، حيث وحاولت دراسة Kaplan (2017) تحرى تأثير دور المعلمين والمعلمات

في تدعيم استقلالية الطلاب وتأثير ذلك على خبرات التعلم المثالية optimal learning experience لدي (١٤٤) من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن أساليب المعلمين في تدعيم استقلالية الطلاب أو تحقيق الحكم الذاتي لهم يُسهم في زيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية، كما حاولت الدراسة التفريق بين سلوكيات المعلمين القمعية للاستقلالية autonomy suppressive behaviors، وسلوكيات المعلمين الداعمة للاستقلالية autonomy supportive behaviors، وأوضحت أن سلوكيات المعلمين القمعية لاستقلالية الطلاب يكون لها تأثيرات مباشرة في سلوكيات الطلاب، ومعتقداتهم، وطرائقهم للتعلم، ومستوى مشاركتهم أو انخراطهم في العملية التعليمية، وحتى في مشاعرهم أو عواطفهم، كما يكون لها تأثيرات سلبية في عملية التعلم، وفي السلوكيات الاجتماعية للطلاب (Reeve, 2009).

لقد أظهرت الأدبيات مثل: دراسة Kaplan (2017) مجموعات متنوعة من السلوكيات القمعية للمعلمين مثل: محاولة المعلمين إجبار طلابهم على القيام بأداء مهام غير مهمة، والقيام بإعطائهم التعليمات بصورة مستمرة، أو عدم منحهم خيارات أو بدائل preventing choice، وإعطاؤهم تعليمات صماء دون وجود تفسيرات لها placing demands without explanation، وقد يلجأ بعض المعلمين إلى توظيف عوامل الدافعية الخارجية مثل: منع الطلاب من العمل في المكان المناسب لهم، أو القيام بتقييد حرياتهم في التعبير blocking freedom of expression أو في الاعتراض، أو حرمان الطلاب من التعبير عن مشاعرهم وآرائهم، كما تشمل السلوكيات القمعية مجموعة من السلوكيات المسيطرة والصارمة blatant controlling behaviors التي تتضمن سلوكيات

العقاب punishment، والصراخ shouting، والإذلال humiliation، والضغط pressuring، ونبرات الصوت غير السارة unpleasant tone of voice، والحرمان من الحقوق denial of rights، والعقاب البدني، وأساليب التوبيخ scolding، ومن ثم فإن مثل هذه السلوكيات القمعية يمكن أن تكون من العوامل القوية التي تسهم في حدوث مشاعر الملل الأكاديمي لدى الطلاب (Assor et al., 2005).

إن توفير المعلمين الدعم لتحقيق الحكم الذاتي أو الاستقلالية لدى الطلاب يوفر لهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالملل الأكاديمي، وعن شكواهم السلبية المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، كما يشجعهم في القيام بالمبادرات الشخصية إلى جانب استخدام المعلمين للغة الإعلامية بدلاً من اللغة القائمة على الإملاءات، أو اللغة القهرية coercive language (Reeve, 2009). كما تسمح الاستقلالية التي يوفرها المعلمون للطلاب في اختيار المعلمين لأساليب التدريس المناسبة التي تتلاءم مع اهتماماتهم فالسلوكيات القائمة على الاستقلالية لا على السيطرة والقمع من جانب المعلمين تُسهم في تطوير السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، وتحقق جودة التعلم، على العكس من السلوكيات القمعية التي تُحد من مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وتقليل من دافعيتهم نحو التعلم، وتقودهم إلى الحصول على نتائج تعليمية سلبية (Vansteenkiste & Ryan, 2013) .

أوضحت نتائج دراسة جانج وآخرين Jang et al.(2016b) أن قيام المعلمين بتحقيق الحكم الذاتي أو الاستقلالية يُسهم في التنبؤ بالأداء

الأكاديمي الأفضل للطلاب ويساعدهم في القيام بالمشاركة الأكاديمية الفعالة داخل الفصل.

الأطر النظرية المفسرة لسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب:

تناولت العديد من النظريات المرتبطة بالدافعية إلقاء الضوء على كيفية تأثير أساليب التحفيز والدافعية للمعلمين على زيادة المشاركة الأكاديمية للطلاب، حيث أوضحت نظرية ريان وديسي Vansteenkiste & Ryan (2013, إلى أن أساليب التحفيز للمعلمين تجاه الطلاب عبارة عن سلسلة متصلة الحلقات تتراوح من أساليب التحفيز عالية السيطرة إلى أساليب التحفيز عالية الاستقلالية التي تساعد الطلاب في تحديد احتياجاتهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم، ومساعدتهم في إيجاد فرص تعليمية ابداعية، وتزيد من دوافعهم الداخلية في توجيه أنشطتهم التعليمية، كما يجعلهم محور التعلم. لقد أظهرت الأدبيات أن الطلاب الذين يتمتعون بالاستقلالية يحصلون على أداء أكاديمي ودافعية داخلية، ومشاعر أكاديمية أفضل من الطلاب الذين لم يحصلوا على الاستقلالية أو الحكم الذاتي من جانب معلمهم، كما أوضحت الأدبيات مثل دراسة Hardre & Reeve (2003) إن المعلمين الذين يدعمون استقلالية طلابهم يكونون قادرين على توفير الاحتياجات النفسية لطلابه مثل: الكفاءة، والعلاقات الجيدة في أثناء عملية التعلم.

- استراتيجيات المعلمين في تدعيم استقلالية الطلاب:

ويوجد ثلاثة استراتيجيات أو طرق لتدعيم استقلالية الطلاب والتي يمكن أن يتبعها المعلمون وهي:

١- **تدعيم الاستقلالية التنظيمية** organizational autonomy support :

ويقصد بها إعطاء المعلمين الطلاب الفرصة للقيام بالخيارات المتعددة، واختيار الأنشطة التي يرغبون في ممارستها، والموضوعات التي يرغبون في تعلم المزيد عنها، واختيار مجموعة الأعضاء الذي يرغبون في العمل معهم في أثناء ممارسة النشاط، واختيار الإجراءات التي يجب اتباعها في عمليات تقويم النشاط، وتحمل مسئولية النتائج الناتجة من ممارسة النشاط، والمشاركة في إعداد وتنفيذ قواعد الفصل، وفي ترتيبه.

٢- **تدعيم الاستقلالية الاجرائية** procedural autonomy support:

ويقصد بها إعطاء المعلم الطلاب الفرصة للقيام باختيار المواد المستخدمة في مشروعات الفصل، واختيار الطريقة الأفضل في عرض نتائج هذه المشروعات، ومناقشتها، وما يريدونه، والمواد التي يحتاجون إليها.

٣- **تدعيم الاستقلالية المعرفية** cognitive autonomy support :

ويقصد بها إعطاء المعلم الطلاب الفرصة في مناقشة المداخل المتعددة والاستراتيجيات المستخدمة في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم، والزمن المستغرق في التنفيذ واتخاذ القرارات، وتقديم التغذية الراجعة من المعلومات، وتقويم الأخطاء، ومناقشة جميع الأفكار في حرية تامة، وتحول دور المعلم من كونه متحدثًا طوال الوقت إلى مستمع أكثر الوقت.

ويوجد العديد من العوامل البيئة التي تلعب دوراً مؤثراً في المشاركة الأكاديمية للطلاب، ولعل من بين هذه العوامل سلوكيات المعلمين والتي تلعب دوراً هاماً في زيادة مستوى المشاركة الأكاديمية للطلاب أو في الحد

منها(2008) Skinner، فعندما يوفر المعلمون دعم الحكم الذاتي لطلابهم من خلال قيامهم بتوفير الخيارات المتعددة أمامهم، وتعزيز فهمهم واهتماماتهم المرتبطة بموضوعات التعلم، وتشجيعهم على القيام بعمليات التفكير المستقل والناقد.

وطبقًا لنظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory (SDT) والتي ترى أن قيام المعلمين بتوفير ودعم الحكم الذاتي لدى الطلاب يمكن أن يوفر لهم المناخ النفسي الذي يدعم احتياجاتهم النفسية الأساسية ويعزز من مشاركتهم الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت البناء العاملي لمقاييس الملل الأكاديمي:

أجرى شالي وآخرون Shelly et al.(2013) دراسة هدفت إلى حساب البناء العاملي لمقياس حالة الملل ومتعدد الأبعاد Multi-Dimensional State Boredom Scale، وقد أسفرت عملية التحليل العاملي للمقياس عن وجود خمسة أبعاد تمثلت في عدم المشاركة Disengagement، والإثارة العالمية، والإثارة المنخفضة، ونقص الانتباه، وإدراك الوقت، لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (١٩٩) طالباً وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن حالة الملل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعامل واحد يتدرج أسفل العوامل الخمسة، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الملل الأكاديمي، وعن وجود علاقة ارتباطية بين حالة الملل والاكتئاب، والقلق، والغضب، وعدم الانتباه، والاندفاعية، والرضا عن الحياة، والغرض من الحياة.

وهدفت دراسة تيسي وآخرين (Tze et al., (2012 إلى تعرف الخصائص السيكومترية لمقياس الملل المرتبط بالتعلم Learning-Related Boredom Scale (LRBS) لدى عينة من الجامعة الصينية والكندية وبلغ عددهم (٤٠٥) طالبًا وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين الملل المرتبط بالتعلم والدافعية الداخلية، وفاعلية الذات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت عملية التحليل العاملي وجود عوامل فرعية ترتبط بالملل الأكاديمي: وهي العامل الوجداني، والعامل المعرفي، والعامل الدافعي، والعامل الفسيولوجي.

وحاولت دراسة داشمان وآخرون (Daschmann et al.(2011 تحري تأثير الاختبارات كمنبئ بالملل الأكاديمي لدى الطلاب من الصف الخامس إلى الصف العاشر وبلغت عينة الدراسة (١٣٨٠) طالبًا وطالبة واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل العاملي التوكيدي المتعدد لمقياس الملل الأكاديمي المكون من ثمانية أبعاد. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير النوع (ذكر/ أنثى) في الملل الأكاديمي وفي مفهوم الذات الأكاديمية، وفي الاهتمامات.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الملل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية:

هدفت دراسة Jaradat, (2015) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث والتحصيل الدراسي في القابلية للتعرض للملل الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة (٦١٢) طالبًا وطالبة منهم (١٨٥) من الذكور، (٤٢٧) من الإناث لدى الطلاب الجامعيين الأردنيين، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة

إحصائيًا بين الذكور والإناث في الإثارة الخارجية، كأحد أبعاد الملل الأكاديمي لصالح الإناث، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الإثارة الداخلية والخارجية لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

وأجرى ديه ويريك Dieh & Wyrick (2015) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعرض للملل، والمشاركة في أداء المهام المدرسية، وأداء الاختبارات، لدى (٦١) من طلاب جامعة Midwestern، منهم (٣٩) من الإناث، و (٢٢) من الذكور، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي، والحاجة للمعرفة، وأن مستوى انخراط ومشاركة الطلاب في المهمة يتوسط العلاقة بين الحاجة للمعرفة، والأداء على الاختبارات.

وتحرت دراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وتعرف دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٥٨) طالباً، وأظهرت النتائج أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كان متوسطاً، أم الملل الأكاديمي المرتبط بالمجالات فقد أحتل مجال التقويم المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وجاء مجال المناهج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط ومجال طرائق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزي لمتغير مستوى

الدراسة لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة عند مقارنتهم بطلبة السنة الأولى.

وأجرى بشايرة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي لدى عينة بلغت (٣٥٢) معلمًا واستخدمت الدراسة مقياس الملل الأكاديمي وأسفرت النتائج عن وجود درجات متوسطة المستوى من الملل الأكاديمي لدى المعلمين، وعن علاقة طردية بين الملل الأكاديمي والاغتراب الاجتماعي، وعن وجود فروق دالة في الملل الأكاديمي تعزي إلى متغيرات النوع (ذكر/أنثى) المؤهل (علمي/أدبي)، والمنطقة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة.

ثالثاً: دراسات تناولت الملل الأكاديمي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي :

هدفت دراسة بارتليت Bartlett, (2017) تعرف مستويات الملل الأكاديمي لدى (١٣٨) من طلاب الصف السادس الابتدائي الذين حصلوا على إسراع تعليمي في مادة الرياضيات، واستخدمت الدراسة مقياس الملل المرتبط بتحصيل مادة الرياضيات Achievement Emotions Questionnaire Mathematics (AEQ-M)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات الملل الأكاديمي تعزي إلى متغير النوع (ذكر/أنثى)، أو مستوى التحصيل(منخفضي/مرتفعي) وأوضحت نتائج الدراسة بضرورة تطبيق حزمة من الأنشطة المركبة أو المعقدة للحد من الشعور بالملل الأكاديمي بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.

وحاولت دراسة Demirkasimoglu, (2017) تعرف معتقدات الطلاب المرتبطة بالشعور بالملل الأكاديمي من منظور طلاب كلية تربية، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٠) من طلاب كلية التربية جامعة أنقرة Ankara، وكشفت النتائج أن ثلث أفراد العينة شعروا أن نصف محاضراتهم كانت مملة، كما وجد أكثر من نصف الطلاب أن بعض محاضراتهم كانت مملة، وأوضحت النتائج أن أسباب الشعور بالملل الأكاديمي تعود إلى عوامل مرتبطة بالكلية، وعوامل مرتبطة بالطلاب أنفسهم، وأن العوامل المرتبطة بالكلية مثل عمليات التقييم قد تكون من العوامل التي تحتل المرتبة الأولى في إحداث الشعور بالملل الأكاديمي.

وهدفت دراسة Wang et al.(2016) تحري العلاقة بين الحكم الذاتي المعلمين ومشاركة الطلاب في العملية التعليمية والشعور بالملل الأكاديمي، وقيمة الدوافع الداخلية كمتغيرات وسيطة لدى (٦٣٧) من طلاب المرحلة الإعدادية في الصين منهم (٣١٣) من الذكور، و(٣٢٤) من الإناث، وبلغت متوسطات أعمارهم (١٤٨٣) سنة، بمدى عمري يتراوح من (١١إلى ١٧)، وتوصلت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية، وقيمة الإثارة الداخلية، والملل لهم دورًا وسيطًا هامًا بين دعم الحكم الذاتي للمعلمين، ومشاركة الطلاب في العملية التعليمية.

وتحرت دراسة Sharp et al. (2017) الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي لدى (٢٣٥) من طلاب السنة النهائية في الجامعة وتوصلت النتائج إلى أن أكثر من (٥٠ %) من طلاب الجامعة يعانون من الشعور بالملل الأكاديمي بين الطلاب هو المحاضرات التقليدية الخالية من

الصيغ التفاعلية القائمة على استخدام التكنولوجيا، واستراتيجية مواجهة الشعور بالملل الأكاديمي من جانب الطلاب تمثلت في أحلام اليقظة، واستخدام الهاتف المحمول والرسائل النصية، أو الهروب إلى الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أن الشعور بالملل الأكاديمي يتولد في أثناء العمليات التي تستخدم الطابع الكلاسيكي في التقويم، كما يتولد الشعور بالملل الأكاديمي عندما يحصل الطلاب على درجات منخفضة مثل الحصول على جيد بدلاً من ممتاز.

وهدفت دراسة آمال إبراهيم الفقي(٢٠١٦) إلى اختبار فعالية الإرشاد التربوي في إدارة العجز لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً، وبلغت عينة الدراسة (١٦) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٨) في المجموعة التجريبية منهم (٥إناث، ٣ذكور)، ومثلهم في المجموعة الضابطة، ويتراوح متوسط أعمار العينة من (٢٠.١٨) سنة، وتم تطبيق مقياس إدارة الضجر، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدارة العجز وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العجز وأبعاده.

هدفت دراسة تيسي وآخرين Tze et al.(2016) إلى إجراء دراسة تحليل للعوامل الكامنة وراء انتشار ظاهرة الشعور بالملل الأكاديمي بين الطلاب فالغالبية العظمى من الطلاب تشكو في الكثير من الأحيان من الشعور بالملل

في أثناء الدراسة أو المذاكرة أو في داخل الفصل الدراسي، حيث قام تسي وآخرون بدراسة العلاقة بين الشعور بالملل الأكاديمي، وبعض المتغيرات مثل الدافعية واستراتيجيات الدراسة، والسلوكيات والأداء لدى (٢٩) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (١٩،٠٥٢) طالباً، وقد حصلت نتائج الدراسة على وجود معامل ارتباط جزئي وسالب قيمة (,٢٤) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، كما أظهرت النتائج أن الشعور بالملل الأكاديمي الناجم عن الفصل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية له وقع وتأثير سلبي أكبر على التحصيل الدراسي للطلاب من الشعور بالملل الأكاديمي الناجم عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في التعلم، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات سالبة للملل الأكاديمي على دافعية الطلاب للإنجاز، وعلى استراتيجياتهم وسلوكياتهم في المذاكرة، وتحصيلهم الدراسي، وأوصت الدراسة بضرورة البحث عن الاستراتيجيات والبرامج البديلة التي يمكن أن تُسهم من التخفيف من حده الشعور بالملل الأكاديمي لدى الطلاب.

وحاولت دراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) تعرف مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية تمثلت في الإرجاء الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني، لدى عينة من طلاب جامعة المنيا بلغ عددها (٣٦٠) طالباً، وتوضحت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي، ولم تستقر النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي وعن وجود فروق في التخصص (علمي /أدبي) في الضجر لصالح أصحاب التخصصات النظرية.

هدفت دراسة Tze, Daniels, klassen & Li, (2013) إلى تعرف المداخل التي يستخدمها طلاب الجامعة الكنديين والصينين لمواجهة الشعور بالملل الأكاديمي وبلغ عدد أفراد العينة (١٥١) من الطلاب الكنديين، و(٢٥٤) من الطلاب الصينين، واستخدمت الدراسة مقياس مواجهة الملل Boredom Coping Scale (BCS)، واظهرت النتائج أن طلاب الجامعة الكنديين يستخدمون المدخل المعرفي القائم على المواجهة، في حين أيد الغالبية العظمى من الطلاب الصينين المدخل المعرفي القائم على تفادي العوامل المسببة للملل الأكاديمي.

رابعاً: دراسات تناولت الشعور بالملل الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية:

هدفت دراسة Liu & Lu, (2017) تعرف العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٥١٤) طالباً وطالبة تم اختبارهم من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والملل المرتبط بالدراسة، وأن فاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن تستخدم في التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي.

واختبرت دراسة تيس وآخرين Tze et al. (2014) أنماط التغير في الشعور بالملل الأكاديمي مثل: الشعور بالملل الأكاديمي المرتبط باستراتيجيات أو طرائق التعلم، والشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالفصل الدراسي على أنواع المشاركة الأربعة المتمثلة في : المشاركة القائمة على

القوة والحيوية vigor، والمشاركة القائمة على الانهماك absorption في النشاط، والمشاركة القائمة على التفاني والإخلاص، والمشاركة القائمة على تنظيم الجهد لدى طلاب الجامعة، وبلغ عددهم (١٤٤) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود تحسن في الشعور بالملل الأكاديمي، عندما اتسمت المشاركة بالقوة والحيوية، وبالتفافي والإخلاص، في حين لم يكن للمشاركة القائمة على الانهماك تأثير في أنماط الشعور بالملل الأكاديمي.

وتحرت دراسة Luo et al., (2014) تأثير المعتقدات المتزايدة في القدرة، على تنظيم مشاعر الانجاز، والتعلم لدى الطلاب في سنغافورة، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٤) من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات الطلاب المرتبطة بقدراتهم المتزايدة بمشاعر الانجاز الموجبة في الرياضيات مثل: مشاعر الاستمتاع بتعلم الرياضيات، ومشاعر الفخر، وعلاقة ارتباطية سلبية مع الشعور بالملل الأكاديمي والقلق وأن المشاعر المرتبطة بالإنجاز كانت تتوسط العلاقة بين المعتقدات المتزايدة المرتبطة بالقدرة، ومشاركة الطلاب بالفصل، وكذلك التحصيل الدراسي في الرياضيات، عن وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالملل الأكاديمي والمشاركة القائمة على الفوضى داخل الفصل.

وهدفت دراسة بيكرون Pekrun (2002) تعرف العلاقة بين المشاعر الأكاديمية وارتباطها بالدافعية، واستراتيجيات التعلم والمصادر المعرفية، والتنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي، لدى طلاب الجامعة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المشاعر الأكاديمية (الملل الأكاديمي)، والدافعية، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الدراسيين وأوضحت النتائج أن التنوع في

دراسة المشاعر الأكاديمية يكون له تأثيرات على الأوضاع الأكاديمية في عملية تعلم الطلاب سواء في المدارس أو الجامعات، أما دراسة ولترز Wolters (2003) فقد توصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي ومؤشرات دافعية الطلاب، والمشاركة المعرفية لدى الطلاب.

خامساً: دراسات تناولت العلاقة بين الشعور بالملل الأكاديمي وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب:

قام تسي وآخرون Tze et al.(2014) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين تدعم الاستقلال الذاتي المدرك ذاتياً على أنماط الشعور بالملل الأكاديمي المرتبطة بالتعلم learning related boredom، والشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالفصل class related boredom لدى (١٤٤) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن تدعيم الحكم الذاتي للطلاب يُسهم في الحد من الشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالفصول الدراسية، في حين كان تأثير ثابت على الشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالتعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تدعيم الاستقلالية والشعور بالملل الأكاديمي المرتبط بالفصل.

وقام بيكرون Pekrun et al. (2011) بقياس الشعور بالملل الأكاديمي في علاقتها بتدعيم الاستقلالية أو الحكم الذاتي لدى الطلاب، كما استهدفت الدراسة تقييم (٢٤) من المشاعر مثل: (الاستمتاع enjoyment، والأمل، والفخر، والإغاثة، والغضب، والقلق، والعار، واليأس، والشعور بالملل الأكاديمي لدى (٣٨٩) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة

بين الشعور بالملل الأكاديمي وتوفير المعلمين للاستقلالية لدى الطلاب، وأن تمتع الطلاب بالاستقلالية يُسهم في تعزيز مشاعرهم الايجابية والحد من مشاعرهم السلبية، المرتبطة بالأوضاع الأكاديمية.

وحاولت دراسة بيكرون وآخرين Pekrun et al.(2010) تعرف تأثير قيمة السيطرة على الشعور بالملل الأكاديمي كحالة، والشعور بالملل الأكاديمي كسمة trait achievement boredom، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالملل الأكاديمي كسمة أو كحالة بمشكلات الانتباه، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الملل والدافعية الداخلية، والجهد، واستخدام استراتيجيات التفصيل، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهي كلها قائمة على نظرية قيمة السيطرة.

وقدمت دراسة بيكرون Pekrun (2007) مجموعة من التفسيرات النظرية حول تأثير نظرية قيمة السيطرة على المشاعر أو الانفعالات وتعرف تأثيراتها على الممارسات التعليمية، وأوضحت نتائج الدراسة النظرية أن توافر بيئات تعليمية سلمية من الناحية الوجدانية للطلاب يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في الحد من الشعور بالملل الأكاديمي والانفعالات السلبية، ويساعد في تدعيم المشاعر أو الانفعالات الإيجابية وتوظيف مشاعر الطلاب بطريقة منتجة وصحية.

وتعرفت دراسة بيكرون Pekrun (2006) على تأثير نظرية القيمة السيطرة على مشاعر الإنجاز، كذلك تعرف أهم الممارسات التربوية العملية لهذه النظرية، والتي يمكن أن تقدم تحليلات لتأثير المشاعر المرتبطة بعامل الإنجاز على الشعور بالملل الأكاديمي، وأوضحت النتائج وجود تأثيرات

للعواطف أو المشاعر المرتبطة بالنشاط مثل: مشاعر الملل الأكاديمي، والتي يكون لها تأثيرات سلبية على عمليات التعلم، كما أظهرت النتائج أن مشاعر الإنجاز لها تأثيرات دالة إحصائياً على المشاركة، وعلى التحصيل الدراسي للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة وضع نظام تكاملي مفاهيمي يقوم على تكامل الجوانب الوجدانية المُتمثلة في المشاعر السلبية (الملل الأكاديمي)، والجوانب الدافعية المتمثلة في (الاستقلالية أو الحكم الذاتي)، والجوانب المعرفية المتمثلة في (التحصيل الدراسي).

التعليق على الدراسات السابقة واشتقاق فروض البحث:

تُعد الدراسات السابقة بمثابة البوصلة التي تدعم وتقوي الإطار النظري وتسهم في توجيه البحث الحالي في المسارات التي قدمتها الدراسات السابقة، فكل دراسة من الدراسات تحاول أن تضيف لبنة في بناء العلم، كما يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة أيضاً في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومدى اتفاقها أو اختلافها معها، فمن حيث الموضوع والأهداف فقد هدفت العديد من الدراسات السابقة إلى تعرف ظاهرة الشعور بالملل الأكاديمي في حد ذاتها في حد ذاتها، أو في علاقتها مع متغيرات أخرى، كما حاول البعض الآخر التعرف على خصائص وسمات الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمي، في حين حاول البعض الآخر البحث عن معدلات انتشار هذه الظاهرة بين الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، وقد غلب التركيز على المرحلة الجامعة في الوقت التي أغفلت فيه الدراسات السابقة المرحلة الثانوية وهى من وجهة نظر الباحث من المراحل التي تشهد اضطرابات حادة وقوة في شخصية

الطلاب نظراً لطبيعة المرحلة، وقد تسبب له العديد من المشاعر المتقلبة ومنها مشاعر الملل الأكاديمي.

- **من حيث الأهداف**: لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت كل من البناء العاملي لظاهرة الشعور بالملل الأكاديمي، ومعدلات انتشاره ومبرراته، وفي حدود علم الباحث، لم يجد أي دراسة عربية تناولت أي من تلك المتغيرات التي ركزت عليها الدراسة الحالية، بينما ركزت الدراسات العربية والأجنبية على العوامل المرتبطة بظاهرة الشعور بالملل الأكاديمي وفي ضوء الدراسات السابقة استطاع الباحث اشتقاق متغيرات بحثه وكذلك صياغة وتوجيه فروضه.
- **العينة والأدوات**: لاحظ الباحث قلة في الدراسات التي أجريت على التعليم قبل الجامعي، وقد تراوحت أحجام العينات في الدراسات السابقة من (١٧ إلى ١٣٨٠) طالبا. أما الأدوات فقد تعددت الأدوات المستخدمة طبقاً لطبيعة ظاهرة الملل عامة ولكن الدراسات التي تناولت ظاهرة الشعور بالملل الأكاديمي قد حظيت بأدوات أقل.
- **الأسلوب الإحصائي المستخدم**: فقد تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة وكذلك حجم العينة، ولكن كان التحليل العاملي، والنسبة، واختبارات، وتحليل التباين من أكثر الأساليب استخداماً.

اشتقاق فروض البحث الحالي:

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على " نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي تمتد من [٣٥ إلى ٥٨%] في ضوء المعدلات العالمية.

الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع [ذكر/أنثي]، ومستوي التحصيل [مرتفع/منخفض] لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الفرض الثالث: والذي ينص على أن العوامل المعرفية تمثل أهم الأسباب التي تُسهم في شعور مرتفعي التحصيل بالملل الأكاديمي، في حين تمثل العوامل الدافعية أهم الأسباب في شعور منخفضي التحصيل بالملل الأكاديمي.

الفرض الرابع: والذي ينص على " تختلف مبررات الشعور بالملل الأكاديمي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، والنوع (ذكر/أنثي).

الفرض الخامس: " توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين درجات الطلاب في كل من الشعور بالملل الأكاديمي بمبرراته الفرعية وكل من : المشاركة الأكاديمية، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية طلاب الصف الأول الثانوي"

الفرض السادس: والذي ينص على " يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من المشاركة الأكاديمية (السلوكية، والوجدانية، والمعرفية) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الفرض السابع: والذي ينص على " يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب المتمثلة في قدرة على (تدعيم المشاعر والأفكار، وتدعيم عمليات التعلم، وتدعيم التقويم) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

منهجية البحث وإجراءاته:

▪ منهج البحث:

تدرس البحوث الوصفية العلاقات الارتباطية بين المتغيرات أو القيام بعمليات التنبؤ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى من خلال استخدام أساليب إحصائية متقدمة مثل أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار أو التحليل العاملي وغيرهما، وحيث أن هدف البحث الحالي تعرف الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم، فإن المنهج الوصفي يُعد من أكثر المناهج البحثية ملائمة مع أهداف البحث الحالي.

▪ عينة البحث:

تم اختيار **العينة الاستطلاعية** للبحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة عبدالقادر قنصوه الثانوية، ومدرسة معتز الألفي الثانوية في العام الأكاديمي(٢٠١٧/٢٠١٦) بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية، وتكونت العينة الاستطلاعية من(٢٤٢) طالباً وطالبة منهم (١٣١) طالباً،(١١١) طالبة بمتوسط عمر قدره (١٥,٣٣) سنة وانحراف معياري قدره (,٣٤) واستخدمت درجات العينة الاستطلاعية في

التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي. أما العينة النهائية للبحث فتكونت من (٤٨٤) طالباً طالبة، تم أخذ الطلاب الذين يشعرون بالملل وعددهم (٢٩٨) طالباً وطالبة منهم (٢٠٧) من الذكور و(٩١) من الإناث من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة عبدالقادر قنصوه الثانوية، ومدرسة معتز الألفي الثانوية في العام الأكاديمي(٢٠١٦/٢٠١٧) بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية وقد استخدمت درجات العينة النهائية وعددها (٢٩٨) في التحقق من فروض البحث الحالي.

ـ أدوات البحث:

ـ **مقياس الشعور بالملل الأكاديمي**[إعداد الباحث] :

ـ **الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالملل الأكاديمي** : يتكون المقياس في صورته الأولية من [٥٠] مفردة موزعة على أربعة عوامل، تم الاستقرار عليها بعد اطلاع الباحث على المقاييس العربية والأجنبية التي تمت في مجال الملل الأكاديمي، ففي البيئة الأجنبية تم الاطلاع على بعض المقاييس مثل : مقياس الملل الأكاديمي متعدد الأبعاد Multidimensional State Boredom Scale وهو من إعداد (Fahlman, et al., 2013)، ومقياس الملل الأكاديمي المرتبط بالتعلم Learning-Related Boredom Scale (LRBS) وهو من إعداد (Tze, et al., 2013a,b)، ومقياس الملل من وقت الفراغ Leisure boredom scale، وهو من إعداد (Kara, et. al., 2014). وفي البيئة العربية مثل: مقياس الضجر الأكاديمي لطلاب الجامعة وهو من إعداد آمال الفقي (٢٠١٦)، ومقياس

مستوي الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جمال محمد بحيص (٢٠١٦)، مقياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهو من إعداد نهلة فرج (٢٠١٦)، ومقياس تخفيف الضجر الأكاديمي لطلاب الجامعة وهو من إعداد مصطفي مظلوم (٢٠١٤)، ومقياس الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البين بالأردن وهو من إعداد تيسير الخوالدة (٢٠١٣)، ومقياس الضجر لدى طلاب الجامعة وهو من إعداد تحية محمد عبد العال (٢٠١٢)، ومقياس الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية بالأردن وهو من إعداد خالدون سعيد بشايرة (٢٠١١). ومن ثم يتضح من استعراض هذه المقاييس أنها قد تمت على المرحلة الجامعية ولم تتناول المرحلة الثانوية التي تعاني الكثير من المشكلات ومنها الملل الأكاديمي.

ويتكون مقياس الملل الأكاديمي في البحث الحالي في المفردات من [٤٨] مفردة موزعة على أربعة عوامل، يمثل البعد الأول العوامل الفسيولوجية ويتكون من [١٢] مفردة تبدأ من [١ إلى١٢]، والبعد الثاني يمثل العوامل الوجدانية ويتكون من [١٢] مفردة تبدأ من [١٣ إلى٢٤] والبعد الثالث ويمثل العوامل الفسيولوجية ويتكون من [١٢] مفردة تبدأ من [٢٥ إلى ٣٦]. والبعد الرابع ويمثل العوامل المعرفية ويتكون من [١٢] مفردة تبدأ من [٣٧ إلى ٤٨]، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه الطلاب في ضوء مقياس الخماسي التدريج [١] أرفض بشدة . [٢] أرفض . [٣] محايد . [٤] موافق . [٥] أوافق بشدة، وتعطي الدرجات [١، ٢، ٣، ٤، ٥] في حالة العبارات الموجبة والدرجات [٥، ٤، ٣، ٢، ١] في حالة العبارات السالبة وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بدرجة مرتفعة من الملل الأكاديمي، حيث تم تطبيق المقياس

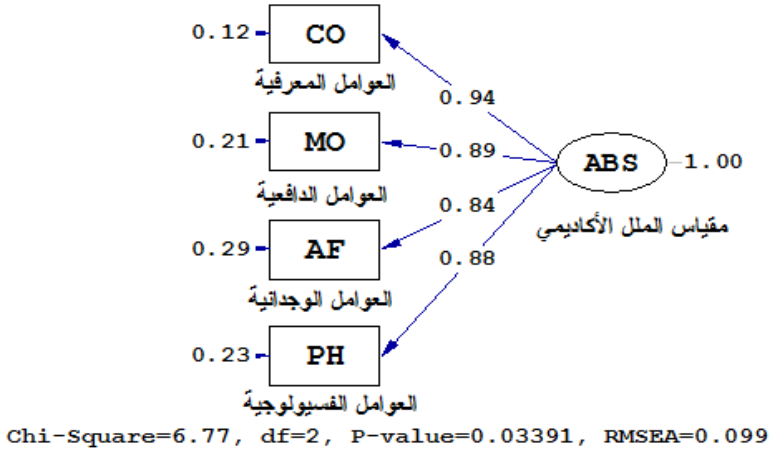
على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي وقد بلغ عددهم [٢٤٢] طالباً وطالبة.

وتُشير نتائج الدراسات السابقة التي تمت على النموذج الرباعي للملل الأكاديمي إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المفردات، والعوامل الذي تنتمي إليه هذه المفردات وأن النموذج الرباعي للملل الأكاديمي يُعد من أفضل النماذج في تحقيق شروط حسن المطابقة وقد حظيت العوامل الأربعة بأعلى تشبعات للبنود وخلصت النتائج إلى استقرار البنية العاملية للملل الأكاديمي، وقام الباحث في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة بإعداد مقياس للملل الأكاديمي لطلاب الرحلة الثانوية، والذي يصلح تطبيقه في البيئة العربية عامة والمصرية خاصة، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الملل الأكاديمي تم إتباع الخطوات التالية:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من [٥٠] مفردة على مجموعة من الباحثين والخبراء المتخصصين في مجال علم النفس، بهدف الحكم على مدى انتماء المفردات للبعد الذي تقيسه، وكذلك من حيث اتجاه الصياغة [موجبة/ سالبة]، وقد تم استبعاد بعض المفردات في الصورة الأولية وتعديل البعض الآخر، كما تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي بلغت [٩٥%].

ب ـ حساب صدق مقياس الشعور بالملل الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو أربعة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٩٣٧] للعوامل المعرفية [Co]، و [,٨٨٩] للعوامل الدافعية [MO]، و[,٨٤٤] للعوامل الوجدانية [AF]، و [,٨٧٧] للعوامل الفسيولوجية [PH] والشكل [٣] التالي يوضح ذلك:



شكل[٣]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الأربعة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الملل الأكاديمي

يتضح من الشكل [٣] أن قيمة [كا^{٢}] = ٦,٧٧ عند درجات حرية [٢] ومستوى دلالة قدره [,١٢٣٩]، وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات، ويوضح الجدول [٥] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [١]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لخمسة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
العوامل المعرفية [CO]	,٩٣٧	,٠٤٨٩	١٩,١٧ **	,٨٧٨
العوامل الدافعية [MO]	,٨٨٩	,٠٥٠٧	١٧,٥٣ **	,٧٩١
العوامل الوجدانية [AF]	,٨٤٤	,٠٥٢٤	١٦,١٨ **	,٧١٢
العوامل الفسيولوجية [PH]	,٨٧٧	,٠٥١٢	١٧,١٢ **	,٧٦٨

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٥٩, ٢]

يوضح الجدول [١] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو العوامل المعرفية، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٩٣٧]، كما بلغ معامل الثبات [,٨٧٨] ومن ثم يمكنه تفسر [٨٧,٨%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الملل الأكاديمي].

٢ ـ ثبات مقياس الشعور بالملل الأكاديمي:

تم حساب الثبات لمقياس الشعور بالملل الأكاديمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان الموضحة بالجدول التالي:

جدول [٢]

يوضح حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
العوامل المعرفية [CO]	**,٨٢٨	**,٩٠٦	**,٧٦١
العوامل الدافعية [MO]	**,٨٠٣	**,٨٩٢	**,٧٣٣
العوامل الوجدانية [AF]	**,٧١٧	**,٨٣٦	**,٧٢٩
العوامل الفسيولوجية [PH]	**,٨٢٠	**,٩٠٢	**,٧٤٠
الدرجة الكلية	**,٩٦٩	**,٩٨٥	**,٩١٨

[**] دالة عند مستوى [٠١,]، و [*] دالة عند مستوى [٠٥,].

يتضح من الجدول [٢] أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها كانت مرتفعة وتراوحت بين [٧٤٣, إلى ٩٨٤,] مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، ومن جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث تمتع مقياس الشعور بالملل الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، ويوضح الملحق [٤] المفردات للمقياس والتي تتكون من [٤٨] عبارة، في حين كانت الصورة

الأولية مكونة من [٥٠] مفردة، حيث تم حذف [٥] مفردات في أثناء حساب الخصائص السيكومترية.

٣. الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول [٣]

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي

المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط
A1	,٥١٠ **	A17	,٥٢٤ **	A33	,٤٨٣ **
A2	,٥٦٦**	A18	,٧٠٧*	A34	,٥٠٣ **
A3	,٥٧٠ **	A19	,٥٣٤ **	A35	,٥٢٥ **
A4	,٥٤٧ **	A20	,٦٠٨ **	A36	,٤٤٠ **
A5	,٥٨٤ **	A21	,٤٦١ **	A37	,٤٦٤ **
A6	,٦٥٤ **	A22	,٧٠٠**	A38	,٧٣٥**
A7	,٤٥٦ **	A23	,٤٩٩ **	A41	,٣٩٩ **
A8	,٦٩١**	A24	,٦٣٠ **	A42	,٤٥٧**
A9	,٤٥٥ **	A25	,٤٤٠ **	A43	,٣٥٢ **
A10	,٦٣٧ **	A26	,٥٣٤ **	A44	,٥٥٤ **
A11	,٥٨٨ **	A27	,٣٧٦ **	A45	,٥١١ **
A12	,٥٤٣**	A28	,٧٢٩**	A46	,٣٨٢ **
A13	,٤٤٩ **	A29	,٥٣٨ **	A47	,٤٧٢ **
A14	,٥٩٠ **	A30	,٥٨٧ **	A48	,٥٤٧**
A15	,٥٠٥ **	A31	,٣٨١ **		
A16	,٦٠٥ **	A32	,٥٤٨**		

[**] دالة عند مستوى [,٠١]، و [*] دالة عند مستوى [,٠٥].

يتضح من الجدول [٣] أن قيم معاملات الثبات قد انحصرت بين [٣٥٢, إلى ٧٣٥,] وهي دالة إحصائية عند مستوى [٠٥,] و [٠,٠١]. كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعامل والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وموضحة بالجدول التالي:

جدول [٤]

يوضح معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي

العوامل	[CO]	[MO]	[AF]	[PH]	د. الكلية
العوامل المعرفية [CO]	.				
العوامل الدافعية [MO]	**,٨٣٢	.			
العوامل الوجدانية [AF]	**,٧٧٨	**,٧٧٧	.		
العوامل الفسيولوجية [PH]	**,٨٣٣	**,٧٦٢	**,٧٣٥	.	
الدرجة الكلية	**,٩٣٩	**,٩١٦	**,٨٩٨	**,٩١٢	.

[**] دالة عند مستوى [٠١,]، و [*] دالة عند مستوى [٠٥,].

يتضح من الجدول [٤] أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها قد انحصرت بين [٧٣٥, إلى٨٣٣,]، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين [٨٩٨, إلى ٩٣٩,]، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,].

مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية [إعداد الباحث] :

الخصائص السيكومترية للمقياس: يتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في صورته الأولية من [٤٥] مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، تم الاستقرار عليها بعد اطلاع الباحث على المقاييس العربية والأجنبية مثل: مقياس المشاركة المعرفية في المدرسة Cognitive engagement in school وهو من إعداد (Fredricks et al., 2004, 2012)، والمسح القومي لمشاركة الطلاب National Survey of Students Engagement [NSSE]، وأداة مشاركة الطلاب the Student Engagement Instrument [SEI] وهو من إعداد (Appleton ,et al.2006)، ومقاييس المشاركة في العلوم والرياضيات The math and science engagement scales وهما من إعداد (Wang et al., 2016).، ومقياس المشاركة الأكاديمية في الرياضيات وهو من إعداد (Zhen, et al., 2016).

ويتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في البحث الحالي في المفردات من [٤٣] مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، يمثل البعد الأول العوامل السلوكية ويتكون من [١٥] مفردة تبدأ من [١ إلى١٥]، والبعد الثاني، ويمثل العوامل الوجدانية ويتكون من [١٥] مفردة تبدأ من [١٦ إلى٣٠] والبعد الثالث ويمثل العوامل المعرفية ويتكون من [١٥] مفردة تبدأ من [٣١ إلى ٤٥]، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه الطلاب في ضوء مقياس الخماسي التدريج [١] أرفض بشدة . [٢] أرفض . [٣] محايد . [٤] موافق . [٥] أوافق بشدة، وتعطي الدرجات [١، ٢، ٣، ٤، ٥] في حالة العبارات الموجبة والدرجات [٥، ٤، ٣، ٢، ١] في حالة العبارات السالبة وتدل الدرجة المرتفعة

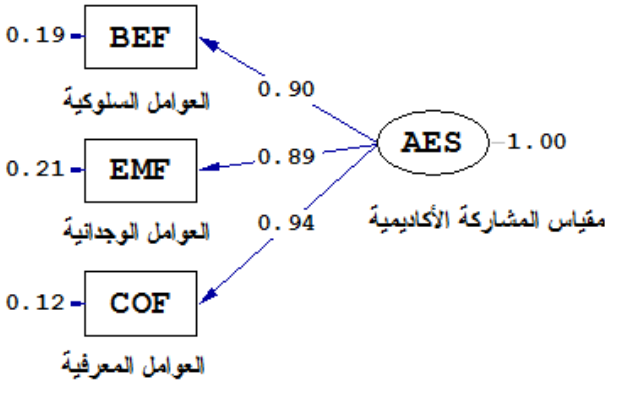
على تمتع الطالب بدرجة مرتفعة من المشاركة الأكاديمية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي وقد بلغ عددهم [٢٤٢] طالباً وطالبة.

وتُشير نتائج الدراسات السابقة التي تمت على النموذج الثلاثي للمشاركة الأكاديمية إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المفردات، والعوامل الذي تنتمي إليه هذه المفردات ويُعد من أفضل النماذج في تحقيق شروط حسن المطابقة وقد حظيت العوامل الثلاثة بأعلى تشبعات للبنود وخلصت النتائج إلى استقرار البنية العاملية لمقياس المشاركة الأكاديمية. وقام الباحث في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة بإعداد مقياس للمشاركة الأكاديمية لطلاب الرحلة الثانوية، والذي يصلح تطبيقه في البيئة العربية عامة والمصرية خاصة، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة الأكاديمية تم إتباع الخطوات التالية:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من [٤٥] مفردة على مجموعة من الباحثين والخبراء المتخصصين في مجال علم النفس، بهدف الحكم على مدى انتماء المفردات للبعد الذي تقيسه، وكذلك من حيث اتجاه الصياغة [موجبة/ سالبة]، وقد تم استبعاد بعض المفردات في الصورة الأولية وتعديل البعض الآخر، كما تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي بلغت [٩٥%].

ب ـ حساب صدق مقياس المشاركة الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٨٩٩] للعوامل السلوكية [BEF]، و [,٨٩١] للعوامل الوجدانية [EMF]، و[,٩٣٩] للعوامل المعرفية [COF]، والشكل [٤] التالي يوضح ذلك:



شكل[٤]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الثلاثة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو المشاركة الأكاديمية

يتضح من الشكل [٤] أن قيمة [كا^{٢}] = [صفر] عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [١]، وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات، ويوضح الجدول [٥] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [٥]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس المشاركة الأكاديمية

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
العوامل السلوكية [BEF]	,٨٩٩	,٠٥٠٦	١٧,٧٨ **	,٨٠٩
العوامل الوجدانية [EMF]	,٨٩١	,٠٥٠٩	١٧,٥١ **	,٧٩٣
العوامل المعرفية [COF]	,٩٣٩	,٠٤٩٢	١٩,٠٨ **	,٨٨١

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٥٩, ٢]

يوضح الجدول [٥] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس المشاركة الأكاديمية، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو العوامل السلوكية، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٨٩٩]، كما بلغ معامل الثبات [,٨٠٩] ومن ثم يمكنه تفسر [٨٠,٩%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [المشاركة الأكاديمية].

٢ ـ ثبات مقياس المشاركة الأكاديمية:

تم حساب الثبات لمقياس المشاركة الأكاديمية باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان الموضحة بالجدول التالي:

جدول [٦]

يوضح حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية في مقياس المشاركة الأكاديمية

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
العوامل السلوكية [BEF]	**,٨٨٦	**,٩٤٠	**,٧٣٣
العوامل الوجدانية [EMF]	**,٨٧٢	**,٩٣٢	**,٧٦١
العوامل المعرفية [COF]	**,٨٩٧	**,٩٤٦	**,٧٤٥
الدرجة الكلية	**,٩٦٤	**,٩٨٢	**,٨٤٣

[**] دالة عند مستوى [٠١,]، و [*] دالة عند مستوى [٠٥,].

يتضح من الجدول [٦] أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها كانت مرتفعة وتراوحت بين [٧٣٣, إلى ٩٨٢,] مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، ومن جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من تمتع اختبار مقياس المشاركة الأكاديمية بدرجة مرتفعة من الثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، ويوضح

الملحق [١] المفردات للمقياس والتي تتكون من [٤٣] عبارة، حيث تم حذف [٢] مفردة في أثناء حساب الخصائص السيكومترية.

٣- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول [٧]

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط
B1	,٢٧٧ *	B16	,٥٢٧ **	B31	,٦٧١ **
B2	,٤٨٩**	B17	,٥٧٩ **	B32	,٧٤٤**
B3	,٥٢٢ **	B18	,٦٠٨*	B33	,٢٥٨ **
B4	,٦٠٤ **	B19	,٦١٥ **	B34	,٤٩٢ **
B5	,٤٠٣ **	B20	,٧٣٦ **	B35	,٥٦٩ **
B6	,٧٢٥ **	B21	,٥٣٨ **	B36	,٢٤٢ *
B7	,٤٣٧ **	B22	,٣١٠**	B37	,٦٥٥ **
B8	,٥١٤**	B23	,٢٠٦ **	B38	,٦٦٦**
B9	,١٧٠ غيردالة	B24	,٥٩٩ **	B39	,٢٣٤ *
B10	,٦٨٤ **	B25	,٧٤٣ **	B40	,٦٢٦**
B11	,٦٢٠ **	B26	,٣٨٧ **	B41	,٢٢٥ **
B12	,٦٧٧**	B27	,١٨٤ *	B42	,٧٧٧ **
B13	,٤١٢ **	B28	,٥٦٦**	B43	,٦٠٤ **
B14	,٧٣٩ **	B29	,٢٠٠ *	B44	,٥٥٣ **
B15	,٥٥٧ **	B30	,٤٨٣ **	B45	,٨٠٠ **

يتضح من الجدول [٧] أن قيم معاملات الثبات قد انحصرت بين [,١٨٤ إلى ,٨٠٠] وهي دالة إحصائية عند مستوى [,٠٥] و [,٠١ .]. كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعامل والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وموضحة بالجدول التالي:

جدول [٩]

يوضح معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

العوامل	[BEF]	[EMF]	[COF]	[TO-EAC]
العوامل السلوكية [BEF]	.			
العوامل الوجدانية [EMF]	,٨٠١**	.		
العوامل المعرفية [COF]	,٨٤٤**	,٨٣٦**	.	
الدرجة الكلية [TO-EAC]	,٩٣٦**	,٩٢٩**	,٩٥٦**	.

[**] دالة عند مستوى [,٠١]، و [*] دالة عند مستوى [,٠٥].

يتضح من الجدول [٩] أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها قد انحصرت بين [,٨٠١ إلى,٨٤٤]، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين [,٩٢٩ إلى ,٩٥٦]، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١].

- مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب [إعداد الباحث] :

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**: يتكون مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب في صورته الأولية من [٣٤] مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، تم الاستقرار عليها بعد اطلاع الباحث على المقاييس العربية والأجنبية مثل: مقياس تدعيم استقلالية المتعلم learner autonomy support scale، وهو مكون من عاملين هما يمثل العامل الأول: اتخاذ القرارات Making Decisions وهو مكون من (٨) مفردات، ويمثل العامل الثاني توفير فرص الاستقلالية Autonomy Opportunity وهو مكون من (٨) مفردات، وهو من إعداد جوفنس Güvenç (2011) ، ومقياس تدعيم استقلالية المتعلم Learner Autonomy Support Scale هو من إعداد (Oguz, 2013) وهو مكون من ثلاثة عوامل هي: يمثل العامل الأول تدعيم المشاعر والأفكار support for feelings and thoughts،وهو مكون من (٧) مفردات ويمثل العامل الثاني تدعيم عمليات التعلم support for learning process وهو مكون من (٥) مفردات، ويمثل العامل الثالث تدعيم عمليات التقييم support for assessment وهو مكون من (٤) مفردات، ومقياس تدعيم استقلالية الطلاب : ويتكوم من ثلاثة عوامل، يمثل العامل الأول توفير الخيارات provide choice، والعامل الثاني تعزيز الصلة بينه وبين الطلاب Foster relevance، والعامل الثالث يمثل إظهار المعلمين الاحترام Show respect (Haakma et al., 2017,228) .

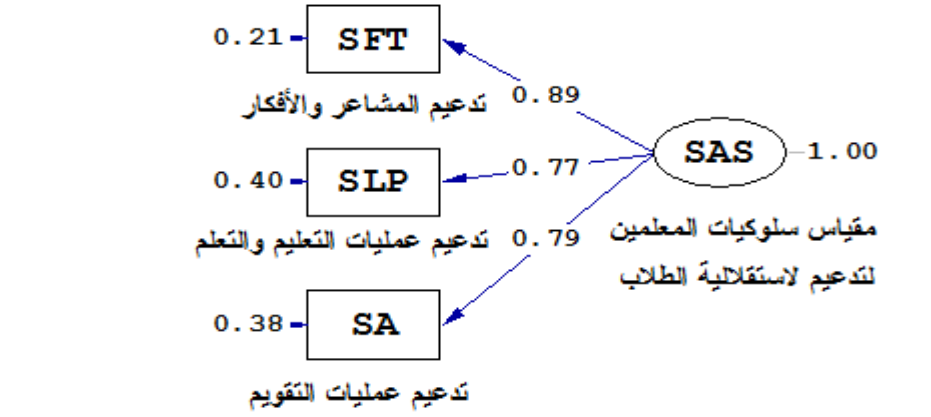
ويتكون مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب في البحث الحالي في المفردات من [٣٢] مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، يمثل البعد الأول تدعيم مشاعر وأفكار الطلاب، ويتكون من [١٤] مفـــــردة تبدأ مــن

[١ إلى١٤]، والبعد الثاني، ويمثل تدعيم عمليات التعليم والتعلم، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [١٥ إلى٢٤] والبعد الثالث ويمثل تدعيم عمليات التقويم، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [٢٥ إلى ٣٤]، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه الطلاب في ضوء مقياس الخماسي التدريج [١] أرفض بشدة . [٢] أرفض . [٣] محايد . [٤] موافق . [٥] أوافق بشدة، وتعطي الدرجات [١، ٢، ٣، ٤، ٥] في حالة المفردات الموجبة والدرجات [٥، ٤، ٣، ٢، ١] في حالة المفردات السالبة وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بدرجة مرتفعة من سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي وقد بلغ عددهم [٢٤٢] طالباً وطالبة.

وتُشير نتائج الدراسات السابقة التي تمت على النموذج الثلاثي للمشاركة الأكاديمية إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المفردات، والعوامل الذي تنتمي إليه هذه المفردات ويُعد من أفضل النماذج في تحقيق شروط حسن المطابقة وقد حظيت العوامل الثلاثة بأعلى تشبعات للبنود وخلصت النتائج إلى استقرار البنية العاملية لمقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب. وقام الباحث في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة بإعداد مقياس للمشاركة الأكاديمية لطلاب الرحلة الثانوية، والذي يصلح تطبيقه في البيئة العربية عامة والمصرية خاصة، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب تم إتباع الخطوات التالية:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من [٤٥] مفردة على مجموعة من الباحثين والخبراء المتخصصين في مجال علم النفس، بهدف الحكم على مدى انتماء المفردات للبعد الذي تقيسه، وكذلك من حيث اتجاه الصياغة [موجبة/ سالبة]، وقد تم استبعاد بعض المفردات في الصورة الأولية وتعديل البعض الآخر، كما تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي بلغت [٩٥%].

ب ـ حساب صدق مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [٨٨٧,] لتدعيم المشاعر والأفكار [SFT]، و[٧٧٣,] لتدعيم عمليات التعليم والتعلم [SLP]، و[٧٩٠,] لتدعيم عمليات التقويم [SA] والشكل [٥] التالي يوضح ذلك:



شكل[٥]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الثلاثة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

يتضح من الشكل [٥] أن قيمة [كا^{٢}] = [صفر] عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [١]، وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات.

ويوضح الجدول [١٠] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [١٠]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
تدعيم المشاعر والأفكار [SFT]	,٨٨٧	,٠٥٥٨	١٥,٩٠ **	,٧٨٦
تدعيم عمليات التعلم [SLP]	,٧٧٣	,٠٥٧٩	١٣,٣٥ **	,٥٩٧
تدعيم التقويم [SA]	,٧٩٠	,٠٥٧٦	١٣,٧١ **	,٦٢٣

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٥٩, ٢]

يوضح الجدول [١٠] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو عامل تدعيم المشاعر والأفكار، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٨٨٧]، كما بلغ معامل الثبات [,٧٨٦]، ومن ثم يمكنه تفسر [٧٨,٦%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب].

٢ ـ ثبات مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب:

تم حساب الثبات لمقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان الموضحة بالجدول التالي:

جدول [١١]

يوضح حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية في مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
تدعيم المشاعر والأفكار [SFT]	**,٨٤٠	**,٩١٣	**,٧٦٢
تدعيم عمليات التعلم [SLP]	**,٧٤٠	**,٨٥١	**,٧١٢
تدعيم التقويم [SA]	**,٨٤٦	**,٩١٧	**,٧٨٠
الدرجة الكلية	**,٩٣١	**,٩٦٤	**,٨٨١

[**] دالة عند مستوى [٠١,]، و [*] دالة عند مستوى [٠٥,].

يتضح من الجدول [١١] أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها كانت مرتفعة وتراوحت بين [٧١٢, إلى ٩٦٤,] مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، و من جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من تمتع اختبار مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب بدرجة مرتفعة من الثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، ويوضح الملحق [١] المفردات للمقياس والتي تتكون من [٣٢] عبارة، حيث تم حذف [٢] مفردة في أثناء حساب الخصائص السيكومترية.

٣- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول [١٢]

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط
C1	,٤٠٦ **	C13	,٣٧٤ **	C24	,٣٥٨ **
C2	,٤٦٣**	C14	,٥٥٤ **	C25	,٤٥٠ **
C3	,٥٥١ **	C15	,٢٥١ **	C26	,٤٩٤ **
C4	,٥٧٧ **	C16	,٣٣٨ **	C27	,٤٠٦ **
C5	,٤٢٤ **	C17	,٤٦٣ **	C28	,٣٣٨**
C6	,٥٧٤ **	C18	,٥٢٥ * *	C29	,٥٨٤ **
C7	,٥٤٣ **	C19	,٣٨٨ **	C30	,٥٨٠ **
C8	,٤٠٣**	C20	,٣٣٢ **	C31	,٧١٨ **
C9	,٤٦٦ **	C21	,٢٨٣ *	C32	,٣٠٠**
C10	,٥٢٨ **	C22	,٣٦٦**	C33	,٥٣١ **
C11	,٤٨٠ **	C23	,٥٦٨ **	C34	,٣٥٥ **
C12	,٥٦٦**				

[**] دالة عند مستوى [,٠١]، و [*] دالة عند مستوى [,٠٥].

يتضح من الجدول [١٢] أن قيم معاملات الثبات قد انحصرت بين [,٢٥١ إلى ,٥٨٤] وهي دالة إحصائية عند مستوى [,٠٥] و [,٠١ .]. كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعامل والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وموضحة بالجدول التالي:

جدول [١٣]

يوضح معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

العوامل	[SFT]	[SLP]	[SA]	[TO-SASTB]
تدعيم المشاعر والأفكار [SFT]	٠			
تدعيم عمليات التعلم [SLP]	**,٦٨٥	٠		
تدعيم التقويم [SA]	**,٧٠٠	**,٦١٠	٠	
الدرجة الكلية [TO-SASTB]	**,٩٢٦	**,٨٤٨	**,٨٦٦	٠

يتضح من الجدول [١٣] أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها قد انحصرت بين [,٨٠١ إلى,٨٤٤]، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين [,٩٢٩ إلى ,٩٥٦]، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١].

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على " نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي تمتد من [٣٥ إلى ٥٨%] في ضوء المعدلات العالمية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتحديد حد الكفاية لتعرف عدد الطلاب الذين يشعرون بالملل وحساب نسبتهم إلى حجم عينة البحث للحصول على معدل انتشار الشعور بالملل الأكاديمي بين طلاب الصف الأول الثانوي، حيث اتخذ الباحث المتوسط المتوقع للدرجات على

مقياس الشعور بالملل الأكاديمي والتي تمتد من أقل درجة [٤٨] إلى أعلى درجة [٢٤٠]، وقد بلغ هذا المتوسط [١٤٤]، ليكون هو درجة القطع لتحديد الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمي، حيث يُعد الطالب المتململ أكاديمياً هو من زادت درجته عن المتوسط المتوقع وهو [١٤٤]، والعكس إذا ساوته أو قلت عنه، والجدول التالي [١٤] يوضح النسبة المئوية لانتشار الشعور بالملل الأكاديمي بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي:

جدول [١٤]

يوضح النسبة المئوية لانتشار الشعور بالملل الأكاديمي بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي

عدد المفردات	أقل درجة	أعلى درجة	درجة القطع	عدد العينة الكلية	عدد الأعلى من درجة القطع	النسبة المئوية
٤٨	٤٨	٢٤٠	١٤٤	٤٨٤	٢٩٨	%٦١,٧

يتضح من الجدول [١٤] أن نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي قد بلغت [٦١,٧%] وهى تزيد بدرجة بسيطة عن المعدلات العالمية والتي تراوحت من [٢٠ إلى ٥٨%].

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة، حيث أشارت نتائج دراسة لارسون وريتشارد (Larson& Richards, 1991) إلى أن نسبة الشعور بالملل الأكاديمي قد بلغت [٥٠%]، وفي حين أشارت نتائج دراسة هاريس (Harris, 2000) إلى أن نسبة الشعور بالملل الأكاديمي قد بلغت [٣٥%]، أما دراسة مان وروبسون (Mnn& Robison, 2009) فقد أظهرت أن نسبة الشعور بالملل الأكاديمي قد بلغت [٥٨%]، في حين توصلت دراسة داشمان

وآخرون (Daschmann et al., 2011) إلى أن نسبة الشعور بالملل الأكاديمي قد بلغت [٣٢%]، وأشارت نتائج دراسة شارب وآخرين (Sharp et al., 2017) إلى أن نسبة الشعور بالملل الأكاديمي قد بلغت [٥٠%].

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع [ذكر/أنثي]، ومستوي التحصيل [مرتفع/منخفض] لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث مقياس المخاطرة النسبية Relative Risk [RR] للمقارنة بين نسبتين لتحديد الدلالة العملية أو التربوية، ثم تحديد النسبة باستخدام اختبار [Z] وكانت النتائج الموضحة على النحو التالي:

جدول [١٥]

تكرارات الذين يشعرون والذين لا يشعرون بالملل الأكاديمي من الذكور والإناث لحساب المخاطرة النسبية

النوع / الملل	الذكور	الإناث	المجموع
يشعرون بالملل	٢٠٧ [أ]	٩١ [ب]	٢٩٨ [أ+ب]
لا يشعرن بالملل	١٠٣ [ج]	٨٣ [د]	١٨٦ [ج+د]
المجموع	٣١٠ [أ+ج]	١٧٤ [ب+د]	٤٨٤ [ن]

من الجدول [١٥] يمكن حساب المخاطرة النسبية كما يلي:

المخاطرة النسبية [RR] = [أ/(أ+ب)] / [ب/(ب+ج)]

= [٢٠٧/(٢٠٧+٩١)] / [٩١/(٩١+١٠٣)]= ٣,٤٩

كا^{٢} =(٤٨٤)[(٢٠٧)(٩١) ـ (٩١)(١٠٣)]^{٢}/(٢٩٨)(١٨٦)(٣١٠)(١٧٤)

= ١٤ ,٥ .

تحديد فترة الثقة لنسبة المخاطر عند مستوى [,٠٥]=[RR] (١+(١,٩٦)/جذر كا^{٢} = (٦,٦٤)

حيث إن فترة حدود الثقة [*] لا تتضمن الواحد، فهذا يعني أن مخاطر نسبة الشعور بالملل الأكاديمي لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وهذا يعني أن حجم أثر مستوى النوع على اختلاف نسبة الشعور بالملل الأكاديمي كان دالاً (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠، ٥٠). وباستخدام الباحث اختبار[Z] للمقارنة بين نسبتين مستقلتين للكشف عن الدلالة باستخدام معادلتين من كتاب (زكريا الشربيني، ١٩٩٥، ١٥٥). حيث [ن١] عدد أفراد عينة الذكور، [ن٢] عدد أفراد عينة الإناث، [أ١] نسبة الذكور الذين يشعرون بالملل الأكاديمي، [أ٢] نسبة الإناث الذين يشعرن بالملل الأكاديمي، كانت النتائج الموضحة بالجدول [١٦] التالي:

جدول [١٦]

[*] يشير السيد عبد الدايم أنه إذا كانت فترة الثقة متضمنة للواحد، فهذا يعني تماثل النسبتين، وإذا كانت حدودها أقل من الواحد، فهذا يعني أن النسبة الأولى أقل من الثانية، وإذا كانت أعلى من الواحد، فهذا يعني أن النسبة الأولى أعلى من الثانية.

نتائج اختبار [Z] للمقارنة بين نسبتي المتململين في الذكور والإناث

النوع	النسبة [P]	عدد أفراد العينة	العدد الكلي للعينة	[Z] المحسوبة	الدلالة
ذكور	,٦٦٨ [أ١]	٢٠٧ [ن١]	٣١٠	٢ ,٤٥	دالة عند مستوى ,٠٥
إناث	,٥٢٣ [أ٢]	٩١ [ن٢]	١٧٤		

[*] قيمة [Z] المعيارية عند مستوى [,٠٥] = [١,٩٦]، وعند مستوى [,٠١] = [٢,٥٨].

يتضح من الجدول [١٦] وجود فروق ذات دلالة بين نسبة الذكور الذين يشعرون بالملل الأكاديمي ونسبة الإناث اللاتي يشعرن بالملل الأكاديمي لصالح الذكور، وهذا يظهر الدلالة الإحصائية والدلالة العملية والتربوية. وتأتي نتائج الفرض الثاني متفقة مع دراسة Shelly et al.(2013)، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالملل الأكاديمي. ونتائج دراسة Acee et al.(2010)، ودراسة Jaradat (2015)، ودراسة Barttett (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالملل الأكاديمية.

جدول [١٧]

تكرارات منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي لحساب المخاطرة النسبية

التحصيل / الملل	منخفض	مرتفع	المجموع
يشعرون بالملل	٢٢٦ [أ]	٧١ [ب]	٢٩٨ [أ+ب]
لا يشعرن بالملل	١١٦ [ج]	٧٠ [د]	١٨٦ [ج+د]
المجموع	٣٤٢ [أ+ج]	١٤١ [ب+د]	٤٨٤ [ن]

من الجدول [١٧] يمكن حساب المخاطرة النسبية كما يلي:

المخاطرة النسبية [RR] = [أ/(أ+ب)] / [ب/(ب+ج)]

= [٢٢٦/(٢٢٦+٧١)] / [٧١/(١١٦+٧١)]= ٢

كا^{٢}=(٤٨٤)[(٧١)(١١٦) ـ (٧٠)(٢٢٦)]^{٢}/(٢٩٨)(١٨٦)(١٤١)(٣٤٢)=١٠,٧

تحديد فترة الثقة لنسبة المخاطر عند مستوى [٠,٠٥] = [RR] $^{(١+(١,٩٦)/\text{جذر كا}^{٢})}$ = (٣,٠٣)

وحيث إن فترة حدود الثقة لا تتضمن الواحد، فهذا يعني أن مخاطر نسبة الشعور بالملل الأكاديمي لدى منخفضي التحصيل أعلى منها لدى مرتفعي التحصيل، وهذا يعني أن حجم أثر مستوى التحصيل على اختلاف نسبة الشعور بالملل الأكاديمي كان دالاً (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠، ٥٠).

وباستخدام الباحث اختبار [Z] للمقارنة بين نسبتين مستقلتين باستخدام معادلتين من كتاب (زكريا الشربيني، ١٩٩٥، ١٥٥)، حيث [ن$_{١}$] عدد منخفضي التحصيل، [ن$_{٢}$] عدد مرتفعي التحصيل، [أ$_{١}$] نسبة منخفضي التحصيل الذين يشعرون بالملل الأكاديمي، [أ$_{٢}$] نسبة مرتفعي التحصيل الذين يشعرن بالملل الأكاديمي، كانت النتائج الموضحة بالجدول [١٨] التالي:

جدول [١٨]

نتائج اختبار [Z] للمقارنة بين نسبتي منخفضي ومرتفعي التحصيل الذين يشعرون بالملل الأكاديمي

التحصيل / بالملل	النسبة	عدد أفراد العينة	العدد الكلي للعينة	[Z] المحسوبة	الدلالة
منخفضي التحصيل	,٦٦١ [أ]	٢٢٦ [ن١]	٣٤٢	٢،٣٩	دالة عند مستوى ,٠٥
مرتفعي التحصيل	,٥٠٣ [أ٢]	٧١ [ن٢]	١٤١		

[*] قيمة [Z] المعيارية عند مستوى [,٠٥] = [١,٩٦]، وعند مستوى [,٠١] = [٢,٥٨].

يتضح من الجدول [١٨] وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة منخفضي التحصيل الذين يشعرون بالملل الأكاديمي ونسبة مرتفعي التحصيل لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، وهذا يظهر الدلالة الإحصائية والدلالة العملية (التربوية).

وتأتي نتائج الفرض الثاني المتعلقة بالفروق بين نسبتي منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي مع نتائج دراسة Jarvis& seifert (2002) التي أوضحت أن الشعور بالملل الأكاديمي يؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي للطلاب كما يسبب الملل انخفاض في الجهود التي يبذلونها، ونتائج دراسة Hoekmanet al.(2005) التي أوضحت أن الشعور بالملل الأكاديمي يُعد من العوامل المهمة في القدرة على التنبؤ بالانخفاض في التحصيل، ونتائج دراسة

pekrun et al.(2011) التي أظهرت أن الشعور بالملل الأكاديمي يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي بنسبة تتراوح من [٥,٧٦% إلى ١٠,٢٤%]، ونتائج دراسة Tze et al.(2016) التي أظهرت أن الشعور بالملل الأكاديمي له تأثيرات دالة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية وعلى سلوكياتهم في المذاكرة، وأوصت الدراسة بضرورة البحث عن الاستراتيجيات والبرامج البديلة التي تُسهم في التخفيف من حده الشعور بالملل الأكاديمي، ونتائج دراسة Jaradat (2015)، ونتائج دراسة Bartlett(2017) التي أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشعور بالملل الأكاديمي لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أن العوامل المعرفية تمثل أهم الأسباب التي تُسهم في شعور مرتفعي التحصيل بالملل الأكاديمي، في حين تمثل العوامل الدافعية أهم الأسباب في شعور منخفضي التحصيل بالملل الأكاديمي، ولاختبار صحة هذا الفرض: استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات التلاميذ الذين يشعرون بالملل في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وكانت النتائج كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول [١٩]

"يوضح الأسباب المسهمة في تبرير منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي للملل الأكاديمي"

منخفضي التحصيل		مرتفعي التحصيل	
الأسباب	التشبعات	الأسباب	التشبعات
الدافعية [MO]	,٩٢٣	المعرفية [CO]	,٨٠٢
المعرفية [CO]	,٩١٣	الفسيولوجية [PH]	,٧١٢
الفسيولوجية [PH]	,٨٣١	الدافعية [MO]	,٧١١
الوجدانية [AF]	,٧٩٤	الوجدانية [AF]	,٦٧٢

يتضح من الجدول [١٩] ما يلي :

- احتلت العوامل الدافعية المرتبة الأولي في ترتيب لدى منخفضي التحصيل الدراسي يليها المعرفية ثم الفسيولوجية ثم الوجدانية.
- احتلت العوامل المعرفية المرتبة الأولى لدى مرتفعي التحصيل الدراسي يليها الفسيولوجية ثم الدافعية ثم الوجدانية.
- احتلت الأسباب الوجدانية المرتبة الأخيرة في أسباب الملل الأكاديمي لدى منخفضي ومرتفعي الملل الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من منظور أن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ينقصهم في المقام الأول غياب العوامل المسئولة عن زيادة دافعيتهم وأقبالهم على الدراسة، فالعوامل الدافعية هي المسئولة عن زيادة أو نقصان دافعية الطلاب للتعلم مثل: غياب الشعور بالسعادة، وجود وقت للفراغ أو الشعور بالعزلة أو فقدان الرغبة في الدراسة أو الشعور بالقهر أو المعاناة داخل

الفصل أو الشعور بصعوبة في مرور الوقت وكلها عوامل دافعية تسبب لهم الشعور بالملل الأكاديمي.

أما أسباب الملل الأكاديمي من منظور مرتفعي التحصيل الدراسي فإنها تعود إلى الأسباب المعرفية في المقام الأول والمتمثلة في: شعورهم بأن استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل تسبب لهم الشعور بالملل الأكاديمي، وكذلك سهولة المنهج الدراسي مما يسبب لهم نوعا من الملل، لأن قدراتهم على اكتساب وتشرب المعلومات أكبر من الجرعة المعلوماتية المقدمة لهم، كذلك شعورهم بأن أساليب التقويم الكلاسيكية المستخدمة في المدرسة والتي لا تتمشي مع العصر الحديث، والذي أصبحت فيه أنظمة التعليم العالمية قائمة على التقويم الالكتروني وليس تقويم الورقة والقلم، فكل هذه العوامل مجتمعة تسبب لهم الشعور بالملل الأكاديمي.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع: والذي ينص على " تختلف مبررات الشعور بالملل الأكاديمي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، والنوع (ذكر/أنثي). ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة والمعروف اختصاراً باسم [MANOVA]، حيث كانت درجات الطلاب في استجاباتهم لمقياس الشعور بالملل الأكاديمي متغيراً تابعاً، ومستوى التحصيل والنوع كمتغيرات مستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

ويرى السيد عبد الدايم (٢٠١٠) أن تحليل التباين متعدد المتغيرات [MANOVA] يختلف عن تحليل التباين أحادي المتغير التابع [ANOVA] في وجود الاختبارات المتعددة Multivariate tests والتي توضح " هل توجد فروق بين المجموعات أم لا، فإذا كانت تلك الاختبارات دالة فيجب المتابعة

والبحث عن الفروق بين المجموعات عن طريق Tests of between subjects effects وإلا يكتفي فقط بتلك الاختبارات المتعددة، ويشار إلى عدم وجود فروق دون عملية المتابعة، ويوضح الجدول التالي [٢٠] نتائج الاختبارات المتعددة لدراسة الفروق في المبررات، والتي قد ترجع للمرحلة ومستوى التحصيل أو التفاعل بينهما.

جدول [٢٠]

" يوضح نتائج الاختبارات المتعددة لدراسة الفروق في المبررات في ضوء متغيري مستوى التحصيل والنوع"

مصدر التباين	الاختبارات	القيمة	ف	د.ف الفرض	د.ف الخطأ	الدلالة	حجم الأثر
مستوى التحصيل	Pillais Trace	,٠٥٩	٧,٦٥	٤	٢٩١	,٠١	,٠٩٥
	Wills Lambds	,٩٠٥	٧,٦٥	٤	٢٩١	,٠١	,٠٩٥
	Hotellings Trace	,٠١١	٧,٦٥	٤	٢٩١	,٠١	,٠٩٥
	Roys Largest Root	,٠١١	٧,٦٥	٤	٢٩١	,٠١	,٠٩٥
النوع	Pillais Trace	,٦٣٨	١٢٨,٤	٤	٢٩١	,٠١	,٦٣٨
	Wills Lambds	,٣٦٢	١٢٨,٤	٤	٢٩١	,٠١	,٦٣٨
	Hotellings Trace	١,٧٧	١٢٨,٤	٤	٢٩١	,٠١	,٦٣٨
	Roys Largest Root	١,٧٧	١٢٨,٤	٤	٢٩١	,٠١	,٦٣٨
مستوى	Pillais Trace	,٠١٤	١٢,٢١	٤	٢٩١	,٠١	,١٤٤

مصدر التباين	الاختبارات	القيمة	ف	د.ف الفرض	د.ف الخطأ	الدلالة	حجم الأثر
التحصيل X النوع	Wills Lambds	,٨٥٦	١٢,٢١	٤	٢٩١	,٠١	,١٤٤
	Hotellings Trace	,١٦٨	١٢,٢١	٤	٢٩١	,٠١	,١٤٤
	Roys Largest Root	,١٦٨	١٢,٢١	٤	٢٩١	,٠١	,١٤٤

يتضح من الجدول [٢٠] وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المبررات المرتبطة بشعور الطلاب بالملل الأكاديمي ترجع إلى مستوى التحصيل [منخفض/مرتفع]، والنوع [ذكر/أنثى] وكذلك التفاعل بينهما، وللتعرف على الفروق بين المجموعات ثم حساب التأثيرات بين المجموعات كما يحدث تماماً في [ANOVA]، وذلك فيما يخص متغيري المرحلة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

جدول [٢١]

" نتائج التأثيرات بين المجموعات لتعرف اتجاه الفروق في درجات مبررات الشعور بالملل الأكاديمي والتي قد ترجع للمرحلة ومستوى التحصيل أو التفاعل بينهما"

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	الدلالة	حجم الأثر
مستوى التحصيل	المعرفية	٧,٢٧	١	٧,٢٧	١,٢٤	,٢٦٧	,٠٠٤
	الدافعية	٥٣,٩	١	٥٣,٩	٩,٨٥	,٠١	,٠٣٢
	الوجدانية	١٦٣,٧	١	١٦٣,٧	١٩,٩٧	,٠١	,٠٦٤
	الفسيولوجية	٨,٤٧	١	٨,٤٧	١,٠١	,٣١٧	,٠٠٣
النوع	المعرفية	٦١٩,٧	١	٦١٩,٧	١٠٥,٣	,٠١	,٢٦٤
	الدافعية	٩٧٨,٦	١	٩٧٨,٦	١٧٨,٨	,٠١	,٣٧٨
	الوجدانية	١٥٤٤,٧	١	١٥٤٤,٧	١٨٨,٥	,٠١	,٣٩١
	الفسيولوجية	٨٩٢,٤	١	٨٩٢,٤	١٠٥,٩	,٠١	,٢٦٥
التحصيل X النوع	المعرفية	٣٩,٩٨	١	٣٩,٩٨	٦,٨٠	,٠١	,٠٢٣
	الدافعية	٥٢,٥٩	١	٥٢,٥٩	٩,٦١	,٠١	,٠٣٢
	الوجدانية	١٧٨,٤	١	١٧٨,٤	٢١,٨	,٠١	,٠٦٩
	الفسيولوجية	١١٤,٩	١	١١٤,٩	١٣,٦	,٠١	,٠٤٤
الخطأ	المعرفية	١٧٢٩,٨	٢٩٤	٥,٨٨			
	الدافعية	١٦٠٨,٨	٢٩٤	٥,٤٧			
	الوجدانية	٢٤٧٨,٢	٢٩٤	٨,١٩			
	الفسيولوجية	٢٤٧٨,٦	٢٩٤	٨,٤٣			

يتضح من الجدول [٢١] وجود فروق ذات دلالة إحصائية [*] في جميع المبررات [المعرفية، والدافعية، والوجدانية، والفسيولوجية] ترجع إلى مستوى التحصيل والنوع والتفاعل بينهما فيما عدا المبررات المعرفية والفسيولوجية في مستوى التحصيل. وكانت تلك الفروق على النحو التالي:

- وجود فروق دالة إحصائياً ومعنوياً في كل من درجة المبررات الدافعية والفسيولوجية ترجع إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً ومعنوياً في كل من درجة المبررات المعرفية والوجدانية ترجع إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائياً ومعنوياً في كل من درجة المبررات المعرفية الدافعية والوجدانية والفسيولوجية ترجع إلى اختلاف النوع.
- وجود فروق دالة إحصائياً ومعنوياً في كل من درجة المبررات المعرفية الدافعية والوجدانية والفسيولوجية ترجع إلى اختلاف التفاعل بين مستوى التحصيل والنوع. ويشير الجدول التالي إلى متوسطات الدرجات في المتغيرات التابعة في ضوء المتغيرات المستقلة.

[*] يشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤) إلى أن قيمة مربع إيتا إذا كانت (٠,٠٢) فحجم الأثر ضعيف، (٠,٠٨) حجم الأثر متوسط، و(٠,١٥) حجم الأثر كبير

جدول [٢٢]

الفروق في المتوسطات في مبررات الشعور بالملل الأكاديمي في ضوء مستوى التحصيل والنوع والتفاعل بينهما

المتغيرات التابعة	مستوى التحصيل	متوسط الفروق	النوع	متوسط الفروق
المعرفية	مرتفع	,٥٠٣	ذكر	٤,٦٥*
	منخفض		أنثي	
الدافعية	مرتفع	١,٣٧ *	ذكر	٥,٨٤*
	منخفض		أنثي	
الوجدانية	مرتفع	٢,٣٩*	ذكر	٧,٣٤*
	منخفض		أنثي	
الفسيولوجية	مرتفع	,٥٤٣	ذكر	٥,٥٨*
	منخفض		أنثي	

[*] دالة عند مستوي [٠٥,] [**] دالة عند مستوى [٠١,].

يتضح من الجدول [٢٢] ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مبررات الشعور بالملل الأكاديمي المرتبطة بالجوانب المعرفية والفسيولوجية.
- وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مبررات الشعور بالملل الأكاديمي المرتبطة بالجوانب الدافعية والوجدانية ولصالح .
- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مبررات الشعور بالملل الأكاديمي المرتبطة بالجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والفسيولوجية لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الأدبيات مثل: دراسة Jarvis& seifert (2002) التي أوضحت أن الشعور بالملل الأكاديمي يؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي للطلاب، ونتائج دراسة Pekrun, et al., (2011) التي أوضحت أن الشعور بالملل الأكاديمي يُعد من العوامل المهمة في القدرة على التنبؤ بالانخفاض في التحصيل، ونتائج دراسة pekrun et al.(2010) التي أظهرت أن الشعور بالملل الأكاديمي يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي، ونتائج دراسة Tze et al.(2016) التي أظهرت أن الشعور بالملل الأكاديمي له تأثيرات دالة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، ونتائج دراسة Jaradat (2015)، ونتائج دراسة Bartlett(2017) التي أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشعور بالملل الأكاديمي لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، كما تأتي نتائج الفرض الرابع متفقة مع دراسة Shelly et al.(2013)، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالملل الأكاديمي، ونتائج دراسة Acee et al.(2010)، ودراسة Jaradat (2015)، ودراسة Barttett (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالملل الأكاديمية.

نتائج اختبار صحة الفرض الخامس: " توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين درجات الطلاب في كل من الشعور بالملل الأكاديمي بمبرراته الفرعية وكل من : المشاركة الأكاديمية، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية طلاب الصف الأول الثانوي" وللتحقق

من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٣] التالي:

جدول [٢٣]

معاملات الارتباط بين الشعور بالملل الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب

المتغيرات	المكونات	مبررات الشعور بالملل الأكاديمي				
		المعرفية	الدافعية	الوجدانية	الفسيولوجية	الكلية
المشاركة الأكاديمية	السلوكية	-,٨٥١**	-,٦٧٣**	-,٦٢٧**	-,٦٣٢**	-,٧٢١**
	الوجدانية	-,٧٧٥**	-,٥١٦**	-,٥٠٧**	-,٥٩٧**	-,٥٥٤**
	المعرفية	-,٨٦٩**	-,٥٤٨**	-,٥٥٣**	-,٦٥٧**	-,٦٥٨**
استقلالية الطلاب	المشاعر والأفكار	-,٨٤١**	-,٦٨٣**	-,٦٧٨**	-,٥٩٤**	-,٦٨٠**
	عمليات التعلم	-,٦٩١**	,٥٠٢**	-,٥٠٦**	-,٥١٤**	-,٥١٨**
	عمليات التقويم	-,٦٧٧**	-,٥١٣**	-,٤٨٥**	-,٤٨١**	-,٥٤٠**

[*] دالة عند مستوي [٠٥,] [**] دالة عند مستوى [٠١,].

يتضح من الجدول [٢٣] ما يلي:

١. بالنسبة للعلاقة بين المشاركة الأكاديمية والشعور بالملل الأكاديمي:

أسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة عند مستوى [٠١,] بين مكونات المشاركة الأكاديمية المتمثلة في [السلوكية، والوجدانية، والمعرفية] ومبررات الشعور بالملل الأكاديمي المتمثلة في [المعرفية، والدافعية، والوجدانية، والفسيولوجية] وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من[٥٥٣,] إلى **[٨٦٩,].**

٢. بالنسبة للعلاقة بين سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب والشعور بالملل الأكاديمي:

توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة عند مستوى [,٠١] بين سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب المتمثلة في قدرة المعلمين على [تدعيم مشاعر والأفكار الطلاب، وتدعيم عمليات التعلم، وتدعيم التقويم] ومبررات الشعور بالملل الأكاديمي المتمثلة في [المعرفية، والدافعية، والوجدانية، والفسيولوجية] وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من [,٨٤١] إلى [**,٥٠٢**]. وتأتي نتائج الفرض الخامس متفقة مع الأدبيات التي أوضحت أن الملل الأكاديمي له دور مهم في العمليات المعرفية، والدافعية، والتنظيمية في تعلم التعلم، وأوضح مجموعة من الباحثين مثل: دراستي Luo (Tze et al., 2014; et al., 2014) أن مشاعر الملل الأكاديمية ترتبط بأنماط مختلفة من المشاركة الوجدانية، فمشاعر الفرد مثل الاستمتاع، والإحباط، الأمل، والقلق يمكن أن يكون لها تأثيرات مباشرة في أنشطة التعلم التي يقوم بها الطلاب، ودراسة تيس وآخرين (2014) .Tze et al التي أظهرت نتائجها وجود تحسن في الشعور بالملل الأكاديمي، عندما اتسمت المشاركة بالقوة والحيوية، والتفاني والإخلاص، في حين لم يكن للمشاركة القائمة على الانهماك تأثير في أنماط الشعور بالملل الأكاديمي، ودراسة Luo et al., (2014) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالملل الأكاديمي والمشاركة القائمة على الفوضى داخل الفصل، ودراسة Dieh & Wyrick (2015)، والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي ومستوى مشاركة الطلاب في المهام المعرفية، ودراسة

Wang et al.(2016) التي أوضحت نتائجها أن المشاركة الأكاديمية تسهم في زيادة الفعالية التعليمية للطلاب، ودراسة Liu & Lu(2017) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والملل المرتبط بالدراسة، وأن فاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن تستخدم في التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي.

نتائج اختبار صحة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على " يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من المشاركة الأكاديمية (السلوكية، والوجدانية، والمعرفية) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٤] التالي:

جدول [٢٤]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من عوامل المشاركة الأكاديمية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
السلوكية	العوامل المعرفية	٩٢,٧	,٩ ٢٧١**	,٩٧٤	,٩٤٩	,٠٦٠	٢,٥٧ **
الوجدانية						,٠٠١	,٠٢٤
المعرفية						,٠٠١	,٠٢٤
د.الكلية						,٣٣٨	٣٥,٩**
السلوكية	العوامل الدافعية	٨٣,٥	,١ ١٤٣**	,٧٠٢	,٤٩٢	-,٣٤٢	-٤,٢٦**
الدافعية						,١٧٣	١,٨٧
المعرفية						,١٩١	١,٧٠
د.الكلية						,١٤٤	٤,٨٢**
السلوكية	العوامل الوجدانية	,٥ ٩١	,٢ ٣٤٨**	,٧٣٥	,٥٤١	,٠٠٩	,٠٧٠
الوجدانية						,٠٠٥	,٢٢٥
المعرفية						,٠٢٠	,٢٢٥
د.الكلية						,٣٤٩	١١,٦٦**
السلوكية	العوامل الفسيولوجية	٩١,٥	,٨ ٢١٣**	,٧٦٩	,٥٩٢	,٦٤٩	٧,٢٣**
الوجدانية						,٠١٧	,٢٠٤
المعرفية						,٠١٩	,٢٠٤
د.الكلية						,٦٤٩	٧,٢٣**
السلوكية	الدرجة الكلية	٣١٨,١	,٨ ٣١٣**	,٧٦٩	,٥٩٢	,٨٥٠	٣,٨٢**
الوجدانية						,٠١٧	,٢٠٤
المعرفية						,٠١٧	,٢٠٤
د.الكلية						,٦٤٩	٧,٢٣**

يتضح من الجدول [٢٤] ما يلي:

[١] بالنسبة للعوامل المعرفية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار العوامل السلوكية والدرجة الكلية في مقياس

المشاركة الأكاديمية، وقد بلغت قيمة بيتا (-,٠٦٠) للعوامل السلوكـــية، و(-,٣٣٨) للدرجة الكلية، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل انحدار العوامل الوجدانية والمعرفية في المشاركة الأكاديمية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٩٤٩)، وهذا يعنى أن متغير العوامل السلوكية كأحد أبعاد المشاركة الأكاديمية مع الدرجة الكلية قادران على تفسير (٩٤%) من التباين في متغير العوامل المعرفية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل المعرفية = ٩٢ ,٦٦ - [-,٠٦٠] للعوامل السلوكية + [-,٣٣٨] الدرجة الكلية

[٢] بالنسبة للعوامل الدافعية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار العوامل السلوكية والدرجة الكلية في مقياس المشاركة الأكاديمية، وقد بلغت قيمة بيتا (-,٣١٥) للعوامل السلوكـــية، و(-,١٤٤) للدرجة الكلية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمعامل انحدار العوامل الوجدانية والمعرفية في المشاركة الأكاديمية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٤٩٢)، وهذا يعنى أن متغير العوامل السلوكية كأحد أبعاد المشاركة الأكاديمية مع الدرجة الكلية قادران على تفسير (٤٩%) من التباين في متغير العوامل الدافعية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الدافعية= ٨٢,٥٨ – [-٣١٥,] للعوامل السلوكية+ [-١٤٤,] الدرجة الكلية للمشاركة

[٣] بالنسبة للعوامل الوجدانية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار العوامل السلوكية والدرجة الكلية في مقياس المشاركة الأكاديمية، وقد بلغت قيمة بيتا (-٢٦٢,) للعوامل السلوكية، و(-٢٠٥,) للدرجة الكلية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمعامل انحدار العوامل الوجدانية والمعرفية في المشاركة الأكاديمية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (٤٥٠,)، وهذا يعنى أن متغير العوامل السلوكية كأحد أبعاد المشاركة الأكاديمية مع الدرجة الكلية قادران على تفسير (٤٥%) من التباين في متغير العوامل الوجدانية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الوجدانية = ٨٩,٥٧ – [-٢٦٢,] للعوامل السلوكية+ [-٢٠٥,] الدرجة الكلية للمشاركة

[٤] بالنسبة للعوامل الفسيولوجية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار عوامل الدرجة الكلية، وقد بلغت قيمة بيتا (-٣٤٩,) للدرجة الكلية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمعامل انحدار العوامل السلوكية والوجدانية والمعرفية في المشاركة الأكاديمية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (٤٥١,)، وهذا يعنى أن الدرجة الكلية قادرة على تفسير (٤٥%) من التباين في متغير العوامل الفسيولوجية في مقياس الملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الفسيولوجية = ٩١,٤٨ – [-٣٤٩,] الدرجة الكلية للمشاركة

[٥] بالنسبة للدرجة الكلية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار العوامل السلوكية والدرجة الكلية في مقياس المشاركة الأكاديمية، وقد بلغت قيمة بيتا (-٨٥٠,) للعوامل السلوكية، و(-٦٤٩,) للدرجة الكلية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمعامل انحدار العوامل الوجدانية والمعرفية في المشاركة الأكاديمية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (٥٩٢,)، وهذا يعنى أن متغير العوامل السلوكية كأحد أبعاد المشاركة الأكاديمية مع الدرجة الكلية قادران على تفسير (٥٩%) من التباين في الدرجة الكلية لمقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية للملل الأكاديمي =٣١٨,١ – [-٨٥٠,] للعوامل السلوكية+ [-٦٤٩,] الدرجة الكلية للمشاركة

نتائج اختبار صحة الفرض السابع: والذي ينص على " يمكن التنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب المتمثلة في القدرة على (تدعيم المشاعر والأفكار، وتدعيم عمليات التعلم، وتدعيم التقويم) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٥] التالي:

جدول [٢٥]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالشعور بالملل الأكاديمي من عوامل سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
تدعيم المشاعر	العوامل المعرفية	٩٠,١	١٣٧٨,٣	,٩٦٦	,٩٣٤	-,٤٥٠	٢٨,٤**
تدعيم التعلم						-,٥٠٢	٢٢,٦**
تدعيم التقويم						-,٤٤٣	٢٠,٧**
د.الكلية						,٠١٥	١,١٨
تدعيم المشاعر	العوامل الدافعية	٨٤,٩	١٢٧ ,٣	,٧٥٢	,٥٦٥	-,٤١٥	١٠,٢**
الدافعية						-,٣٥٧	٦,٢**
تدعيم التقويم						-,٢٧٠	٤,٩**
د.الكلية						,٠١٢	,١٤٩
تدعيم المشاعر	العوامل الوجدانية	٩٢,٣	١١٨,٨	,٧٤٠	,٥٤٨	-,٥٠٣	١٠,١**
تدعيم التعلم						-,٣٧٨	٥,٤**
تدعيم التقويم						-,٣٤٢	٥,١**
د.الكلية						-,٠١٩	,٢٢٣
تدعيم المشاعر	العوامل الفسيولوجية	٨٦,٤	٩٠,٨	,٦٩٤	,٤٨١	-,٣٩٢	٦,٩**
تدعيم التعلم						-,٤٥٧	٥,٩**
تدعيم التقويم						-,٤٦٠	٥,٧**
د.الكلية						,١٢٥	١,٤
تدعيم المشاعر	الدرجة الكلية	٣٢٨,٧	١٩٢,٤	,٨١٤	,٦٦٢	-,٣٥٩	٢,٢*
تدعيم التعلم						-,٠٦٤	١,٤٨
تدعيم التقويم						-,٤٤٨	٢,٣*
د.الكلية						١,١	١٠,٢**

يتضح من الجدول [٢٥] ما يلي:

[١] بالنسبة للعوامل المعرفية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم في مقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل

انحدار الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٩٣٤)، وهذا يعنى أن عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم لديهم القدرة على تفسير (٩٣%) من التباين في متغير العوامل المعرفية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل المعرفيةً = ٩٠,١ – [-٤٥٠,] تدعيم المشاعر والأفكار+ [-٥٠٢,] تدعيم عمليات التعلم +[-٤٤٣,] تدعيم عمليات التعلم .

[٢] بالنسبة للعوامل الدافعية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم في مقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٥٦٥)، وهذا يعنى أن عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم لديهم القدرة على تفسير (٥٦%) من التباين في متغير العوامل الدافعية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الدافعيةً = ٨٤,٩ – [-٤١٥,] لتدعيم المشاعر والأفكار + [-٣٥٧,] تدعيم عمليات التعلم + [-٢٧٠,] تدعيم عمليات التقويم.

[٣] بالنسبة للعوامل الوجدانية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم في مقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٥٤٨)، وهذا يعنى أن عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم لديهم القدرة على تفسير (٥٤%) من التباين في متغير العوامل الدافعية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الوجدانية = ٩٢,٣ – [–٥٠٣,] لتدعيم المشاعر والأفكار + [–٣٧٨,] تدعيم عمليات التعلم + [–٣٤٢,] تدعيم عمليات التقويم.

[٤] بالنسبة للعوامل الفسيولوجية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم في مقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (,٤٨١)، وهذا يعنى أن عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التعلم وتدعيم عمليات التقويم لديهم القدرة على تفسير (٤٨%) من التباين في متغير العوامل الدافعية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

العوامل الفسيولوجية = ٨٦,٤ – [-٣٩٢,] لتدعيم المشاعر والأفكار +
[-٤٥٧,] تدعيم عمليات التعلم + [-٤٦٠,] تدعيم عمليات التقويم.

[٥] بالنسبة للدرجة الكلية: أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التقويم في مقياس سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطلاب، في حين لم تسفر النتائج عن دلالة إحصائية لمعامل انحدار تدعيم عمليات التعلم ومعامل انحدار الدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد[R^2] تساوى (٦٦٢,)، وهذا يعنى أن عوامل تدعيم المشاعر والأفكار وتدعيم عمليات التقويم لديهما القدرة على تفسير (٦٦%) من التباين في متغير العوامل الدافعية في مقياس الشعور بالملل الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية = ٣٢٨,٧ – [-٣٥٩,] لتدعيم المشاعر والأفكار + [-٤٤٨,]
لتدعيم عمليات التقويم + [-١,١] الدرجة الكلية

ملخص نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث ما يلي:

[١] نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي قد بلغت [٦١,٥%] وهى أعلى من المعدلات العالمية التي تراوحت من [٣٥ إلى ٥٨%].

[٢] وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع [ذكر/أنثي] لصالح الذكور، ومستوي التحصيل [مرتفع/منخفض] لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

[٣] أن العوامل المعرفية تمثل أهم الأسباب التي تُسهم في شعور مرتفعي التحصيل بالملل الأكاديمي، في حين تمثل العوامل الدافعية أهم الأسباب في شعور منخفضي التحصيل بالملل الأكاديمي.

[٤] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠٥,]، ومستوى [٠١,] في درجة المبررات المرتبطة بشعور الطلاب بالملل الأكاديمي ترجع إلى مستوى التحصيل [منخفض/مرتفع]، والنوع [ذكر/أنثى] وكذلك التفاعل بينهما.

[٥] وجود علاقة ارتباطية سالبة، ودالة عند مستوى [٠١,] بين درجات الطلاب في الشعور بالملل الأكاديمي بمكوناته الفرعية وكل من: المشاركة الأكاديمية، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب.

[٦] يمكن التنبؤ من المشاركة الأكاديمية بمكوناتها بالعوامل السلوكية، والوجدانية، والمعرفية بالشعور بالملل الأكاديمية ومكوناته المختلفة، حيث أظهرت النتائج قدرة عوامل المشاركة السلوكية على التنبؤ بالمشاركة السلوكية.

[٧] يمكن التنبؤ من سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب والمتمثلة في تدعيم [المشاعر والأفكار، وعمليات التعليم، وعمليات التقويم] بالشعور بالملل الأكاديمي ومكوناته المختلفة، مع اختلاف نسب إسهام عوامل سلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب.

التوصيات:

من خلال ما أسفر البحث عنه من نتائج يرى الباحث أن الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ينتشر بصورة كبيرة حيث بلغت النسبة (٥, ٦٦%) وهي أعلى من المعدلات العالمية، وربما تكون هذه النسبة مرشحة للزيادة لو تمت الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي، وأن هذا الملل يتأثر ويتأثر بالكثير من المتغيرات مثل مستوى التحصيل، والنوع، والمشاركة الأكاديمية للطلاب، وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب. ومن ثم فإن هذه المشكلة الملل الأكاديمي ليست مرضاً بل عرضاً لمجموعة من المسببات، ومن ثم فإذا ما أحسن التعامل معها يمكن التغلب على هذه المشكلة وذلك من خلال:

- قيام المدرسة بتحديد الطلاب الذين يشعرون بالملل وتحديد نسبتهم ثم القيام بتعرف الخصائص السلوكية لهم تمهيداً لعمل البرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية التي تحد من شعورهم بالملل بمساعدة الإحصائيين النفسيين بالمدرسة.
- ضرورة قيام شراكة حقيقية بين المدرسة والأسرة لسد الفجوات الموجودة، فالطالب هو نتاج المؤسستين معاً، ومن هنا فإن العمل المشترك يجنب الطلاب الكثير من الشعور بالملل الأكاديمي.
- اشراك الطلاب في الأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية، فالمشاركة الأكاديمية، كما أوضحت الأدبيات تنأى بالطلاب عن الشعور بالملل

الأكاديمي وهذا الأمر يتطلب وجود أنشطة مدرسية حقيقية يتم تدريب المعلمين على كيفية إعدادها وتطبيقها.

- عقد ندوات وورش عمل وإلقاء محاضرات من جانب أساتذة متخصصين تتعلق بكيفية قيام المعلمين بتحقيق استقلالية الطلاب من خلال تدعيم مشاعرهم وأفكارهم الإيجابية والحد من المشاعر والأفكار السلبية.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس الحديثة بصورة مستمرة بهدف تدعيم عمليات التعليم والتعلم ومواكبتها للتغيرات العالمية التي باتت متسارعة.
- إذا كان التقويم هو المدخل الرئيسي لإصلاح التعليم فيجب الانتقال من التقويم بالورقة والقلم إلى التقويم الإلكتروني الذي يوفر الوقت والجهد والتكاليف، ويدعم عملية استقلالية الطلاب في حصولهم على تقويم جيد.

البحوث المقترحة:

استكمالاً للفائدة من النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي وتكاملاً معها، يقترح الباحث مجموعة من البحوث المكملة لموضوع البحث الحالي مثل:

- الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتشخيص ذوي الملل الأكاديمي.
- الملل الأكاديمي وعلاقته بالدافعية لدى شرائح عمرية متباينة.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

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

تحية محمد عبد العال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة في دراسة سيكولوجية الضجر، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٣(٩٢)، ٣(١)، ٤٣٣-٥٢١.

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

جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩). معجم *علم النفسي والطب النفسي*، الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة المصرية.

جمال محمد حسن بحيص (٢٠١٦). مستوي الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي* - الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية - الأردن، مج٣٦، ع٢،٧٩-٩٣.

خالدون سعيد بشايرة (٢٠١١). الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالأداء الوظيفي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

زكريا الشربيني (١٩٩٥). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

السيد عبد الدايم سكران(٢٠١٠) البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، عدد(١٦) يناير.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٩). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، القاهرة: الأنجلو المصرية.

مصطفى على مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٥٢(١)، ٢٢٣-٢٤٦.

نهلة فرج على(٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٧(١٠٧)، ٤١٤-٣٦٥.

يزيد عيسى السورطي (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٢٤(١)، ٥٧-٦٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M.,Wicker, F. W. (2010).Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27.

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, achievement in mathematics: a growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 150–161.

Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2010). Students' daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 583-597.

Asseburg, R., & Frey, A. (2013). Too hard, too easy, or just right? The relationship between effort or boredom and ability-difficulty fit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(1), 92–104.

Assor, A., & Roth, G. (2005). The harmful effects of parental conditional regard. *Scientific Annals of the psychological Society of Northern Greece*, 7, 17–34.

Assor, Avi ; Kaplan ,Haya and Roth, Guy (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology* (2002), 72, 261–278.

Barbalet J.(1999). Boredom and Social Meaning. *British Journal of Sociology*, 50(4): 629-44.

Bartlett, Lee JoAnna (2017). The effects of contract activity packages on boredom in a sixth-grade accelerated math class. A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree, , liberty university.

Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37, 579–597.

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

Daschmann, Elena Carolin (2013). *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents* [Dissertation]. Konstanz: University of Konstanz

Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 244–252.

Demirkasimoglu, Nihan (2017). University students' opinions related to boredom at class: A research on prospective teachers. *yuksekogretim dergisi*,7(1),10-27.

Diehl,Virginia A. & Wyrick, Matthew (2015). The relationships between need for cognition, boredom proneness, task engagement, and test performance. SAGE Open, 1-10. DOI: 10.1177/2158244015585606.

Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviors among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608–613.

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

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

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of *research on student engagement* (pp. 97–131). New York, NY: Springer.

Fredericks, J. A. and McColskey, W. (2012) 'The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments', in *Handbook of research on student engagement* S. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie, Eds.,

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004) 'School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence', *Review of Educational Research*, 74(1), p 59-109 .

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). New York, NY: Springer.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L.A. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish*? (pp. 305–321). New York, NY: Springer.

Fritea, H., & Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 135–139.

Gasser, K. W. (2011). Five ideas for 21st century math classrooms. *American Secondary Education*, 39(3), 108- 116.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*(1), 9-33.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education, 75*(1), 5-29.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Luedtke, O. (2007). Between- and within domain relations of students'

academic emotions. *Journal of Educational Psychology,99*(4), 715-733.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H., & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion, 34*(1), 49-62.doi: 10.1007/s11031-009-9152-2

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 289-308.

Goetz, Thomas; Frenzel, Anne C. ; Hall , Nathan C. ; Nett ,Ulrike E. ;Reinhard , Pekrun & Lipnevich, Anastasiya A. (2014).Types of boredom: An experience sampling approach. *Motiv. Emot*. 38(1) :401–419

Haakma, Ineke; Janssen ,Marleen& Minnaert , Alexander (2017). The influence of need supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness . *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(3),247-260.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356.

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576–598.

Hospel, V., and Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learn. Instr*. 41, 1–10.

Jablonka, E. (2013). Boredom in mathematics classrooms from Germany, Hong Kong and the United States. In B. Ubuz, Ç. Haser & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1885-1894). Ankara, Turkey: Middle East Technical University.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but

autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588– 600.

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016b). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*,84(4), 686–701.

Jaradat ,M. Abdul-Kareem (2015).Differences in boredom proneness according to gender and academic achievement .*Indian Journal of Health and Wellbeing* , 6(10), 982-985.

Jarvis, S. & Seifert, T. (2002) Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness or boredom, *Alberta Journal of Educational Research*, 48, 174–187.

Kaplan, Haya (2017). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Soc. Psychol. Educ*. DOI 10.1007/s11218-017-9405-y.

Kara ,Feyza Meryem ; Gurbuz, Bulent & Oncu, Erman (2014). Leisure boredom scale: the factor structure and the demographic differences. *Turkish Journal of Sport and Exercise*,16(2), 28-35.

Lam, S.-F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). New York, NY: Springer.

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418 – 443.

Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., and Papaioannou, A. G. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. An International

Journal of Experimental Educational Psychology, 36(1), 1138-1159.

Lietaert, Sofie; Roorda; Debora ; Laevers, Ferre , Verschueren, Karine & De Fraine, Bieke (2015).The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology* (2015), 85, 498–518

Liu, Yangyang & Lu, Zuhong (2017). The relationship between academic self- efficacy and academic related boredom: MAOA Gene as a Moderator, *Youth& Society*, Vol. 49(2) 254–267.

Luo, W., Lee, K., Ng, P. T., and Ong, J. X. W. (2014). Incremental beliefs of ability, achievement emotions and learning of Singapore students. *Educ. Psychol*. 34,619–634.

Luo, Wenshu(2017). Perceived teaching practice and its prediction of student engagement in Singapore. *Asia Pacific. Educ*. Rev. 18:451–463.

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

Mann, Sandi; Robinson, Andrew(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) p243-258.

Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36, 49 –59. http://dx.doi.org/ 10. 10 16 /j.cedpsych.2010.10 .003

O'Hanlon JF. (1981). Boredom Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 1981; 49(1): 53–82.

O'Brien W. (2014). Boredom. *Analysis* 74(1), 236–244.

OECD. (2014). TALIS results: An international perspective on teaching and learning. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd. org/edu/ school/talis-2013-results.htm.

Oguz, Aytunga (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. Educational Sciences: *Theory & Practice* - 13(4) • 2187-2194.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In .Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143–163).Oxford: Elsevier

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A.

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

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educ. Psychol*. 37, 91–105.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, R., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*. doi:10.1037/a0036006

Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Wartha, S. (2007). Development of mathematical competencies

in adolescence: The PALMA longitudinal study. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG Priority Programme* (pp. 17-37). Munster: Waxmann

Pekrun, Reinhard; Goetz ; Daniels, Lia M. Thomas; Stupnisky ,Robert H.(2011). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control- Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.

Perkins, R. E., & Hill, A. B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, *76*(2), 221-234.

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451–472.

Quartier, V., & Rossier, J. (2008). A study of personality in children aged 8–12 years: Comparing self- and parents' ratings. *European Journal of Personality*, *22*(7), 575-588.

Quin, Daniel; Hemphill, Sheryl A. & Heerde, Jessica A.(2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Soc Psychol Educ*, 20(1) :807–829

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.

Reeve, Johnmarshall; Jang, Hyungshim; Carrell, Dan; Jeon, Soohyun; Barch, Jon. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support *Motivation & Emotion.* 28 (2), p147-169.

Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, *45*(2), 141-152.

Schukajlow, Stanislaw (2015). Effects of enjoyment and boredom on students interest in mathematics and vice versa. In Beswick, K.., Muir, T., & Wells, J. (Eds.). Proceedings of 39th *Psychology of Mathematics Education conference*, Vol. 4, pp. 137-144.

Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education.* (pp. 13-36). San Diego, CA US: Elsevier Academic Press.

Sharp, John G.; Hemmings, Brian; Kay, Russell; Murphy, Barbara; Elliott, Sam (2017). Academic Boredom among Students in Higher Education: A Mixed-Methods Exploration of Characteristics, Contributors and Consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5).657-677 .

Skinner, E., Furrer, C.,Marchand, G., and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *J. Educ. Psychol.* 100, 765–781.

Stefanou, C.; Perencevich, K.& Dicintio, M.(2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage students decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(1): 97-110.

Stephen J. Vodanovich & John D. Watt (2016) Self-Report Measures of Boredom: An Updated Review of the Literature, *The Journal of Psychology*, 150:2, 196-228

Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), 84–98.

Tanaka, A. & Murayama, K.(2014). Within-Person Analyses of Situational Interest and Boredom: Interactions Between Task-Specific Perceptions and Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1122–1134.

Tulis, M., and Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learn. Individ. Differ*. 27, 35–46.

Tze, M. C Virginia; Robert M. Klassen1; Lia M. Daniels; Johnson C.-H. Li, and Xiao Zhang (2013).A Cross-Cultural Validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) With Canadian and Chinese College Students. *Journal of Psycho-educational Assessment*,31(1) 29–40

Tze, M. C. (2011). Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students (Master's thesis). Retrieved from https://era.library. ualberta.ca/public /view/item/ uuid:09ca4fc1 -8229-4a6a-acdff4bf74ae7d44. Accessed 10 June 2016.

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

Tze, V. M. C., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C.-H., & Zhang, X. (2013b). A cross-cultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psycho-educational Assessment*, 31, 29–39.

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

Tze, V. M., Klassen, R. M., and Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. Contemp. *Educ. Psychol*. 39, 175–187.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control-The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310.

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, 89– 111.

Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33, 304-340.

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. L., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school

burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Schall, J. (2016). The math and *science engagement scale:* Scale development, validation and psychometric property-es. *Learning and Instruction, 43*, 16-26.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 1–38.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 1–16.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educ. Psychol*. 38, 189–205.

Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., and Xu, L. (2016). The moderating role of intrinsic value in the relation between psychological needs support and academic engagement in mathematics among Chinese adolescent students. Int. *J. Psychol*. doi: 10.1002/ijop.12374 [Epub ahead of print].