أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

د. / إبراهيم السيد إسماعيل*

المستخلص :

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن تأثير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي، والكشف عن دور الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية فى التنبؤ بالملل الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٣٣٨) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس الملل الأكاديمي، بالإضافة إلى مقياس طرق المواجهة الأكاديمية، وباستخدام اختبار "ت"، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه، وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي ترجع إلى التخصص الدراسي.

٢- وجود مستوى مرتفع من الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٣- وجود تأثير دال إحصائيًا لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي فى بعض طرق المواجهة الأكاديمية وفى جميع مجالات الملل الأكاديمي، فى حين لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بينهما فى طرق المواجهة الأكاديمية وفى مجالات الملل الأكاديمي.

٤- امكانية التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية والفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الفعالية الذاتية للذاكرة، صعوبات التنظيم الانفعالي، طرق المواجهة الأكاديمية، الملل الأكاديمي، طلاب كلية التربية.

مقدمة الدراسة :

تستهدف المؤسسات التربوية التأثير فى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين، بما يساعد على اكسابهم الأنماط السلوكية الايجابية، وبلورة أفكارهم ومعتقداتهم، والمساهمة فى خدمة المجتمع وتطويره، ولكن توجد مجموعة من العوامل التى قد تعوق المؤسسة التربوية عن تحقيق أهدافها، ومن أهمها العوامل التى يترتب عليها احساس المتعلمين بالنفور من الدراسة والشعور بالملل فى العملية التعليمية.

* أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية - جامعة المنصورة
البريد الالكتروني : ibrahim7900@yahoo.com

تاريخ إستلام البحث : ١٩ / ٦ / ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث : ٣ /٧/ ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى : ٧ / ٢٠٢١

ويرتبط مدى نجاح الطلاب فى الدراسة بالملل والمتعة فى عملية التعلم، بحيث يتفاعل الطلاب مع عدة عوامل متداخلة ومتكاملة تحدد مدى هذا الشعور، حيث يؤثر كل من المحيط الاجتماعي العام ومحيط المؤسسة التربوية والممارسات التربوية داخل المؤسسة، إلى جانب طبيعة شخصية الطالب وقدراته على مدى الشعور بالمتعة أو الملل فى الدراسة (بوخطة وجعفور، ٢٠١٨، ص. ٥٠٧).

ويعد الملل عدوًا شرسًا للتعلم أو نقيضًا له، ويمر التعلم الفعال عبر حماية المتعلمين من التعرض للملل، ويتمثل الملل فى فقدان الاثارة والاستمتاع والرضا والحماس والاهتمام (السورطي، ٢٠٠٨، ص. ٥٧).

ويصف عبد العال (٢٠١٢، ص. ٤٤٠) الملل بأنه حالة أو خبرة يترتب عليها احساس عميق باليأس والتعاسة تعيشها الذات، لإحساسها الرهيب بالفراغ وانعدام الهدف لديها، بما يؤدى إلى سرقة الحياة لدى الذات وأجمل ما فيها، مما يجعله أصل كل الشرور ولحظة تفتقد إلى كل المعاني، وهنا يشعر الشخص بالبرود النفسي واللامبالاة وعدم الاحساس بالسعادة وعدم الاستثارة.

وأشار الشافعي (٢٠١٦، ص. ٤٠٣) إلى أن الطالب الذى يشعر بالضجر (الملل) الأكاديمي الذى يظهر فى فقدان الإثارة والاستمتاع والحماسة والاهتمام بالتعلم، ويهيمن عليه الشعور بالرتابة والتشاؤم والخمول والرغبة، وذلك قد يؤثر فى طريقة تفكير الطالب ونمط سلوكه ومشاعره بصورة سلبية، مما يجعله مهملًا لدراسته وغير منتظم بها، ويفقد الدافعية لإكمال المهام الدراسية المطلوبة منه أو يقوم بتأجيل البدء بها أو الانتهاء منها، حيث يهرب من أداء تلك المهام غير السارة، كما قد يدفعه ذلك إلى عدم القدرة على التخطيط لمستقبله أو التغلب على مشكلاته، وبالتالي ينشأ لديه احساسًا عميقًا بالخوف من المستقبل المهني، كما ينتابه الشك فيما يمكن أن يكون عليه المستقبل.

لذا يعد الشعور بالملل الأكاديمي مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب، وتمتد آثارها ليس على الطالب فقط بل إلى الأسرة والمجتمع كله (عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ص. ٤٥٨)، فقد تهاجم تلك المشكلة نفسية الفرد وتفكيره، وتفقده القدرة على تحقيق الذات والابداع وتشعره بالاضطراب والعجز، فيفتقد الرغبة فى التعلم ويحاول الهروب من المواقف التعليمية المختلفة (الشافعي، ٢٠١٦، ص. ٣٦٩) .

وقد تناولت العديد من الدراسات الآثار المترتبة على الملل، وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة بين الملل وكل من : الاندفاع أو التهور، والأنانية، والشعور بالذنب، والادمان، والعنف، والانحراف السلوكي، والقلق، والاكتئاب، واليأس، والوحدة، والمماطلة أو التسويف، وانخفاض الأداء الأكاديمي، والتسرب من التعليم (فى : السورطي، ٢٠٠٨، ص. ٥٧)، كما أن التعرض للملل يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطيرة ، منها : الافتقار للتواصل مع البيئة والتكيف من المصادر المتاحة والقصور فى الأداء، ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية واليأس وعدم الرضا عن الحياة، ومشكلات العدائية والعنف والفشل الدراسي (مظلوم، ٢٠١٤، ص. ٢٢٤)، ويترتب على الشعور بالملل الأكاديمي العديد من الأمور التى تؤثر سلبًا على العملية التعليمية مثل انخفاض الروح المعنوية لدى الطلاب، وعدم التكيف داخل البيئة الدراسية، ورفض الاندماج الأكاديمي، مما يؤدى إلى انخفاض المستوى التحصيلي أو الانحراف السلوكي (عيسى، ٢٠١٩، ص. ٢٠).

وقد كشفت نتائج عدة دراسات عن وجود علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010 ؛ Mann & Robinson, 2009 ؛ Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011 ؛ عبد العال ، ٢٠١٢ ؛ Schukajlow, 2015 ؛ Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015 ؛ بحيص، ٢٠١٦ ؛ Brdovcak, 2017 ؛ محمود ومحمد، ٢٠١٨ ؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠)، كما توصلت دراسة الشافعي (٢٠١٦) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الضجر (الملل) الدراسي وكل من الارجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وتوصلت دراسة الخولى (٢٠١٩) إلى أن الملل الأكاديمي له تأثير موجب مباشر على الإرجاء الأكاديمي وذلك لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي.

وأوضح الشافعي (٢٠١٦، ص. ٣٦٦) أن الملل الأكاديمي يعد من أهم المشكلات الانفعالية التى تتمثل فى الحالة النفسية السلبية التى تثير التعب والانهاك لدى الأفراد، كما أوضح مظلوم (٢٠١٤، ص. ٢٢٥) أن الملل الأكاديمي يعيق أداء الفرد الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لديه، ويسبب ضعف الاهتمام بالنشاط وصعوبة التركيز فيه والرغبة فى الانصراف عنه.

ويتوقف الشعور بالملل الأكاديمي على نوعية الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها الطالب، حيث تعد الضغوط الأكاديمية من أبرز الضغوط التى يتعرض لها الطلاب، وتتنوع مصادرها، وتختلف من حيث تأثيرها، وتعد الامتحانات ونتائجها وتوقعات الآباء والمعلمين والزملاء من مصادر تلك الضغوط، وتتولد الحاجة إلى مواجهة الطلاب لتلك الضغوط من أجل إعادة التوازن وتحقيق التوافق (حسن، ٢٠١٧، ص. ١٢٥)، ومن المشكلات الدراسية التى تسهم فى تعرض الطلاب للضغوط الأكاديمية: كثرة الواجبات الدراسية، وصعوبة المناهج الدراسية، وغياب التفاعل بين المعلم والطالب، وعدم كفاية الوقت، وكثرة المتطلبات الدراسية، والرهبة من الامتحانات وصعوبتها، والخوف من الفشل، وقلة مصادر الدعم (Bataineh, 2013, P. 82).

وتمثل تلك الضغوط الأكاديمية حالة من التوتر تنشأ نتيجة للأعباء والمهام المرتبطة بالدراسة، والتي تتجاوز امكانات الطالب وقدرته على التكيف، وتلك الحالة تؤدى إلى خلل فى الوظائف النفسية والفسيولوجية للطالب (شلبي والقصبي، ٢٠١٧، ص. ١٢)، كما أنه إذا لم يستطع الطالب التغلب عليها أو مواجهتها أو التكيف معها قد ينشأ عنها الكثير من الاضطرابات النفسية (إسماعيل، ٢٠١٨، ص. ٦١).

ويستخدم الطلاب طرق متنوعة فى مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية، فالبعض يلجأ إلى الاقدام على مواجهتها من خلال اتخاذ خطوات ايجابية للتغلب عليها أو تقليل آثارها، بينما يلجأ البعض الآخر من الطلاب إلى تجنب مواجهة هذه المشكلات، مما يؤدى إلى تفاقم آثارها السلبية على التوافق النفسي والانجاز الأكاديمي.

ويذكر المران وبوناماكي (Alumran & Punamaki, 2008, P. 105) أن طبيعة الموقف وخصائص شخصية الفرد يحددان طريقته فى المواجهة، فيميل الفرد إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة فى التعامل مع المشكلات عندما يقيم المشكلة على أنه يمكنه السيطرة عليها، بينما يستخدم الفرد استراتيجيات المواجهة المعتمدة على العاطفة عندما يقيم الموقف أو المشكلة على أنه لا يمكنه السيطرة عليها .

وبسبب الآثار السلبية لشعور الطلاب بالملل الأكاديمي والطرق غير التكيفية فى مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية على إنجازهم الدراسي، وتوافقهم النفسي والاجتماعي يسعى الباحث الحالي للكشف عن بعض العوامل الخاصة بالطالب ويمكنها أن تؤثر فى ذلك، والتي منها الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي.

وقد أظهرت الأدبيات أن المعتقدات حول قدرات الفرد تؤثر على أداء الفرد اللاحق في المهام التي تنطوي على تلك القدرات، ومنها معتقدات الفعالية الذاتية للذاكرة التى تعدل نشاط الدماغ أثناء تشفير المعلومات (Kalpouzos & Eriksson, 2013)، ويذكر هريدي (٢٠١٨، ص. ٨٧) أن الفعالية الذاتية للذاكرة المرتفعة تجعل الفرد لديه ثقة فى قدرته على النجاح فى انجاز ما يُطلب منه، بينما تعمل الفعالية الذاتية للذاكرة المنخفضة على خفض قدرة الفرد أو تحد من رغبته فى بذل مزيد من الجهد، وتقلل من قدرته على الأداء الفعلي فى المهمة فى المستقبل، ويذكر بيودوين وديسريتشارد (Beaudoin & Desrichard, 2017, P. 24) أن الانخفاض فى الفعالية الذاتية للذاكرة يترتب عليه بذل جهد أقل، ومثابرة أقل في مواجهة الصعوبة، وأهداف أداء أقل، واستخدام أقل للاستراتيجيات المثلى، وزيادة القلق أثناء مهام الذاكرة، وقد توصلت عدة دراسات إلى أن الفعالية الذاتية للذاكرة تؤثر بصورة ايجابية على أداء الذاكرة واستخدام استراتيجيات الذاكرة (McDougall, 2004 ; Robin, Bagwell & King, 2006 ; Valentijn, Hill, Van Hooren, Bosma, Van Boxtel, Jolles & Ponds, 2006 ; McDougall, Vaughan, Acee, & Becker, 2007; Beaudoin & Desrichard, 2011; Beaudoin & Desrichard, 2017).

ويشير باندورا إلى أن الجانب الانفعالي للشخصية له دورًا فعالًا فى تفسير عدم قدرة البعض على أداء بعض المهام أو الاخفاق فيها وفقًا لمدى سيطرة الفرد على انفعالاته (فى : محمد، ٢٠١٩، ص. ٣٠٦)، وتتفاوت قدرة الأفراد على التعامل مع الأزمات والمواقف الضاغطة التى يتعرضون لها على مدار الحياة، فنجد مجموعة من الأفراد يتمكنون من التعامل مع مشكلات الحياة بفاعلية دون أن تؤثر على صحتهم النفسية، بينما آخرون يقعون صرعى لهذا العبء مع تراكم التبعات السلبية لتلك الضغوط والتي قد تظهر فى صورة تأثيرات سلبية على الناحيتين البدنية والنفسية لديهم، وتلك التأثيرات السلبية على الحالة النفسية والعقلية للفرد تؤثر على حياته مسببة خللًا فى النواحي الاجتماعية أو التعليمية أو الوظيفية أو كل ما سبق فى الكثير من الأحيان (عيسى وعبد المجيد، ٢٠٢١، ص. ٧٢)، ويتعرض الطالب فى بيئته الأكاديمية للعديد من المثيرات، واستجابته لها بشكل غير مناسب قد يعوق أداءه للأنشطة الأكاديمية، فاستخدام الطالب لاستراتيجيات غير تكيفية فى تنظيم الانفعالات المرتبطة بالضغوط الدراسية قد يزيد من فرص تعرضه للاحتراق الأكاديمي (Seibert, Bauer, May & Fincham, 2017, P. 4)، كما يؤدى عدم قدرة الطلاب على مواجهة التحديات والصعوبات المرتبطة بتعلمهم ودراستهم إلى الشعور بالإجهاد والاستنزاف الانفعالي والعقلي، والعزوف التدريجي عن الاهتمام والانخراط فى الأنشطة الأكاديمية (عرفان، ٢٠٢٠، ص. ١٧١).

يتضح مما سبق وجود تأثيرات سلبية للملل الأكاديمي وطرق المواجهة غير التكيفية للمشكلات الأكاديمية سواء على التوافق النفسى والاجتماعي للطالب أو على انجازه لأهداف العملية التعليمية، كما يوجد تأثير لكل من الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على جوانب كثيرة تتعلق بأداء الطالب فى العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة :

ظهرت مشكلة الدراسة من ملاحظات واقعية أثارت انتباه الباحث، فقد لاحظ الباحث خلال التفاعل مع طلاب كلية التربية وجود سلوكيات عديدة تصدر عن بعضهم تشير إلى احساسهم بالملل الأكاديمي منها نقص التفاعل أثناء المحاضرات، والتغيب عن حضورها، والانشغال بالتفكير فى أشياء أخرى أثناء الشرح، والتقصير فى القيام بالأنشطة والتطبيقات، والتذمر من محتوى المقررات الدراسية، والشكوى من أسئلة الامتحانات.

ويذكر بوساري (Busari, 2018, P. 161) أن الملل الأكاديمي شائع بين طلاب الجامعة، والأدلة على ذلك : النعاس والتثاؤب في المحاضرات، واستلقاء الرؤوس بين الأيدي، والأجساد المترهلة في المقاعد، والنظرات المشتتة، والإلهاءات التي تأتي من الأجهزة الإلكترونية.

وقد توصلت نتائج دراسة السورطي (٢٠٠٨) إلى تعرض طلاب الجامعة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى ثم طرق التدريس وأخيرًا المناهج الدراسية، وأشارت نتائج دراسة مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) إلى أن (٥٩%) من طلاب الجامعة يشعرون بالملل من نصف محاضراتهم، وأن (٣٠%) من طلاب الجامعة يشعرون بالملل من معظم المحاضرات، وتوصلت دراسة بيكرون وزملائه (Pekrun, Goetz, Daniels & Stupinsky, 2010) إلى أن نسبة (٤٢%) من الطلاب يشعرون بالملل الأكاديمي، وأشارت نتائج دراسة داشمان وزملائه (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011) إلى أن حوالى (٤٤%) من الطلاب بالمدرسة يشعرون بالملل الأكاديمي فى فصول مادة الرياضيات، وأشارت نتائج دراسة برايس وزملائه (Price, Jackson, Hannon & Patton, 2012) إلى أن حوالى (٩٨%) من طلاب المدرسة يعانون من الملل في جزء من وقت المدرسة، وما يقرب من (٣٣٪) من الطلاب يشعرون بالملل كل يوم دراسي، وأشارت نتائج دراسة الخوالدة (٢٠١٣) ودراسة بحيص (٢٠١٦) إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الملل الأكاديمي فى مجال التقويم ومتوسط فى مجالي أساليب التدريس والمحتوى التعليمي، وأشارت نتائج دراسة الشافعي (٢٠١٦) إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الضجر الأكاديمي، وتوصلت دراسة شارب وزملائه (Sharp, Hemmings, Kay, Murphy & Elliott, 2017) إلى أن حوالي (٥٠%) من طلاب الجامعة يعانون من أكثر أعراض الملل الأكاديمي شيوعًا (الرتابة، وتباطؤ الوقت، وعدم الرغبة في التحدي، وفقدان التركيز والدافعية للتعلم، والأرق)، وأشارت نتائج دراسة على (٢٠١٨) إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الضجر (البعد الاجتماعي، بعد الشعور بعدم الرضا، بعد الاعتيادية والرتابة، بعد عدم الانتباه وادراك الوقت)، وتوصلت دراسة بوخطة وجعفور(٢٠١٨) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم مستوى مرتفع من الملل الأكاديمي (طرق التدريس، التقويم، المنهاج)، وأشارت نتائج دراسة اناكوني (Iannaccone, 2019) إلى أن تسعة من كل عشر طلاب يكونون عرضة للملل الأكاديمي بدرجة متوسطة أو مرتفعة.

فى ضوء ذلك يتضح أن مشكلة الملل الأكاديمي أصبحت من المشكلات النفسية والتربوية الأكثر شيوعًا وانتشارًا لدى طلاب الجامعة، وأصبح يعيش هؤلاء الطلاب على آثارها احساسًا بالسأم والكسل من العملية التعليمية بصورة تلفت الانتباه إلى ضرورة البحث عن مسببات هذا الاحساس.

ومن بين العوامل المؤثرة فى الملل الأكاديمي أن الطلاب فى المرحلة الجامعية يواجهون العديد من الضغوط، يمكن تصنيفها إلى فئتين، الأولى : الضغوط الأكاديمية مثل كثرة المهام والتكليفات الدراسية، وساعات الدراسة الطويلة، والجداول الدراسية المزدحمة، والامتحانات المتكررة، والمنافسة الشديدة مع الأقران، والخوف من الاخفاق الأكاديمي، والفئة الثانية الضغوط غير الأكاديمية مثل توقعات الأسرة العالية حول الأداء الأكاديمي، والظروف المعيشية، والمشكلات المالية، والخوف من الفشل المهني فى المستقبل (فى : حسب الله، ٢٠١٩، ص. ٤٢٥)، ويشكوا بعض الطلاب من افتقادهم القدرة على المواجهة الفعالة للمشكلات الأكاديمية، وذلك بسبب صعوبة المقررات الدراسية، وعدم فعالية طرق التدريس، وأساليب التقويم التقليدية، وهذه العناصر اذا تفاعلت معًا ينتج عنها عبئًا معرفيًا (الخولى، ٢٠١٩، ص. ٢٤٩)، وهذا العبء المعرفي يؤدى إلى الشعور بالملل الأكاديمي (Smith, 1995).

وعلى الرغم من أن الطلاب فى المرحلة الجامعية يتعرضون للعديد من الضغوط والمشكلات الأكاديمية، والتي تعد بمثابة عوامل تزيد من شعورهم بالملل الأكاديمي، إلا أن هناك طلابًا يواجهون نفس الضغوط والمشكلات لكنهم لا يشعرون بهذا القدر المرتفع من الملل الأكاديمي؛ نظرًا لوجود عوامل معرفية ووجدانية تؤثر فى طريقة مواجهتهم لهذه المشكلات.

وايمانًا بالدور الرئيسي لمقومات شخصية الفرد فى التعامل مع المواقف الضاغطة والتغلب على الظروف السلبية المحيطة به، تحاول الدراسة الحالة الكشف عن دور الفعالية الذاتية للذاكرة فى التأثير على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فقد يتخلى الفرد منخفض الفعالية الذاتية للذاكرة عن محاولة التذكر بسبب شكوكه حول تحقيق المستوى المرغوب من الأداء، ومن المحتمل أن يستخدم الاستراتيجيات بدرجة قليلة؛ لاعتقاده بعدم جدوى بذل الجهد، كما أن الفرد الذى يشعر بالفعالية الذاتية المرتفعة جدًا قد لا يستخدم الاستراتيجيات؛ لأنه قد يرى عدم الحاجة إليها، كما أن الأفراد الذين لا يستطيعون الحكم على أداء ذاكرتهم بشكل مُرضى إما أن يستمروا فى القيام بالأنشطة التى تنطوي على مخاطر فعلية وإما أن يبحثوا عن معالجات الذاكرة غير الضرورية (فى : هريدي، ٢٠١٨، ص. ٢٤) .

كما تحاول الدراسة الحالة الكشف عن دور صعوبات التنظيم الانفعالي فى التأثير على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث يجعل ضعف التنظيم الانفعالي الفرد أكثر عزلة، وأقل فعالية فى المجتمع، كما يجعله يتبنى أساليب هروبية فى حل المشكلات والتعامل مع الضغوط (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤٤١)، كما يؤدى القصور فى التنظيم الانفعالي إلى اضطرابات مختلفة كالقلق والاكتئاب والاضطرابات الوجدانية والتسرب من التعليم (الشيمى، ٢٠١٩، ص. ٢٤٣)، حيث تؤدى صعوبات التنظيم الانفعالي إلى عدم قدرة الفرد على احداث ضبط انفعالي ملائم للمواقف الحادة، التى يصاحبها الكثير من التغيرات الفسيولوجية والمعرفية (مرسى، ٢٠١٩، ص. ٩٢).

وقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على الفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي فى الملل الأكاديمي، وجاءت نتائجها متباينة، فقد أشارت نتائج دراسة الشافعي (٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة فى الضجر الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص فى اتجاه طلاب التخصص النظري، حيث جاء طلاب الجامعة ذوى التخصصات النظرية أكثر ضجرًا أكاديميًا مقارنة بالطلاب ذوى التخصصات العملية، وأشارت نتائج دراسة بوخطة وجعفور(٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث جاء طلاب التخصص العلمي بالمرحلة الثانوية أعلى من أقرانهم بالتخصص الأدبي فى الشعور بالملل من طرق التدريس والمنهاج والدرجة الكلية، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما

فى الملل من التقويم. بينما توصلت دراسة بحيص (٢٠١٦) إلى أنه لا توجد فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لدى طلاب كلية التربية، وأشارت نتائج دراسة الحميدي واليوسف (Al-Humaidi & Alyousef, 2019) إلى أنه لا توجد فروق دالة فى الملل الأكاديمي ترجع لمتغير التخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

ونظرًا لتأثير طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي فى سلوكيات طلاب كلية التربية فى الحاضر والمستقبل، أصبح من الضروري إجراء دراسات للكشف عن العوامل التى يمكنها أن تؤثر فيهما، حتى يمكن ضبطهما والتحكم فيهما؛ لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى الكشف عن تأثير الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما تأثير التخصص الدراسي على طرق المواجهة الأكاديمية والشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟

٢- ما مستوى الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟

٣- ما تأثير كل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما على طرق المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؟

٤- ما تأثير كل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما على الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟

٥- ما دور الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية فى التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

١- وصف طبيعة الفروق فى طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وفقًا للتخصص الدراسي.

٢- تقييم مستوى الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٣- تفسير طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي من خلال تعرف تأثير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب كلية التربية.

٤- تفسير طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي من خلال تعرف تأثير التفاعل بين مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب كلية التربية.

٥- التنبؤ بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية من خلال الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في :

١- تناولها متغير الملل الأكاديمي الذى يعد من المشكلات التي يعيشها الطلاب، والتي تؤثر سلبًا فى حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية، فمن المتوقع أن يساهم هذا البحث فى فهم مشكلة الملل الأكاديمي من خلال الجمع بين دور الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما.

٢- تناولها متغير طرق المواجهة الأكاديمية الذى يتعلق بكيفية تعامل الطالب مع الضغوط والصعوبات التى تواجهه فى حياته الأكاديمية، والتي تمثل تهديدًا وتحديًا له، فمن المتوقع أن يساهم هذا البحث فى فهم طرق المواجهة الأكاديمية التكيفية وغير التكيفية من خلال الجمع بين دور الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما.

٣- طبيعة متغيرات الدراسة التى تؤدى دورًا مهمًا فى الانجاز الأكاديمي وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وجودة الحياة الجامعية للطلاب.

٤- أهمية العينة التى تتناولها الدراسة وهم طلاب وطالبات كلية التربية، الذين هم عماد العملية التعليمية فى المستقبل، والاهتمام بهم من المؤشرات الدالة على تقدم المجتمع، فكلما كان الطالب المعلم يستخدم طرق تكيفية فى مواجهة المشكلات الأكاديمية، ولا يشعر بالملل الأكاديمي كلما كان قادرًا على تحقيق النجاح وتربية أجيال فى المستقبل تشعر بأهمية العلم والتعلم، وبالتالي خدمة المجتمع وتطويره.

٥- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى توجيه المسئولين بالجامعة إلى بعض أسباب استخدام الطلاب لطرق غير تكيفية فى مواجهة المشكلات الأكاديمية والشعور بالملل الأكاديمي، والعمل على التغلب عليها من خلال بعض الدورات التدريبية والندوات الارشادية.

٦- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى توجيه المختصين والباحثين إلى تخطيط وتصميم برامج تدريبية وارشادية لرفع كفاءة الطلاب فى استخدام طرق تكيفية فى مواجهة المشكلات الأكاديمية وتقليل الشعور بالملل الأكاديمي، من خلال نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : **الفعالية الذاتية للذاكرة Memory Self-Efficacy**

يعرفها الباحث اجرائيًا بأنها "معتقدات الفرد وتقييمه الذاتي لقدرته على استخدام الذاكرة وأداء مهامها بشكل فعال".

ثانياً : **صعوبات التنظيم الانفعالي Emotion Regulation Difficulties**

يعرفها الباحث اجرائيًا بأنها "القصور فى قبول الاستجابات الانفعالية والوعى بها والتعبير عنها والوصول إلى استراتيجيات لتنظيمها، والعجز عن الاندماج فى السلوكيات الهادفة والتحكم فى الاندفاع بما يحقق الأهداف المبتغاة".

ثالثًا : **طرق المواجهة الأكاديمية** **Academic Coping Ways**

يتبنى الباحث تعريف سكينر وزملائه (Skinner, Pitzer & Steele, 2013, P. 803) بأنها الآليات التى يستخدمها الطالب فى التعامل مع المشكلات والصعوبات التى تتعلق بمجالات الدراسة .

رابعًا : **الملل الأكاديمي** **Academic Boredom**

يعرفه الباحث اجرائيًا بأنه "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بالفتور وافتقاد الاثارة فى المواقف التعليمية".

إطار نظري ودراسات سابقة :

أولاً : الفعالية الذاتية للذاكرة

تؤدى الذاكرة دورًا مهمًا فى مختلف مجالات السلوك الإنساني، فيها يوجد ما سبق للفرد تعلمه واستخدامه فى مختلف المواقف، فكلما كانت الذاكرة قوية كلما كان الانسان غنيًا بالخبرات الضرورية لحدوث التعلم والدالة عليه؛ لذلك توجد علاقة قوية بين كفاءة الذاكرة والتعلم.

وتعد الفعالية الذاتية Self-Efficacy من محددات التعلم المهمة التى تعبر عن مجموعة من الأحكام التى ترتبط بما ينجزه الفرد وما يستطيع انجازه (فى : الربيع والشبول، ٢٠١٩، ص. ١١١)، ويعد مفهوم الفعالية الذاتية محورًا أساسيًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura ، التى ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم فى أفكارهم ومشاعرهم (فى : عاشور، ٢٠١٣، ص. ٤١٨)، حيث ينظر باندورا إلى الفعالية الذاتية بأنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة فى الأداء والمجهود المبذول ومواجهة الصعاب، وتمثل مرآة معرفية للفرد وتشعره بقدرته على التحكم فى البيئة (فى : عبيد، ٢٠٢٠، ص. ٢٥٤)، كما تشير الفعالية الذاتية إلى إحساس الفرد بالثقة في قدرته على أداء مهمة معينة في مجال معين(Bensadon, 2010, P. 29).

وتعد الفعالية الذاتية للذاكرة من جوانب التقييم الذاتي للذاكرة، التى تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته على استخدام الذاكرة بشكل فعال في المواقف المختلفة Hertzog, Dixon, & Hultsch, 1990, P. (174)، أو هى التقييم الذاتي للفرد حول قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية وكفاءة في مهمة معينة (McDougall, 2004)، كما تشير الفعالية الذاتية للذاكرة إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء مهام الذاكرة بفعالية في موقف معين(Liu, 2008, P. 3)، أو هى الاعتقاد بامتلاك مهارات ذاكرة فعالة يتم تقييمها في سياق مهام ذاكرة محددة (Beaudoin & Desrichard, 2011)، أو هى الإيمان بفاعلية وظيفة الذاكرة لدى الفرد (Payne, Jackson, Hill, Gao, Roberts & Stine-Morrow, 2012, P. 27)، أو هى معتقدات الفرد في قدرته على استخدام الذاكرة بفاعلية في مجموعة متنوعة من المواقف (Stolder, 2012, P. 14)، أو هى إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مهام الذاكرة (Raffard, Bortolon, Rolland, Capdevielle, Boulenger, Gely-Nargeot & Stephan, 2014, P. 56).

وقد تم تناول مفهوم الفعالية الذاتية للذاكرة بطريقتين رئيسيتين، الأولى : مشتقة من نظرية الفعالية الذاتية لباندورا ، حيث تشير إلى الاعتقاد بامتلاك مهارات ذاكرة فعالة يتم تقييمها في سياق ذاكرة محددة، والطريقة الثانية : مشتقة من مفهوم ما وراء الذاكرة Metamemory ، حيث تشير إلى إحساس المرء بالإتقان أو القدرة على استخدام الذاكرة بشكل فعال في المواقف التي تتطلب الذاكرة، وهنا تعد الفعالية الذاتية للذاكرة حكمًا عامًا مستخرجًا من مهام وخصائص مواقف محددة (Iacullo, Marucci & Mazzoni, 2016, P. 238).

حيث تعد معتقدات الشخص عن الفعالية الذاتية لذاكرته من مكونات ما وراء الذاكرة، حيث يقصد بما وراء الذاكرة بأنها المعلومات الشخصية التى يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به، والوعى الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص. ٢٠٨)، أو هى معرفة الفرد وادراكه لذاكرته الخاصة من حيث التخزين والاسترجاع والاستخدام الأمثل لها وما يؤثر فيها، ومدى تحكمه فيها ومراقبته لعملها (النرش، ٢٠٠٨، ص. ٩٣٠)، أو هى وعى الفرد بذاكرته، وكيفية عملها وتنظيمها، وادراكه لقدرات ذاكرته والاستراتيجيات التى يستخدمها لتحسين أدائه (سالم، ٢٠١٨، ص. ١٨٧)، أو يشير مفهوم ما وراء الذاكرة إلى معرفة الفرد بقدرات ذاكرته ووظائفها، ومدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه، وما يحتويه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق (فى : الحربى، ٢٠١٨، ص. ١٩٣).

ويتكون مفهوم ما وراء الذاكرة من ثلاثة مكونات فرعية، هى : الرضا عن الذاكرة : وتعنى مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وادراكه لها، بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات وثقة، ومكون القدرة : ويتعلق بقدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية، ومكون الاستراتيجية : ويتمثل فى مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة (Troyer & Rich, 2002, P. 19).

كما أن ما وراء الذاكرة تتضمن ثلاث فئات من المتغيرات، هى : الشخص والمهمة والاستراتيجية، ويشير متغير الشخص إلى معارف الشخص عن ذاكرته وحدودها وتفضيلات المهام بالنسبة له، ويشير متغير المهمة إلى معارف الفرد الخاصة بصعوبة أو سهولة مهام التذكر، ويشير متغير الاستراتيجية إلى المعرفة عن توجهات حل المشكلة والمعرفة بعمليات المراقبة لاختيار الاستراتيجية المناسبة أثناء أداء مهام التذكر. كما تتضمن ما وراء الذاكرة ثلاث عمليات، هى : الوعى والتشخيص والمراقبة، ويقصد بالوعى معرفة الفرد بقدرات ذاكرته، وكيفية عملها وعملياتها التى تتضمن تشفير المعلومات وتخزينها واسترجاعها، ويشير التشخيص إلى تقدير صعوبة مهمة التذكر وتحديد متطلباتها، وتشير المراقبة إلى متابعة الفرد لمدى تقدمه عند ادخال المعلومات فى الذاكرة والملاحظة المستمرة لمعالجة وتجهيز المعلومات أثناء تنفيذ مهام التذكر(النرش، ٢٠٠٨، ص. ٩٣١-٩٣٢)، وتتضح معتقدات الفرد عن الفعالية الذاتية لذاكرته فى متغير الشخص وعملية الوعى المكونة لما وراء الذاكرة.

وقد حدد هولتش وزملائه (Hultsch, Hertzog, Dixon, and Davidson, 1988) أربعة جوانب واسعة من ما وراء الذاكرة Metamemory : (١) المعرفة بالذاكرة memory knowledge : وهى تعكس المعرفة الواقعية حول وظيفة الذاكرة وكيفية عملها وجدوى استراتيجيات التعامل مع المهام التي تتطلب عمليات الذاكرة، (٢) مراقبة الذاكرة memory monitoring : وتشير إلى الوعي بكيفية استخدام الفرد للذاكرة والوضع الحالي لنظام الذاكرة، (٣) الفعالية الذاتية للذاكرة memory self-efficacy : وتعنى إيمان الفرد بقدرته على استخدام الذاكرة بشكل فعال في المواقف التي تتطلب الذاكرة ، مثل: المعتقدات حول سعة ذاكرة الفرد، ومدى تغير ذاكرة الفرد، ودرجة التحكم الشخصي في أداء

الذاكرة، (٤) تأثير مرتبط بالذاكرة memory-related affect : وذلك يعكس المشاعر المتعلقة بحالات الذاكرة أو الحالات العاطفية التي قد تكون مرتبطة أو ناتجة عن مواقف تتطلب الذاكرة ، بما في ذلك الاكتئاب والقلق والتعب، ويعد مكون المعرفة بالذاكرة ومكون مراقبة الذاكرة من المحاور الرئيسية للعمل المبكر على ما وراء الذاكرة، في حين يعد مكون الفعالية الذاتية للذاكرة ومكون التأثير المرتبط بالذاكرة مهمان في فهم ما وراء الذاكرة للفرد عبر مرحلة البلوغ (In : Liu, 2008, P. 26-27 ; Stolder, 2012, P. 10).

يتضح مما سبق أن الفعالية الذاتية للذاكرة تتعلق بحكم الفرد الشخصي على قدرته على أداء مهام الذاكرة بكفاءة وثقة، فهى تتعلق بالمعرفة والمعتقدات الذاتية للفرد فيما يتعلق بإمكانات الذاكرة .

وتؤثر الفعالية الذاتية بصورة عامة فى مجالات السلوك الإنساني، حيث تؤثر معتقدات الأفراد في قدراتهم على كيفية مشاركتهم في الأنشطة ومستوى الأداء الذي يحققونه، فكلما زادت ثقة الفرد في قدرته على النجاح زادت الموارد التي ينخرط فيها (Beaudoin & Desrichard, 2017, P. 23)، فكلما زاد إيمان الفرد بقدرته على إدارة المهمة، زاد احتمال أن يثابر على جهوده تجاه المهمة (In : Liu, 2008, P. 11)، ويعتقد الأفراد ذوو الفعالية الذاتية العالية أن لديهم القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في مواقف معينة، وبالتالي من المرجح أن ينتج هؤلاء الأفراد سلوكيات قائمة على الهدف تؤدي إلى نتائج إيجابية، فعلى سبيل المثال : الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من معتقدات الفعالية الذاتية هم أكثر عرضة للالتزام بنظام الأداء (Payne, Jackson, Hill, Gao, Roberts & Stine-Morrow, 2012, P. 27)، وتعمل الفعالية الذاتية كمنبئ بالسلوكيات المستقبلية، حيث أن الفرد يتجنب ما يراه فوق قدراته، بينما يؤدى الفرد بنجاح ما يتوقع أو يعتقد أنه يستطيع فعله (عبيد، ٢٠٢٠، ص. ٢٥٦)، حيث يتفوق الأفراد الذين هم أكثر ثقة في قدرتهم على تنفيذ مهمة معينة على أولئك الذين هم أقل ثقة، وتوصلت عدة دراسات قائمة على استخدام التحليل البعدي Meta-Analysis إلى أن هذه العلاقة تشمل عددًا من المجالات المتنوعة مثل الأداء الرياضي والأداء الأكاديمي والنجاح فى العمل، حيث توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الفعالية الذاتية المدركة والأداء، فكلما شعر الأفراد بثقة أكبر في قدرتهم على أداء مهمة ما كان أداءهم أفضل (Bogart, 2017, P. 3)، وقد أشارت نتائج دراسة هريدي (٢٠١٨) إلى أن الأفراد مرتفعي الفعالية الذاتية للذاكرة يمتازون بالدقة المطلقة والنسبية المرتفعة لأحكام التعلم الفورية والمرجأة مقارنة بالأفراد منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة.

ويذكر باندورا أن الفعالية الذاتية تشتق من عدة مصادر، منها : الانجازات الأدائية : حيث يزيد النجاح من توقعات الفعالية الذاتية ويعمل الفشل على خفضها، والخبرات البديلة : فمشاهدة أفراد آخرين يقومون بأداء مواقف مشابهة وملاحظة نتائجهم ينتج لدى الفرد توقعات مرتفعة، والاقناع اللفظي: فقيام أفراد آخرين بإقناع الفرد بقدرته على أداء مهمة ما يؤثر ذلك على سلوك الفرد أثناء محاولة أداء المهمة (فى : الربيع والشبول، ٢٠١٩، ص. ١١١-١١٢).

كما أن الانخفاض في الفعالية الذاتية للذاكرة ليست فقط نتيجة الانخفاض الفعلي في القدرة المعرفية ولكنها قد تعكس اعتقادًا أكبر للتنظيم الذاتي حول القدرة على الأداء الفعال في المواقف الصعبة (West, Bagwell, & Dark-Freudeman, 2008).

وهناك عدة دراسات أجريت على الفعالية الذاتية للذاكرة كمتغير مستقل أو كبعد ضمن أبعاد ما وراء الذاكرة لمعرفة آثارها فى الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، منها : دراسة سيد (٢٠٠٠) التى هدفت معرفة أثر كل من أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالبًا بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال ما وراء الذاكرة.

ودراسة أبو غزال (٢٠٠٧) التى استهدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين ما وراء الذاكرة (الأبعاد والدرجة الكلية) ودافعية الانجاز الأكاديمي.

أما دراسة بنسادون (Bensadon, 2010) فقد استهدفت وضع نموذج للعلاقات بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة، والقلق من الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) مشاركًا من الذكور والاناث من طلاب الجامعة وكبار السن، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة، ووجود علاقة سالبة دالة بين الفعالية الذاتية للذاكرة والقلق من الذاكرة.

وسعت دراسة بيودوين وديسريتشارد (Beaudoin & Desrichard, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة باستخدام أسلوب ما وراء التحليل، وبتقييم العلاقة بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة في (١٠٧) دراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة .

وهدفت دراسة بشارة والشريدة والغزو(٢٠١٢) الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية، والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي.

أما دراسة البقيعى (٢٠١٣) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين بعدى ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، واستراتيجيات الذاكرة) والمرونة المعرفية.

وسعت دراسة هيرميتا وثامرين (Hermita & Thamrin, 2015) الكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية.

وهدفت دراسة العارضة والعشيري (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية العلوم التربوية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة.

واستهدفت دراسة الريماوي (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والضغط النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين ما وراء الذاكرة والضغط النفسي.

وقامت دراسة الحربى (٢٠١٨) بالكشف عن العلاقة بين السيطرة المخية وفاعلية الذات وكل من عمليات الذاكرة ومكونات ما وراء الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالبًا بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات وكل من عمليات الذاكرة (التذكر، تغير الكفاءة، الاحتفاظ، الاستدعاء، والدرجة الكلية) ومكونات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية، والدرجة الكلية).

وهدفت دراسة العسيري والقضاة والبرصان والصبحيين (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية، والدرجة الكلية) والفاعلية الذاتية، وأنه يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية من خلال بعدى ماوراء الذاكرة القدرة والاستراتيجية.

واستهدفت دراسة هريدي (٢٠١٨) التعرف على أثر التلميحات الخارجية والفعالية الذاتية للذاكرة فى كل من الدقة النسبية والمطلقة لأحكام التعلم الفورية والمرجأة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود أثر دال احصائيًا للكفاءة الذاتية للذاكرة فى الدقة المطلقة والنسبية لأحكام التعلم الفورية والمرجأة، حيث توصلت الدراسة إلى تميز مرتفعي الفعالية الذاتية للذاكرة بالدقة المطلقة والنسبية لأحكام التعلم الفورية والمرجأة مقارنة بمنخفضي الكفاءة الذاتية للذاكرة.

وهدفت دراسة الربيع والشبول (٢٠١٩) الكشف عن ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية الأكاديمية فى ضوء الجنس والتخصص والمعدل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى ما وراء الذاكرة تعزى للمعدل التراكمي لصالح التقدير المرتفع.

يتضح مما سبق أن الفعالية الذاتية للذاكرة تدخل ضمن أبعاد ما وراء الذاكرة، وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة طردية بينها وبين كل من أداء الذاكرة والتحصيل الدراسي ودافعية الانجاز الأكاديمية والمرونة المعرفية والتفكير التأملي، كما توجد علاقة عكسية بينها وبين كل من القلق من الذاكرة والضغط النفسى.

ثانيًا : صعوبات التنظيم الانفعالي

تتضمن حياة أي فرد مجموعة من الأحداث المتلاحقة التى يتفاعل معها بطريقته الخاصة، وتتضمن هذه الأحداث الكثير من المعلومات المثيرة للانفعال، ويتحدد نوع ودرجة انفعال كل فرد تجاهها وفقًا لطريقته فى تفسير تلك المعلومات، فقد يفسر البعض تلك المعلومات بشكل إيجابي بينما يفسرها البعض الآخر بشكل سلبى، وقد يفسرها البعض بقدر منخفض من الاستثارة بينما يفسرها البعض الآخر بقدر مرتفع من

الاستثارة، وبهذه الطريقة تتكون انفعالات الفرد تجاه الأشخاص والأحداث الجارية المحيطة به (محمد، ٢٠١٩، ص. ٣٠٥).

ويبدأ التنظيم الانفعالي بالموقف أو الحدث الذى يمثل حالة حقيقية أو متخيلة ذات صلة بالانفعالات، ثم يأتي توجيه الانتباه نحو الوضع الانفعالي، ويلى ذلك تقييم الوضع الانفعالي وتفسيره، ثم انشاء استجابة انفعالية تؤدى إلى تغيرات متسقة فى تنظيم التجربة الذاتية (المشاعر)، والاستجابة المعرفية (الأفكار)، والاستجابات الفسيولوجية (مثل معدل ضربات القلب أو معدل افراز الهرمونات) والاستجابات السلوكية (كالإجراءات الجسدية أو التعبيرات) (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤٤٥-٤٤٦).

ويتكون التنظيم الانفعالي من عمليات داخلية وخارجية مسئولة عن مراقبة ردود الفعل الانفعالية وتقييمها وتعديلها لتحقيق أهداف الفرد (Thompson, 1994, P. 27-28)، حيث يتعلق التنظيم الانفعالي بقدرة الفرد على المراقبة الواعية للانفعالات وادارتها من خلال الاستجابة لها بفعالية أو تعزيزها أو تقليلها حسب الحاجة من تحويل الانتباه للتفكير فى شيء آخر ليظهر الانفعال بطريقة مقبولة اجتماعيًا (عيسى، ٢٠١٩، ص. ١٥)، أو يتعلق التنظيم الانفعالي بقدرة الفرد على مواجهة المشاعر والانفعالات وتنظيمها بشكل صحيح، ويساعده فى ذلك وعيه بها، وقبوله لها (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤٤٥)، أو يهتم بقدرة الفرد على مواجهة انفعالاته السلبية وتقبلها وادارتها وتعديل سلوكياته عند مروره بها (مصطفى، ٢٠١٩، ص. ٣٧٨)، كما يتعلق بقدرة الفرد على التحكم فى انفعالاته السلبية مع تعديلها إلى انفعالات ايجابية، وزيادة انفعالاته السارة لتحقيق رغباته وأهدافه (الشيمى، ٢٠١٩، ص. ٢٤٣).

وفى حالة القصور فيما سبق تظهر صعوبات أو مشكلات فى التنظيم الانفعالي، حيث إن صعوبات التنظيم الانفعالي تتمثل فى عجز الفرد عن ادراك انفعالاته وفهمها وتقبلها، وعجزه عن الاندماج فى السلوكيات الموجهة نحو الهدف، وعجزه عن التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقًا للأهداف المرغوبة عند التعرض للمشاعر السلبية، وعجزه عن الوصول إلى استراتيجيات تنظيم الانفعالات الفعالة والقدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات المناسبة للموقف بمرونة لتعديل الاستجابات العاطفية حسب الرغبة من أجل تلبية الأهداف الفردية ومتطلبات الموقف (Gratz & Roemer, 2004, P. 42) ، حيث تشير صعوبات التنظيم الانفعالي إلى الصعوبات التى تواجه الفرد نتيجة لعدم قدرته على تنظيم انفعالاته سواء فى موقف واحد أو فى مواقف متعددة، فتؤدى إلى نقص كفاءته المعهودة فى عمله وتناقض انفعالاته مع ألفاظه وحركاته الجسدية وتقلب مشاعره باستمرار(محمد، ٢٠١٩، ص. ٣١٧).

وترجع صعوبات التنظيم الانفعالي إلى قصور فى عمليات المعالجة الانفعالية التى تتضمن مجموعة من العمليات المترابطة التي تشمل الإدراك الانفعالي : الذى يتعلق بكيفية ادراك الفرد للأحداث وكيفية تحديد قيمتها الانفعالية، وعملية التنظيم الانفعالي : التى تتعلق بكيفية ادارة الفرد للانفعالات، والخبرات الانفعالية : التى تتعلق بكيفية تأثير الانفعالات على الفرد (Koole, 2009)، حيث إن كفاءة الفرد فى التجهيز الانفعالي أو المعالجة الانفعالية هى التى توجه انفعالاته بشكل صحيح، مما يجعله يتحرر من تبعية المثيرات المشتتة لانتباهه أثناء أداء مهامه الاعتيادية، فينجح فيها ويقل احتمال وقوعه فى أيه إخفاقات معرفية (محمد، ٢٠١٩، ص. ٣١٠).

ومن مهارات التنظيم الانفعالي التي تمت دراستها بشكل كبير فيما يتعلق بالإنجاز الأكاديمي، التعرف على الانفعال : ويقصد به تعيين الفئات الدلالية بشكل مناسب للخبرات الانفعالية، وتحمل الضيق : ويعنى

الاستمرار في نشاط لتحقيق هدف على الرغم من الحالة الانفعالية غير السارة، وتعديل رد الفعل الانفعالي : ويعنى تغيير جودة أو شدة أو مدة الاستجابة العاطفية في الاتجاه المرغوب بمساعدة الاستراتيجيات والمهارات الأخرى، وتأجيل الاشباع أو إدارة الإغراء : ويعنى مقاومة الإغراء الحالي للحصول على مكافأة طويلة الأجل (Andres, Stelzer, Juric, Introzzi, Carvajal & Guzman, 2017, P. 300).

ويحدد جراتز ورويمر (Gratz & Roemer, 2004, P. 47) صعوبات التنظيم الانفعالي فى ستة صعوبات – وهذا ما يبناه الباحث الحالي- وهى : (١) صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية Nonacceptance of emotional responses : وهى تعكس الميل للاستجابات الانفعالية الثانوية السلبية فى المواقف الضاغطة أو عدم قبول الفرد لردود أفعاله فى حالة الضيق أو تجاه المواقف المزعجة، (٢) صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف Difficulty engaging in goal-directed behavior : وهى تعكس صعوبة التركيز فى المهام وإنجازها عندما يعانى الفرد من الانفعالات السلبية، (٣) صعوبة التحكم فى الاندفاع Impulse control difficulties: وهى تعكس الصعوبات التي تتعلق بسيطرة الفرد على سلوكه عند مواجهة الانفعالات السلبية، (٤) صعوبة الوعى الانفعالي Lack of emotional awareness: وهى تعكس الصعوبات التى تتعلق بالانتباه للانفعالات ونقص الوعى بها، (٥) صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات Limited access to emotional regulation strategies : وهى تعكس الاعتقاد بأنه لا يوجد الكثير مما يمكن القيام به لتنظيم الانفعالات بشكل فعال عندما يتعرض الفرد لموقف مزعج، (٦) صعوبة الوضوح الانفعالي Lack of emotional clarity : وهى تعكس عدم معرفة الفرد للانفعالات التي يمر بها وعدم قدرته على تحديدها ووصفها وشعوره بالحيرة نحوها.

وهناك عدة دراسات أجريت على صعوبات التنظيم الانفعالي لمعرفة آثارها فى الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، منها : دراسة تروجولو وميدرانو (Trogolo & Medrano, 2012) التى هدفت الكشف عن دور سمات الشخصية وصعوبات التنظيم الانفعالي فى التنبؤ بالرضا الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبة الوضوح الانفعالي والرضا الأكاديمي، فى حين لا توجد علاقة بين باقي الصعوبات (صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوعى الانفعالي، وصعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات) والرضا الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن صعوبات التنظيم الانفعالي لم تسهم في التنبؤ بالرضا الأكاديمي، فى حين أشارت نتائج التحليل العنقودي إلى أن مجموعة الطلاب (ن = ١١٥) الذين لديهم مستوى منخفض فى جميع صعوبات التنظيم الانفعالي لديهم مستوى أعلى بكثير فى الرضا الأكاديمي مقارنة بمجموعة الطلاب (ن = ٦٣) الذين لديهم مستوى مرتفع فى جميع صعوبات التنظيم الانفعالي.

أما دراسة سينغ وسينغ (Singh & Singh, 2013) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والأداء الأكاديمي فى المواد الدراسية.

وسعت دراسة ريسي وزملائه (Reisy, Javanmard, Shojaei, Ahmadzade & Naeimian, 2013) إلى الكشف عن دور صعوبات التنظيم الانفعالي في العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والتكيف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتكيف الأكاديمي، وأن صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف وصعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات تتوسط العلاقة بين أنماط التواصل الأسري وأبعاد التكيف الأكاديمي.

وهدفت دراسة سيبرت وزملائه (Seibert, Bauer, May & Fincham, 2017) الكشف عن دور الاحتراق الأكاديمي كمتغير وسيط فى العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتراق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي (الكبت، واعادة التقييم المعرفي) والتحصيل الدراسي.

أما دراسة عطا الله (٢٠١٩) فقد هدفت الكشف عن تأثير صعوبات التنظيم الانفعالي فى خداع الذات عن طريق اليقظة العقلية كمتغير وسيط، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين اليقظة العقلية وصعوبات التنظيم الانفعالي، ووجود علاقة موجبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات.

ودراسة محمد (٢٠١٩) هدفت التعرف على التجهيز الانفعالي لدى مرتفعي ومنخفضي الاخفاق المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مرتفعي الاخفاق المعرفي لديهم صعوبة مرتفعة فى التجهيز الانفعالي، وأنه لا توجد فروق دالة فى صعوبات التجهيز الانفعالي تعزى للجنس والتخصص والفرقة والتفاعلات بينهم.

وهدفت دراسة بايتامار وزملائه (Bytamar, Saed & Khakpoor, 2020) الكشف عن العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي (صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، صعوبة الوضوح الانفعالي، والدرجة الكلية للصعوبات) والتسويف الأكاديمي، فى حين لا توجد علاقة دالة بين صعوبة الوعى الانفعالي والتسويف الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي، وأن صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات تعد من أكثر العوامل المنبئة بالتسويف الأكاديمي.

وقامت دراسة عرفان (٢٠٢٠) بالكشف عن العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالبة بالمرحلة الجامعية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وأن صعوبات التنظيم الانفعالي(الاستراتيجيات "صعوبة الوصول إلى استراتيجيات فعالة لتنظيم الانفعالات"، والأهداف "صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف"، والوضوح "صعوبة الوضوح الانفعالي") تسهم فى

التنبؤ بكل من الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وبعد عدم الاندماج الأكاديمي، كما تسهم صعوبات التنظيم الانفعالي(الاستراتيجيات "صعوبة الوصول إلى استراتيجيات فعالة لتنظيم الانفعالات") ببعد الانهاك الأكاديمي.

وهدفت دراسة راف الله وعطا (٢٠٢١) التوصل إلى نموذج يوضح العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الانجاز والانخراط فى التعلم عن بعد فى ظل جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر سالب دال لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية فى دافعية الانجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد، ووجود تأثير مباشر موجب دال لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية فى دافعية الانجاز، ووجود تأثير غير مباشر موجب دال لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الانجاز كمتغير وسيط، ووجود تأثير غير مباشر سالب دال لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية فى الانخراط فى التعلم عن بعد عبر دافعية الانجاز كمتغير وسيط.

وهدفت دراسة عيسى وعبد المجيد (٢٠٢١) الكشف عن نمذجة العلاقات بين المتانة العقلية وتنظيم الانفعالات والرفاهة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مرتفع للمتانة العقلية على كل من تنظيم الانفعالات والرفاهة النفسية، ووجود تأثير مرتفع لتنظيم الانفعالات على الرفاهة النفسية.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن صعوبات التنظيم الانفعالي ذات علاقة عكسية بكل من الأداء الأكاديمي والرضا الأكاديمي والتكيف الأكاديمي، فى حين ذات علاقة طردية بكل من التسويف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

ثالثًا : طرق المواجهة الأكاديمية

يواجه الطلاب العديد من المواقف الضاغطة أثناء الدراسة، وتلك المواقف تؤثر على المخرجات الأكاديمية؛ لذلك تعد طرق مواجهة المشكلات الأكاديمية من العوامل المهمة في التعلم الفعال، حيث تتوسط طرق المواجهة الاكاديمية العلاقة بين ادراك الضغوط والمخرجات الأكاديمية.

وتشير المواجهة Coping إلى الجهود المعرفية والسلوكية اللازمة لإدارة المطالب الخارجية والداخلية التى يتم تقييمها على أنها تفرض قيود على امكانات الشخص أو تتجاوزها (Lazarus, 1993, P. 237)، أو هى الأفكار والسلوكيات التي يستخدمها الناس لإدارة المطالب الداخلية والخارجية للمواقف التي يتم تقييمها على أنها ضاغطة أو مزعجة (Folkman & Moskowitz, 2004, P. 746).

وتشير استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية إلى الجهود المتنوعة التى يبذلها الطالب بهدف التوصل إلى حلول والتعامل بفاعلية مع المشكلات الأكاديمية (Sullivan, 2010, P. 114)، أو هى الطرق أو الأساليب التى يستخدمها الطالب للتعامل مع الضغوط والصعوبات التى تواجهه فى حياته الأكاديمية، والتي تمثل تهديدًا وتحديًا له، بهدف الخفض من مستوى الاحساس بتلك الضغوط، أو حل الموقف الضاغط، أو التخفيف من التوتر والانفعال المترتب عليه (شلبي والقصبي، ٢٠١٧، ١٢)، أو هى

السلوكيات أو الاستراتيجيات أو العواطف المستخدمة للتعامل مع حدث سلبى يحول دون تحقيق الأهداف المعرفية أو المهارية أو الوجدانية للفرد (Mete & Subasi, 2021, P. 15).

وتؤدى طرق المواجهة وظيفتين أساسيتين، هما : ادارة المشكلة المسببة للضغوط، وتنظيم المشاعر المرتبطة بتلك الضغوط (Kausar, 2010, P. 33)، وتوجد خمس مراحل لكى تكون مواجهة الضغوط فعالة، هى : الاستعداد للمواقف الضاغطة، والتعرف على المؤشرات الدالة على احتمال حدوث المواقف الضاغطة، ووجود الدافع لمواجهة المواقف الضاغطة، وتحديد المعلومات اللازمة للتعامل مع المواقف الضاغطة، ثم بعد ذلك يتم اتخاذ الاستراتيجية الفعالة لمواجهة المواقف الضاغطة (Ouwehand, Ridder & Bensing, 2007)، ويذكر الخولى (٢٠١٩، ص. ٢٥٧) أن استراتيجيات المواجهة الفعالة هى "مجموعة من الجهود المعرفية متعددة الأبعاد يسعى من خلالها الطلاب إلى المعالجة الفعالة للمعلومات المرتبطة بالأعباء الأكاديمية، مع استخدام مهارة تنظيم الذات لإدارة أهداف هذه الأعباء، وادراكها على أنها تمثل تحديًا بدلًا من كونها تمثل تهديدًا، حتى يمكن استعادة التوازن النفسي بين مطالب دوافع الطالب ومطالب هذه الأعباء".

ويصنف تيرو وكونيل Tero & Connel استراتيجيات المواجهة فى أربع فئات: إيجابية واسقاطية وإنكارية وتجنبية، ففي استراتيجية المواجهة الإيجابية : يطلب الطلاب المساعدة ويكتشفون مكان وجود الخطأ، وفى استراتيجية الاسقاط : يلقي الطلاب باللوم على الآخرين، وفى استراتيجية الانكار : يحاول الطلاب تجاهل الفشل ويرون أن الفشل ليس مهمًا، وفى استراتيجية التجنب : يلقى الطلاب اللوم على الذات (In : Mete & Subasi, 2021, P.15).

كما يمكن أن تتخذ المواجهة أربعة أشكال، هى : المواجهة التفاعلية : وفيها يتم بذل الجهد للتعامل مع المواقف الضاغطة بهدف تخفيف الضرر، والمواجهة التوقعية : وفيها يتم بذل الجهد للتعامل مع موقف ضاغط وشيك الحدوث، والمواجهة الوقائية : وهنا يبذل الفرد جهدًا لبناء موارد تعمل على خفض حدة المواقف الضاغطة نفسيًا عليه، والمواجهة الفعالة: وفيها يتم بذل الجهد لبناء خطة لتحقيق الأهداف التى تعمل على تطوير الذات (Schwarzer, 2000).

ويذكر ستروثرز وزملاؤه(Struthers, Perry & Menec, 2000, P. 584-585) أنه توجد استراتيجيتين أساسيتين للمواجهة الأكاديمية، الأولى : استراتيجية المواجهة المتمركزة على المشكلة : والتي تتضمن التخطيط الأكاديمي والدراسة النشطة والفاعلية الأكاديمية، والثانية : استراتيجية المواجهة المتمركزة على الانفعال : والتي تتضمن التنفيس الانفعالي والدعم العاطفي والانكار وعدم الاندماج الأكاديمي.

وقد ميز ويتن ولويد Weiten & Lloyd ثلاثة أنماط من استجابات المواجهة : الأولى : المواجهة المتمركزة حول التقييم : وتحدث عندما يغير الشخص الطريقة التى يفكر بها فى المشكلة من خلال تغيير أهدافه، والنمط الثاني : المواجهة المتمركزة حول المشكلة : وهنا يتعامل الشخص مع أسباب المشكلة وجمع معلومات عن المشكلة وتعلم مهارات جديدة لإدارة المشكلة، والنمط الثالث : المواجهة المتمركزة حول الانفعال : وهنا يغير الشخص من ردود أفعاله واستجاباته الانفعالية لتخفيف الاحساس بالضغوط، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال عدة طرق منها الحصول على الدعم الاجتماعي واستخدام التجنب والتنفيس الانفعالي(فى : شلبي والقصبي، ٢٠١٧، ص. ١٨).

ويذكر كوثار (Kausar, 2010, P. 33-34) أنه توجد ثلاثة أنماط للمواجهة الأكاديمية، الأول : التوجه نحو المهمة ويعنى اتخاذ قرارات مباشرة لتغيير الموقف نفسه، وجعله أقل فى الضغوط التى يثيرها، والنمط الثاني : التوجه نحو العاطفة ويركز على تغيير الاستجابات الانفعالية المتعلقة بالمواقف الضاغطة، والنمط الثالث تجنب المواجهة وتشير إلى فقدان الأمل والهروب من مواجهة المشكلة والاندماج فى أنشطة أخرى غير مرتبطة بمجال المشكلة.

ويذكر سوليفان (Sullivan, 2010, P. 114) أنه توجد ثلاث استراتيجيات للمواجهة الأكاديمية، الأولى : استراتيجية الاقدام : وهى تتمثل فى الاستجابة المباشرة للمواقف الضاغطة ومحاولة تغييرها وذلك من خلال البحث عن معلومات متعلقة بالموقف الضاغط والتحليل المنطقي له واعادة التقييم الإيجابي له، والثانية: استراتيجية التجنب : وهى تشير إلى محاولات الفرد الهروب معرفيًا وسلوكيًا من المواقف الضاغطة دون القيام بحل فعلى للمشكلة، والثالثة: استراتيجية الدعم الاجتماعي : وهى تشير إلى سعى الفرد للحصول على مساعدة من الآخرين مثل المعلم والزملاء والأسرة عند مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وقد توصل شرف الدين (٢٠١٢، ص. ٤٤-٤٩) إلى وجود ثلاثة أنماط للمواجهة الأكاديمية، الأول : النمط الموجهة نحو المهمة : ويركز على العمل فى حل المشكلات الأكاديمية من خلال الاستعداد للامتحانات منذ اليوم الدراسي الأول، والالتزام بالجدول الدراسي، والانتهاء اليومي من المهام والالتزامات الدراسية، وتجنب أخطاء الآخرين، والاستعانة بخبرات الطلاب القدامى، وتطوير مهارات الدراسة، إضافة إلى تنظيم الوقت والتركيز على الأولويات الدراسية، والنمط الثاني : النمط الموجهة نحو العاطفة : ويركز على حفز الذات والثقة بها فى تيسير وادارة المهام والاحتياجات التدريسية، والدعم العاطفي من خلال توقعات الأهل والجيران وخبرات النجاح الأكاديمية السابقة، والتفاؤل بشأن المستقبل المهني، والطموح أو التطلعات الدافعة، والنمط الثالث : تجنب المواجهة : ويعنى الانسحاب من مواجهة المواقف أو تجنبها فى اطار المبررات الكثيرة والمتنوعة ككثرة المشكلات التعليمية، وأن التعليم ليس هو نهاية المطاف، والاعتراف أنه ليس بمستوى زملائه المتفوقين، وهو ما يجعله يستسلم للأحداث، دون أن يجهد نفسه أو يشغلها فى التفكير فى مهامه أو مسئولياته الأكاديمية، أو يجتهد حتى فى التصدي للمشاعر السلبية، ويجد أساليب للهروب مثل مشاهدة التليفزيون أو الابحار عبر الانترنت وغيرها من الأساليب التى تخلصه من التفكير فى همومه الدراسية.

ويذكر حسب الله (٢٠١٩، ص. ٤٢١) وجود نوعين من المواجهة الأكاديمية، الأول : المواجهة الفعالة : والتي تتمثل فى ادارة المشكلة وادارة العواطف المرتبط بها وجعلها دافعًا لمواجهة الضغوط وتشمل النمط الموجه نحو المشكلة والنمط الموجه نحو العاطفة، والنمط الثاني : المواجهة غير الفعالة : والتي تتمثل فى رد الفعل السلبى تجاه المواقف الأكاديمية الضاغطة وتشمل النمط الانسحابي أو التجنبى.

يتضح مما سبق وجود ثلاث استراتيجيات أساسية لمواجهة المشكلات الأكاديمية، وهى : استراتيجية مواجهة تركز على المشكلة: وهي تمثل سلوك الاندماج فى المشكلة من أجل حلها أو ادارة الموقف الضاغط، وتشمل سلوكيات تنطوي على جهود نشطة تهدف إلى إعادة تقييم المشكلة أو إعادة هيكلتها من خلال إدراكها بطريقة إيجابية، واستراتيجية مواجهة تركز على العاطفة : وهى تمثل الجهد المبذول لتنظيم الحالة العاطفية المرتبطة بالتوتر أو الناتجة عن الأحداث الضاغطة، حيث يتم توجيه هذا الجهد بهدف تغيير الحالة الانفعالية للفرد، واستراتيجية مواجهة تركز على الدعم الاجتماعي: وتشير إلى السعي للحصول على دعم من الآخرين يفيد فى التعامل مع المشكلة أو الموقف الضاغط.

ولكن يصنف سكينر ووزملاؤه (Skinner, Pitzer & Steele, 2013, P. 814) طرق المواجهة الأكاديمية بشكل أكثر تفصيلًا - وهى التى يتبناها الباحث الحالي- إلى : **أولًا : طرق المواجهة التكيفية** Adaptive Ways of Coping : وتتضمن خمس طرق تكيفية للمواجهة، هى : (١) التخطيط الاستراتيجي Strategizing : وهو يشير إلى محاولات معرفة ما يجب القيام به لحل المشكلات أو منعها في المستقبل، حيث يحاول الفرد اكتشاف الأخطاء والتفكير فى طرق لمنع حدوثها مرة أخرى، (٢) طلب المساعدة Help-seeking : الذي يشير إلى الذهاب إلى المعلمين أو غيرهم من البالغين للحصول على مساعدة مفيدة في فهم المواد أو في معرفة كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية، (٣) طلب الراحة-Comfort seeking : الذي يشير إلى اللجوء إلى أشخاص آخرين من أجل الطمأنينة العاطفية والابتهاج والشعور بالتحسن، (٤) التشجيع الذاتي Self-encouragement : وهو يشير إلى محاولات الفرد ضبط مشاعره السلبية من خلال تعزيز الثقة والتفاؤل، (٥) الالتزام Commitment : الذي يشير إلى محاولات الفرد تذكير نفسه بأسباب أو مبررات كون العمل الأكاديمي الصعب مهمًا له ويستحق جهوده، **وثانيًا : طرق المواجهة غير التكيفية** Maladaptive Ways of Coping : وتتضمن ست طرق للمواجهة غير تكيفية، هى : (١) الارتباك Confusion : الذي يشير إلى رد فعل الفرد للتوتر الذى فيه تصبح الأفكار أو الخطوات التالية غير واضحة أو غير منظمة، (٢) الهروب Escape : ويشير إلى محاولات الفرد لتجنب الصعوبات والنتائج السيئة أو التخلص منها عقليًا، (٣) الإخفاء Concealment : ويتعلق بمنع الآخرين من اكتشاف وقوع الأحداث السلبية، (٤) الشفقة على الذات Self-pity : والتي تشير إلى الشعور بالأسف على نفسه وعلى مشاكله، (٥) الاجترار Rumination : الذي يشير إلى الانشغال بالآثار السلبية أو المقلقة للوضع العصيب، (٦) الإسقاط Projection : وهو يشير إلى لوم الآخرين على النتائج السلبية.

وهناك عدة دراسات أجريت على طرق المواجهة الأكاديمية لمعرفة العوامل المؤثرة فيها، والكشف عن علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، منها : دراسة ستروثرز وزملائه (Struthers, Perry & Menec, 2000) التى هدفت تعرف دور أنماط المواجهة الأكاديمية فى الشعور بالضغوط الأكاديمية والانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين الشعور بالضغوط الأكاديمية والانجاز الأكاديمي تأثرت بطريقة المواجهة التى تركز على المشكلة وليس بطريقة المواجهة التى تركز على الانفعال، أي أن نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة أفضل من نمط المواجهة المتمركز حول الانفعال فى الشعور بالضغوط الأكاديمية والانجاز الأكاديمي، حيث كان الطلاب الذين يستخدمون نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة أكثر دافعية وتحصيل دراسي من الطلاب الذين يستخدمون نمط المواجهة المتمركز حول الانفعال.

ودراسة تشو وتشوي (Chu & Choi, 2005) التى هدفت إلى الكشف عن علاقة التسويف الفعال بكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط وفعالية الذات والدافعية والتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة المركزة على المهمة وكل من التسويف الفعال والدافعية الداخلية وفعالية الذات والرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي، وجود علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المركزة على المهمة والشعور بالضغوط، ووجود علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المركزة على التجنب وكل من فعالية الذات والرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الفعال من خلال استراتيجية المواجهة المركزة على المهمة.

أما دراسة شرف الدين (٢٠١٢) فقد هدفت تعرف الفروق بين الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا والطالبات الموهوبات المنجزات والعاديات تحصيليًا فى تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية النوعية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق دالة فى نمطى المواجهة نحو المهمة والمواجهة نحو العاطفة لصالح الطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا، بينما جاء الفرق دال فى نمط تجنب المواجهة فى اتجاه الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا.

واستهدفت دراسة كريكانات وسوير (Kirikkanat & Soyer, 2016) التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، ودراسة علاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية وتوجهات أهداف الانجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة المتعلقة بالإقدام وفاعلية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المتعلقة بالتجنب وفاعلية الذات الأكاديمية ، ولا توجد علاقة دالة بين استراتيجية المواجهة الخاصة بالدعم الاجتماعي وفاعلية الذات الاكاديمية، وتوجد علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة المتعلقة بالإقدام وتوجهات أهداف الانجاز الخاصة بالتعلم والأداء، وتوجد علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المتعلقة بالتجنب وتوجهات أهداف الانجاز الخاصة بالتعلم، كما توجد علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة الخاصة بالدعم الاجتماعي وتوجهات أهداف الانجاز.

وسعت دراسة حسن (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار، والكشف عن أثر كل من الاستقلال والصمود الأكاديمي والتفاعل بينهما على استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة الأكاديمية القائمة على الاستجابة المباشرة وأساليب اتخاذ القرار (العقلاني، والمعتمد، والعفوي)، وأنه لا توجد علاقة دالة بين تلك الاستراتيجية وأسلوبي اتخاذ القرار (الحدسي، والتجنبي)، وتوجد علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة القائمة على التجنب وأساليب اتخاذ القرار (الحدسي، والتجنبي، والعفوي)، وتوجد علاقة سالبة دالة بين تلك الاستراتيجية وأسلوب اتخاذ القرار (العقلاني)، كما توجد علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة القائمة على الدعم الاجتماعي وأساليب اتخاذ القرار المختلفة، ويوجد تأثير لمستوى الاستقلال على تباين درجات الطلاب فى استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (المباشرة، التجنب، والدعم الاجتماعي) لصالح مرتفعي الاستقلال، كما يوجد تأثير لمستوى الصمود الاكاديمي على تباين درجات الطلاب فى استراتيجيتي المواجهة الأكاديمية (المباشرة، والتجنب) لصالح مرتفعي الصمود فى استراتيجية المباشرة ولصالح منخفضي الصمود فى استراتيجية التجنب، ولا توجد فروق دالة بينهما فى استراتيجية الدعم الاجتماعي، كما أن التفاعل بين مستوى الاستقلال ومستوى الصمود الأكاديمي يؤثر فى تباين درجات الطلاب فى استراتيجية التجنب ولا يؤثر فى استراتيجيتي (المباشرة ، والدعم الاجتماعي).

وهدفت دراسة شلبي والقصبي (٢٠١٧) وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ودافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة والشعور بالضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة وكل من

دافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي، فى حين توجد علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال والشعور بالضغوط الأكاديمية، وتوجد علاقة سالبة دالة بين استراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال وكل من دافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي.

واستهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٨) الكشف عن علاقة الارجاء الفعال بكل من استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجية المواجهة الأكاديمية (الاقدام) والارجاء الفعال، ووجود علاقة سالبة دالة بين استراتيجيتي المواجهة الأكاديمية (التجنب، والدعم الاجتماعي) والارجاء الفعال، وأنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الفعال من خلال استراتيجيتي المواجهة الأكاديمية (الاقدام، والتجنب).

وهدفت دراسة بلبل (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي (٩٧ من المتفوقين ، ١٢٠ من العاديين)، وتوصلت الدراسة بالنسبة للمتفوقين إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء التحليلي واستراتيجية الاقدام، ووجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الإبداعي واستراتيجية التجنب، ووجود علاقة موجبة دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الناجح واستراتيجيتي الاقدام والتجنب، وأما بالنسبة للعاديين فلا توجد علاقة دالة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وسعت دراسة حسب الله (٢٠١٩) إلى الكشف عن الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة لمناصرة الذات الأكاديمية على كل من أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة لكل من نمطى المواجهة المتمركزة حول المشكلة والتجنب على التحصيل الدراسي، ولا يوجد تأثير دال لنمط المواجهة المتمركز حول العاطفة على التحصيل الدراسي، ويوجد تأثير غير مباشر موجب دال لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر نمطى المواجهة المتمركز على المشكلة والتجنب، كما يتوسط نمطى المواجهة الأكاديمية (المتمركز حول المشكلة، والتجنب) بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين طرق المواجهة الأكاديمية وكل من التوافق الأكاديمي والتحصيل الدراسي والشعور بالضغوط الأكاديمية والتسويف الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الانجاز وتوجهات أهداف الانجاز وأساليب اتخاذ القرار، كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على ثلاث طرق للمواجهة الأكاديمية، هى : المتمركزة حول المشكلة، والمتمركزة حول الانفعال، والمتمركزة حول الدعم الاجتماعي، وتوجد قلة فى الدراسات التى تناولت التصنيف الذى سيتناوله الباحث الحالي.

رابعًا : الملل الأكاديمي

تؤثر الانفعالات الأكاديمية على سلوك المتعلم وانجازاته، فهى قد تكون انفعالات منشطة أو مثبطة، والتي منها الملل أو الضجر boredom الذى يعبر عن حالة داخلية تتراوح من الكراهية المعتدلة إلى الشديدة،

وتظهر فى الشعور بعدم المعنى، والفراغ، والإرهاق، وقلة الاهتمام أو قلة الاتصال بالبيئة الحالية (Sundberg, Latkin, Farmer & Saoud, 1991, P. 210).

ويُنظر إلى الملل على أنه حالة نفسية تنشأ عند قيام الفرد بعمل ينقصه الدافع القوى أو نتيجة اضطرار الفرد للاستمرار فى عمل لا يميل إليه (Watt, 1991, P. 324)، أو هو حالة من الاثارة المنخفضة نسبيًا وعدم الرضا التي تُعزى إلى حالة غير محفزة بشكل كافٍ (Mikulas & Vodanovich, 1993, P. 3)، أو هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط وصعوبة التركيز فيه (Fisher, 1998, P. 404)، أو هو حالة من عدم الرضا ترجع إلى موقف منخفض الاثارة (Mann & Robinson, 2009, P. 243)، أو هو حالة انفعالية تتكون من مشاعر غير سارة، ونقص فى التحفيز، وانخفاض فى الاستثارة الفسيولوجية (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010, P. 532)، أو هو مشاعر انفعالية سلبية تضفى على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذى يسلب هذه الذات أجمل ما فيها، ويجعل الحياة خالية من المعنى واللذة، حيث يتملك الذات انفعال تعيشه مجبرة ومرغمة ولا تطيق المكوث فيه (عبد العال، ٢٠١٢، ص. ٤٣٧)، أو هو شعور غير سار يظهر بشكل عام في المواقف التي يُنظر إليها على أنها لا معنى لها، مما يجعل من الصعب الانتباه أو المشاركة في المهام المطلوبة (Paoloni, Vaja & Munoz, 2014, P. 680)، أو هو حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة فى الانصراف عنه (مظلوم، ٢٠١٤، ص. ٢٢٥)، أو حالة انفعالية سلبية تختلف من موقف لآخر حسب ما يمتلكه الفرد من اعتقادات معرفية ناتجة من نقص كل من : الدافعية والاستثارة الداخلية والرضا عن الحياة، نظرًا لعدم تحقيق مطالب مهمة بشكل مُرضى، وللضجر مصاحبات فسيولوجية وانفعالية تتضح فى سلوك الفرد الشخصي أو الأسرى أو الأكاديمي أو الاجتماعي (الفقى، ٢٠١٦، ص. ٦٠).

يتضح مما سبق أن الملل يعد مزيجًا من الافتقار للاستثارة والشعور بعدم الرضا عن الحالة الحالية، وصعوبة في الانتباه، وتصور أن الوقت يمر ببطء أو لا يمر على الإطلاق، وتصور أن الوضع الحالي يفتقر إلى المعنى أو يقدم تحديًا.

ويعد الملل الأكاديمي صورة من صور الملل الذى يظهر فى العملية التعليمية، ويشير إلى حالة انفعالية تتمثل فى مشاعر غير سارة تظهر فى انخفاض الاستثارة والتوجه لترك المهام الأكاديمية (Nett, Goetz & Daniels, 2010, P. 626)، أو هو انفعال سلبى يعوق المتعلم عن المشاركة بشكل فعال فى المهام الأكاديمية أو الحفاظ على الاهتمام بها (Eastwood, Frischen, Fenske & Smilek, 2012, P. 482)، أو هو مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هى الأشياء التى تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فيجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية (الفقى، ٢٠١٦، ص. ٦٣)، أو هو حالة نفسية انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالدراسة وصعوبة التركيز فيها والرغبة فى الانصراف عنها، نتيجة ممارسة أنشطة ينقصها الاثارة أو القيام بنشاط لا يميل إليه (Attik & Lhadj, 2017, P. 176)، أو هو حالة انفعالية سلبية تصيب الطالب تتسم بالشعور بعدم الراحة والملل والضيق تصيب الطالب عند أدائه أو استمراره فى أداء مهام دراسية، ويظهر ذلك فى افتقار الطالب للدافعية للدراسة وصعوبة التركيز والادراك غير الصحيح للوقت (محمود ومحمد، ٢٠١٨، ص. ٣٥٩) .

كما ينظر إلى الملل الأكاديمي على أنه حالة وجدانية غير سارة تجعل المتعلم يرغب فى تجنب الدراسة، والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية، والمثابرة لإنجاز المهام المطلوبة (Martin, Canada & Davila-Acedo, 2018, P. 349)، أو هو حالة نفسية ناتجة عن السأم والملل ونقص الدافع فى الأنشطة الاكاديمية فى مجالات المنهج وأساليب التدريس والتقويم (الحميدي واليوسف، ٢٠١٩، ص. ١٨٠)، أو هو استعداد نفسى غير سار يشعر فيه الطلاب بالرتابة وفقدان الاثارة والاحساس بالتعب وفقدان الاهتمام بالدراسة، والرغبة فى الانصراف عن استذكار الدروس(الخولى، ٢٠١٩، ص. ٢٥٧)، أو هو الشعور بالتعب والاجهاد المرتبط بالبيئة التعليمية غير المحفزة، ويترتب عليه قصور فى الانتباه للعملية التعليمية (Lee & Zelman, 2019, P. 68)، أو هو انفعال سلبى يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لتواجده فى موقف تعليمي لا يميل إليه (عيسى، ٢٠١٩، ص. ١١)، أو هو حالة انفعالية غير سارة لدى الطالب تضفى عليه مشاعر الاحباط، والاكتئاب، والتوتر، والشعور بالعزلة أثناء الدراسة، وافتقاره إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وشعوره بالرتابة وضعف فى إدارة الوقت (عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ص. ٤٥٧) .

كما يوصف الملل الأكاديمي بأنه انفعال سلبى يشعر فيه المتعلم بالفتور والملل وافتقاد الدافعية والشعور بالضغط وعدم التركيز لعدم مناسبة المواد الأكاديمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة، وعدم تلبيتها الآمال والطموحات المستقبلية (خشبة والبديوي، ٢٠٢٠، ص. ١٨٨)، أو هو حالة من الشعور الانفعالي السلبى الذى يتمثل فى عدم الرضا والاستثارة المنخفضة المصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالأنشطة والرتابة والشعور بمرور الوقت ببطء وتفضيل الهروب أو تجنب المشاركة فى الأنشطة التربوية داخل وخارج الصف الدراسي(على، ٢٠٢٠، ص. ١٣٤)، أو حالة انفعالية تنتاب الطالب فى المواقف الأكاديمية، يشعر خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة، وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه، وبالتالي فهو غير مستمتع بحياته الأكاديمية وبمغزاها، مما يعطيه توجهًا سلبيًا ونظرة تشاؤمية لمستقبله الأكاديمي (عقيل والضبع، ٢٠٢٠، ص. ٤٣٥)، أو هو رد فعل انفعالي من الطالب يظهر فى السلبية وقلة الاهتمام وشكل من أشكال المقاومة الانطوائية لظروف التدريس (Ozerk, 2020, P. 118).

يتضح مما سبق أن المؤشرات الدالة على الملل الأكاديمي تتمثل فى : المشاعر غير السارة، والرتابة، ونقص التحفيز، ونقص المعنى، وفقدان الاهتمام بالدراسة، وانخفاض الاستثارة، وادراك بطء مرور الوقت، وصعوبة تركيز الانتباه، والنزعة للهروب من المواقف الأكاديمية.

ويحدد فودانوفيتش وكاس (Vodanovich & Kass, 1990, P. 116-117) وجود خمسة أبعاد للملل، هى : بعد ضعف الاستثارة الخارجية : ويظهر نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالفرد للتنوع والاختلاف، وبعد ضعف الاستثارة الداخلية : وتظهر فى عدم رغبة الفرد فى المشاركة فى نشاط ما، وبعد إدارة الوقت : حيث يدرك الفرد أن الوقت يمر ببطء شديد، وبعد الاضطرار : حيث ينشأ الملل من وجود قيود على سلوك الفرد واضطرار الفرد لفعل ما لا يميل إليه، وبعد الجانب الوجداني : حيث يرتبط الملل بحالة وجدانية تتعلق بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

ويحدد عبد العال (٢٠١٢، ص. ٤٨١-٤٨٢) ستة أبعاد للملل (الضجر)، هى : البعد النفسي : ويعنى فقدان التقدير الإيجابي للذات بصورة تجعلها أكثر عجزًا وتخاذلًا واضطرابًا واستلابًا عن ممارسة دورها بشكل

فاعل وايجابية عالية ناتجة عن حالة الاحباط التى تعايشها الذات نتيجة لمرورها بخبرة الضجر، والبعد الاجتماعي : ويعنى تلك الحالة التى تعيشها الذات بعدًا وانفصالًا وحيرة لا تعيش فيها اللحظة الراهنة لحظة آمنة متحررة فيها من كل قيود الانفعال فتعيش حالة من العزلة وانعدام التواصل، وبعد الشعور بعدم الرضا : ويعنى عدم اقتناع الذات بوضعها الراهن الذى يبدو مستحيلًا على التغير، وينشأ عن ذلك لحظات شحوب الذات وانطفاء حيويتها وعدم قدرتها على أن تعيش الحياة بطريقة أكثر استمتاعًا ورضًا، وبعد الاعتيادية والرتابة : وتعنى حالة تعيش فيها الذات تجعل الحياة مملة وكئيبة خالية من الابداع والتحضر والجاذبية، وبعد فقدان الاستثارة والدافعية : وتعنى حالة من الانغلاق والتبعية تعيشها الذات غير عابئة بما يحدث حولها لشعورها القاتل بعدم وجود شيء يستحق أن تسعى من أجله، وبعد عدم الانتباه وادراك الوقت : وتعنى عدم قدرة الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث فى إطار مجالها الظاهري والإدراكي، أو الحرص على الاستفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع ويجعلها أكثر اقتدارًا فى التغلب على حالات ضجرها وكدرها بإيجاد هدف ومعنى تسعى إليه أو تعيش من أجله.

ويلخص مظلوم (٢٠١٤، ص. ٢٢٧) أبعاد الملل فى أربعة أبعاد، هى : البعد الانفعالي : ويعنى تلك الحالة الانفعالية التى يعيشها الفرد وتنطوي على شعور التهيج والاحباط والغضب والقلق والحزن، وبعد الاضطرار : ويعنى حالة من التقيد والاضطرار لدى الفرد للقيام بشيء لا يريد القيام به أو عدم القيام بشيء يريد القيام به، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والخارجية : ويعنى ادراك الفرد للنشاط أو العمل على أنه يفتقر إلى الاثارة والجاذبية والتنوع، الأمر الذى يؤدى إلى انخفاض الطاقة والدافعية الذاتية لأدائه، ويصاحب ذلك حالة من الشعور بعدم الرضا، وبعد ادراك الوقت وعدم الانتباه : ويعنى ادراك الفرد أن الوقت يمر ببطء شديد، فضلًا عن الارجاء أو التسويف والمماطلة فى أداء الأنشطة والأعمال، وصعوبة التركيز فيها.

ويمكن النظر إلى الملل على أنه نوع من المشاعر يتألف من خمسة مكونات: المكون الوجداني : يتمثل فى المشاعر غير السارة أو الكريهة أو الشعور بعدم الارتياح الداخلي، والمكون المعرفي : الذى يظهر فى ادراكات مختلفة للوقت حيث يصبح إحساس الفرد الذاتي بالوقت أبطئ، والمكون الدافعي : يتمثل فى الرغبة في تغيير النشاط أو ترك الموقف، والمكون التعبيري: ويظهر فى تعبيرات الوجه والصوت والجسم ، والمكون الفسيولوجي: ويتمثل فى انخفاض الاستثارة والتعب العام (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010, P. 532 ; Busari, 2018, P. 160 ; Ozerk, 2020, P. 119).

وفيما يتعلق بأبعاد الملل الأكاديمي فقد أشار الشافعي (٢٠١٦، ص. ٣٨٤-٣٨٥) إلى وجود أربعة أبعاد للملل الأكاديمي، هى : بعد الافتقار للدافعية الأكاديمية : ويعنى انخفاض الرغبة فى أداء المهام الدراسية مع عدم الاستمتاع بالمهام الجديدة، وانطفاء الحماسة لها، والشعور بالملل عند قراءة الكتب الدراسية، وبعد الادراك السلبى لقيمة الدراسة : ويعنى الرؤية الخاطئة والفهم غير الصحيح لقيمة الدراسة وأهميتها حيث يتشكك الفرد فى تأهيل الدراسة له للحصول على عائد مادى جيد، وأن الدراسة لا تستحق الجهد المبذول، مع عدم الاقتناع بأهمية المقررات الدراسية، وبعد صعوبة التركيز : ويعنى شرود الذهن أثناء المحاضرات وعدم الاهتمام بتفاصيل العمل الدراسي وسهولة التشتت وصعوبة التركيز فى وقت المحاضرات والاستذكار، وبعد الشعور بالاضطرار: ويعنى شعور الفرد بالتقيد فى الدراسة الجامعية

والاضطرار لدراسة مقررات غير شيقة، وافتقاده للحرية فى اختيار المهام الدراسية، بصورة تجعل حياته الدراسية روتينية وخالية من الابداع.

ويحدد محمود ومحمد (٢٠١٨، ص. ٣٥٩) ثلاثة أبعاد للملل الدراسي، هى : بعد الافتقار للدافعية : ويعنى فقدان الطالب الاهتمام والرغبة فى أداء المهام الدراسية والشعور بالضيق وعدم الرضا فى حالة أدائه لها وكراهية الاستمرار فيها والرغبة فى تأجيلها أو الانصراف عنها، وبعد صعوبة التركيز : ويقصد به ضعف قدرة الطالب على استقبال المعلومات والخبرات الدراسية وتنظيمها وتفسيرها، مما يؤدى إلى صعوبة فى فهمها وتمييزها، وبعد الادراك غير الصحيح للوقت: ويعنى شعور الطالب ببطء مرور الوقت، وضعف القدرة على تحديد الوقت أو الاستفادة منه.

ويذكر نصار (٢٠١٨، ص. ٤٢-٤٣) أن الملل الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، هى : البعد الانفعالي : ويقصد به حالة انفعالية يشعر بها المتعلم وتتمثل فى الشعور بالإحباط والضيق والعصبية أثناء تواجده داخل الصف الدراسي، والشعور بالاكتئاب والغضب ويتمنى عدم حضور المعلم، ويشعر بعدم أهمية ما يدرسه، وبعد الاضطرار : ويقصد به حالة تظهر عندما يضطر المتعلم إلى القيام بأعمال وأنشطة لا يريد القيام بها كالذهاب إلى المدرسة وحضور الحصص وأداء الواجب المنزلي، وترك فعل الأشياء المحببة إليه، والمشاركة فى أنشطة ومناقشات غير محببة له، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية : ويقصد به إدراك المتعلم للأنشطة أو الأعمال الدراسية على أنها غير جذابة وتفتقر إلى التنوع والاختلاف، ويفضل ممارسة أعمال أخرى عن الدراسة والتعلم، وشعوره بعدم وجود شيء يستحق أن يسعى من أجله، ويرى أن الأنشطة والواجبات المدرسية ليس لها أهمية، ويصاحب ذلك حالة من الشعور بعدم الرضا، وبعد ادراك الوقت وعدم الانتباه : ويقصد به ادراك المتعلم أن الوقت يمر ببطء شديد، وعدم الحرص على الافادة منه وتوظيفه بما يعود بالنفع عليه، بالإضافة إلى إرجاء أو تسويف ومماطلة فى أداء المهام والواجبات الدراسية المكلف بها، وعدم قدرته على ملاحقة ما يحدث حوله من أنشطة وممارسات تعليمية نتيجة ما يعانيه من صعوبة فى التركيز وتشتت الانتباه.

ويذكر الخولى (٢٠١٩، ص. ٢٨٩) أن أبعاد الملل الأكاديمي تتمثل فى : بعد الملل من المحاضرات: ويشير إلى عدم استثارة الانتباه، والطرق غير الفعالة فى التدريس، والتكرار الممل فى الشرح، وذلك أثناء وجود الطالب فى المحاضرات، وبعد الملل من الاستذكار : ويعنى الانشغال بأشياء أخرى أثناء الاستذكار، ومن ثم انخفاض القدرة على الاستذكار، وبعد الملل من محتوى المقرر : ويشير إلى عدم استثارة محتوى المقررات لاهتمام الطلاب، والاطالة المملة فيها.

ويحدد عبد اللطيف (٢٠٢٠، ص. ٤٥٧) ثلاثة أبعاد الملل الأكاديمي، هى : بعد الانفعالات السلبية : وتعنى الحالة الانفعالية السلبية التى يشعر بها الطالب الجامعي تجاه الدراسة، وتنطوي على مشاعر الاحباط والاكتئاب والتوتر والشعور بالعزلة، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية : ويعنى افتقار الطالب إلى الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة التعليمية المحيطة به إلى الجاذبية والتشويق والتنوع، وافتقاره إلى الدافعية الذاتية والرغبة الصادقة فى التعلم، وبعد الرتابة وفقدان ادراك الوقت : ويعنى شعور الطالب بالملل ومرور الوقت بصعوبة وقلة الحرص على توظيف الوقت بما يعود عليه بالنفع.

فى ضوء ما سبق يحدد الباحث الحالي بعدين أساسيين للملل الأكاديمي يظهران فى الجوانب الأساسية للعملية التعليمية (المحتوى، وطرق التدريس، والتقويم)، وهما: بعد الانفعالات السلبية : والذى يتمثل فى الحالة النفسية غير السارة التى يشعر بها الطلاب تجاه محتوى المواد الدراسية وطرق تدريسها ونظام التقويم بها، وتظهر فى مشاعر الضيق والخوف والتوتر، وقلة الاستمتاع، وبعد الافتقار إلى الاستثارة : ويعنى افتقار محتوى المواد الدراسية وطرق تدريسها ونظام التقويم بها إلى الجاذبية والتنوع واثارة دافعية الطلاب.

ويمكن تفسير الشعور بالملل لدى الأفراد عامة، ولدى الطلاب خاصة فى ضوء مجموعتين من العوامل: عوامل خارجية : تتمثل فى الظروف البيئية، والمطالب الخارجية والأهداف، وعوامل داخلية : تتمثل فى السمات الشخصية، والقدرات العقلية، وليس من الضروري أن تتفاعل هذه العوامل فى حدوث الملل، وبالتالي فإن خبرة الملل تظهر نتيجة لكل من العوامل الخارجية والداخلية (Nett, Goetz & Daniels, 2010, P. 627).

وبذلك تصنف أسباب الملل إلى أسباب تقع خارج الشخص مثل المهمة والظروف البيئية، وأسباب تنشأ داخل الشخص مثل شخصيته، وأسباب تنبع من التوافق بين الشخص والبيئة، حيث ينشأ الملل عند الطالب إذا لم يُقدر مادة التعلم وكان يدرك وجود سيطرة كبيرة جدًا أو قليلة جدًا فى الموقف التعليمي، وتلعب تقييمات الفرد التي تتأثر بكل من شخصيته وبيئته دورًا رئيسيًا في تنمية المشاعر، حيث تتكون مشاعر الطلاب نتيجة محددات شخصية وبيئية، ومن المحددات الشخصية عوامل غير معرفية مثل الحالة النفسية، والتقييمات الظرفية وهي تقييمات التحكم والقيمة، ومن المؤثرات البيئية جودة التدريس في الفصول الدراسية، مع الأخذ فى الاعتبار أن إدراك الطلاب لمعتقدات التحكم والقيمة من المؤشرات المهمة على المشاعر، حيث يمكن للمدى الذي يقدر فيه الطلاب بشكل شخصي مادة التعلم وإدراكهم للتحكم في الموقف أن يسهل حدوث مشاعر مختلفة (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011, P. 422).

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

ويذكر عبد العال (٢٠١٢، ص. ٤٣٤ ، ٤٥٨) أن الملل الأكاديمي ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية أو السياسات التعليمية ونوع التعليم الذى يتلقاه الفرد أن يحقق بعضًا من حاجات الفرد وطموحاته، رغبة من قبل الذات لديه فى الوصول إلى وضع اجتماعي قادر على تحقيق ذات الفرد بطريقة تجعله أكثر رضًا وقبولًا لهذا النوع من التعليم، حيث ينشأ الملل نتيجة لنقص المعنى الشخصي أو الحياتي بوصفه هدفًا يسعى الفرد لتحقيقه ويصبح فشل الفرد فى تحقيق هذا الهدف أو ذلك المعنى مؤشرًا لبداية ظهور مشاعر الملل، حيث تبدأ الذات فى الدخول فى سلسلة من الاحباطات، ولهذا يعد فقدان المعنى وخلو الحياة من الأهداف هو السبب الرئيسي لحدوث الملل.

ويذكر الشافعي (٢٠١٦، ص. ٣٧١) أن الملل الأكاديمي ينشأ نتيجة قيام الطالب بممارسة الأنشطة الدراسية التى تنقصها الاثارة أو نتيجة للاستمرار فى موقف تعليمي لا يميل إليه، أو ينشأ نتيجة عدم القدرة على مواجهة أساليب وطرق التدريس التى يتبعها المعلمين، وما ينتج عنها من رتابة المحاضرات، بالإضافة إلى صعوبة المحتوى العلمي فى المقررات الدراسية.

وبذلك توجد العديد من العوامل والأسباب التى تؤدى إلى الملل الأكاديمي، منها السمات الشخصية للمتعلم التى تؤثر بشكل مباشر فى الشعور بالضجر الأكاديمي، مثل الذكاء والحساسية الانفعالية وسرعة التهيج ودرجة الثبات الانفعالي، بالإضافة إلى بعض العوامل والأسباب الخارجية مثل طبيعة المهام التعليمية وصعوبة المواد الدراسية وطبيعة العلاقات الاجتماعية (فى : نصار، ٢٠١٨، ص. ٣١).

كما يرجع محمود ومحمد (٢٠١٨، ص. ٣٦٣-٣٦٤) الملل الأكاديمي إلى عوامل داخلية هى خصائص الطالب أو ادراكه السلبى لخصائص المهام الدراسية، وقد ترجع إلى عوامل خارجية هى الظروف البيئية مثل طبيعة المناهج وأساليب التدريس المتبعة وكثافة الفصول والتعليمات المدرسية، وكما يؤثر على الشعور بالضجر عوامل هى مكونات دافعية تقرير الذات المتمثلة فى الاستمتاع والاهتمام بالمهام الدراسية، والشعور بالكفاية، وأهمية المهام ومقدار الجهد المبذول فيها، والشعور بالضغوط الدراسية، والخيارات الدراسية والبدائل المتاحة، والشعور بقيمة وفائدة الدراسية، وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم وادارة المدرسة من جهة أخرى.

ويذكر عيسى (٢٠١٩، ص. ١٩) أن الملل الأكاديمي يظهر نتيجة لفشل المتعلم فى العثور على هدف للتعلم، وشعوره باتجاهات سلبية نحو كل ما يتعلق بالجانب الأكاديمي، مما يعرقله عن المشاركة بشكل فعال فى المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى ضعف الصلة بين ما يتم دراسته والمستقبل المهني، أو اعتماد المعلمين على الشرح النظري دون التفكير فى الاستعانة بالأنشطة أو الجوانب العملية التى تجذب انتباه المتعلمين، واتباع المعلم لأساليب تقويم تقليدية.

ويذكر خشبة والبديوي (٢٠٢٠، ص. ١٩٧) أن الملل الأكاديمي هو نتاج لبعض المعتقدات الخاطئة حول ما يتوقعه المتعلم من اشباع الحاجات واستخدام استراتيجيات تدريسية وأنشطة ومقررات لا تتوافق مع ميوله واهتماماته، مما يشعره بالاضطرار لدراستها وفقدان الانتباه والاهتمام بها، الأمر الذى يشعره بعدم أهمية الوقت واهماله.

ويلخص عبد اللطيف (٢٠٢٠، ص. ٤٥٩-٤٦٠) فى ضوء نتائج عدد من الدراسات السابقة أسباب الملل الأكاديمي فى عدة أسباب منها : افتقار المقررات الدراسية والمهام الأكاديمية للمعنى حيث غموض الهدف منها، والانطباع الشخصي الخاطئ عن قيمة الدراسة، ونقص مشاركة المتعلمين فى العملية التعليمية، والقصور فى استخدام طرق التدريس الملائمة مع عدم توفير الامكانيات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها، فضلًا عن زيادة شعور الطالب بصعوبة المهام المطلوبة وعدم ملاءمتها لقدراته، كما يمكن ارجاع الشعور بالملل الأكاديمي إلى نقص شعور الطالب بالتحدي فى البيئة الدراسية وخاصة الطالب الموهوب، حيث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة؛ نظرًا لما يقدم له من برامج دراسية لا تناسب التحدي المناسب له، مما يولد لديه وقت كبير من الفراغ يدفعه للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة.

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

وهناك عدة دراسات أجريت على الملل الأكاديمي لمعرفة درجة انتشاره، والعوامل المؤثرة فيه، والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الشخصية، وطرق الطلاب فى التعامل معه، منها : دراسة السورطي (٢٠٠٨) التى هدفت تقصى درجة تعرض طلبة الجامعة للملل الأكاديمي، والتعرف على الفروق فى الملل الأكاديمي فى ضوء جنس الطلبة ومعدل غيابهم ونوع قبولهم وسنتهم الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى ثم طرق التدريس وأخيرًا المناهج الدراسية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة فى الملل الاكاديمي ترجع لمتغيري نوع القبول والسنة الجامعية، ووجود فروق دالة تعزى إلى متغيري الجنس ومعدل الغياب.

ودراسة مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) التى سعت إلى تعرف نسبة انتشار الملل الأكاديمي، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي ومعدل الغياب، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (٥٩%) من أفراد العينة يشعرون أن نصف محاضراتهم على الأقل مملة، وأن (٣٠%) من أفراد العينة يشعرون بالملل خلال معظم المحاضرات، ووجود علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي والمعدل التراكمي للتحصيل الدراسي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الملل الأكاديمي ومعدل التغيب عن حضور المحاضرات، ويستخدم الطلاب عدة استراتيجيات للتعامل مع الملل داخل المحاضرات، جاءت كما يلى : نسبة (٧٥,٤٪) من الطلاب يلجئون إلى أحلام اليقظة، رسم الشعارات (٦٦,٤٪)، التلوين (٥٩,٧٪)، التحدث إلى الشخص المجاور (٥٠,٧٪)، مراسلة الأشخاص عبر الهاتف المحمول (٤٥,٥٪)، كتابة الملاحظات إلى صديق (٣٨٪)، المغادرة في وقت الراحة (٢٧,٥٪)، حساب الوضع المالي (٢٣,٢٪)، ممارسة الألعاب على الهاتف المحمول (١٧,٥٪)، وكتابة قائمة تسوق (١٦,٦٪).

أما دراسة بيكرون وزملائه (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي وكل من الدافعية الداخلية ومشكلات الانتباه والتنظيم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الملل الأكاديمي ومشكلات الانتباه، ووجود علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي وكل من : الدافعية الداخلية والجهد المبذول واتقان التعلم والتنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة داشمان وزملائه (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011) الكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي والتحصيل فى مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨٠) من طلاب الصف الخامس إلى العاشر في فصول الرياضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حوالى (٤٤%) من أفراد العينة يشعرون بالملل الأكاديمي فى فصول الرياضيات، ووجود علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي والتحصيل الدراسي فى مادة الرياضيات.

واستهدفت دراسة ديلا روزا وبرناردو (Dela Rosa & Bernardo, 2013) الكشف عن العلاقة بين المشاعر الأكاديمية واستراتيجيات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الشعور الإيجابي (الاستمتاع) وكل من استراتيجيات التعلم العميق وتبنى أهداف الإتقان والأداء تجاه عملية التعلم، ووجود علاقة سالبة دالة بين المشاعر السلبية للقلق وكل من استراتيجيات التعلم العميق وتبنى أهداف الإتقان والأداء تجاه عملية التعلم.

وسعت دراسة الخوالدة (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق فى الضجر الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس والفرقة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية العلوم التربوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب جاء بشكل عام متوسطًا، وجاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وجاء مجال المنهاج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج أن الاناث أعلى فى الضجر الأكاديمي من الذكور، وأن طلاب الفرقة الأولى أقل فى مستوى الضجر الأكاديمي عن باقي الفرق الأعلى بالكلية.

أما دراسة كينج واريباتامانيل(King & Areepattamannil, 2014) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين المشاعر الأكاديمية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة موجبة بين المشاعر الأكاديمية الايجابية (المتعة، والأمل) وكل من الاستراتيجيات المعرفية (الاسهاب، التنظيم، والتكرار) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، والتنظيم)، ووجود علاقة سالبة دالة بين المشاعر الأكاديمية السلبية (الملل) وكل من الاستراتيجيات المعرفية (الاسهاب، التنظيم، والتكرار) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، والتنظيم).

ودراسة شوكاجلو (Schukajlow, 2015) هدفت الكشف عن العلاقة بين الضجر والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالبًا وطالبة بالصف التاسع والعاشر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضجر لدى الذكور اعلى من الاناث، ووجود علاقة سالبة دالة بين الضجر والتحصيل الدراسي.

وتناولت دراسة لام وزملائه (Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015) نمذجة العلاقات بين الانتماء للمدرسة والمشاعر الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاعر الأكاديمية (والتي منها الملل) تتوسط العلاقة بين الانتماء المدرسي والتحصيل الدراسي، حيث كان لدى الطلاب الذين لديهم إحساس أكبر بالانتماء للمدرسة من مشاعر إيجابية أكثر ومشاعر سلبية أقل، مما ساهم بدوره في تحصيلهم الدراسي.

وهدفت دراسة تزي وزملائه (Tze, Daniels & Klassen, 2015) تقييم العلاقة بين الملل والدافعية واستراتيجيات أو سلوكيات التعلم والأداء الأكاديمي باستخدام التحليل البعدي Meta-Analysis لعدد (٢٩) دراسة تتعلق بالملل بلغ مجموع أفراد العينات بها (١٩٠٥٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعة يمثلون أمريكا الشمالية وأوروبا وآسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود علاقة سالبة دالة متوسطة بين الملل وكل من الدافعية واستراتيجيات التعلم والنتائج الأكاديمية، كما أظهرت التحليلات البعدية أن حجم التأثير الإجمالي للملل في كل من مجالات التعلم والفصول الدراسية كان ذات حجم صغير

إلى متوسط، وتم حساب أحجام تأثير الوسيط وجاءت القيم (-٠,٤٠) بين الملل والدافع ، (-٠,٣٥) بين الملل واستراتيجيات التعلم، (-٠,١٦) بين الملل والإنجاز، وعند مقارنة المجالات الأكاديمية كانت أحجام التأثير أعلى في الملل المرتبط بالفصول الدراسية مقارنة بالملل المرتبط بالتعلم.

وسعت دراسة سيمين وزملائه (Simin, Sirus & Moradi, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين كل من معتقدات الذكاء والمشاعر الأكاديمية والتحدي الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبًا بالمرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين المشاعر الاكاديمية (اليأس، والقلق، والاستمتاع) والتحدي الأكاديمي، حيث يكون لتلك المشاعر دورًا مهمًا فى ميل الطلاب إلى الدورات والمهام والتجارب الأكاديمية الصعبة.

أما دراسة جيس (Geis, 2016) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين كل من الملل الأكاديمي والكمالية والاعاقة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الملل الأكاديمي وكل من بعد الكمالية (التناقض) والاعاقة الذاتية الأكاديمية والتوجه نحو تجنب الأداء، ووجود علاقة دالة سالبة بين الملل الأكاديمي وكل من بعد الكمالية (وضع معايير عالية) والتوجه نحو الإتقان.

واستهدفت دراسة سانشيز روساس وإسكيفيل (Sanchez-Rosas & Esquivel, 2016) تحليل دور كل من جودة التدريس التعليمي وقيمة المهمة والفعالية الذاتية والملل على الانتباه في الصف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جودة التدريس التعليمي تتنبأ بقيمة المهمة والفعالية الذاتية الأكاديمية والملل في الفصل، كما تؤثر قيمة المهمة والفعالية الذاتية الأكاديمية على الملل والانتباه في الفصل، ويعد الملل هو أقوى مؤشر على الانتباه في الفصل.

وسعت دراسة الشافعي (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الجنسين والتخصصين النظري والعملي فى الملل الأكاديمي، والكشف عن علاقة الضجر الأكاديمي بكل من الارجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني وتنظيم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكليات التربية والآداب والعلوم والهندسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي (الافتقار للدافعية الداخلية، الادراك السلبى لقيمة الدراسة، صعوبة التركيز، الشعور بالاضطرار، والدرجة الكلية) لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق دالة فى الضجر الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق دالة فى الضجر الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص فى اتجاه طلاب التخصص النظري، حيث جاء الطلاب ذوى التخصصات النظرية أكثر ضجرًا أكاديميًا مقارنة بالطلاب ذوى التخصصات العملية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الضجر الأكاديمي وكل من الارجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، ووجود علاقة سالبة دالة بين الضجر الدراسي والتنظيم الذاتي.

وهدفت دراسة بحيص (٢٠١٦) التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق فى الملل الأكاديمي تبعًا لمتغيرات : الجنس ومستوى الدراسة والتخصص ومكان السكن والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الملل الأكاديمي لدى أفراد العينة كان بشكل عام متوسطًا، وجاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، ثم مجال أساليب التدريس بالمرتبة الثانية بمستوى

متوسط، وجاء مجال المحتوى التعليمي بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، وأن الذكور أعلى من الاناث فى مستوى الملل الأكاديمي، وأنه لا توجد فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص، كما توجد علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي والمعدل التراكمي للتحصيل الدراسي.

كما سعت دراسة شارب وزملائه (Sharp, Hemmings, Kay, Murphy & Elliott, 2017) الكشف عن طرق تعامل الطلاب مع الملل الأكاديمي، وذلك على عينة تكونت من (٢٣٥) طالبًا بالمرحلة الجامعية، طرح عليهم سؤال "إذا وجدت نفسك تشعر بالملل في محاضرة ، فماذا تفعل؟"، وأظهرت النتائج أن نسبة (٤٥,٥٪) من الطلاب يلجئون إلى أحلام اليقظة، والإغلاق (٤٤,٣٪)، والرسائل النصية (٣٧,٠٪)، والعبث أو الخربشة (٣٥,٧٪)، والتحدث إلى أحد الزملاء (٢٧,٢٪)، وترك الفصل عند الاستراحة (٥,٥٪).

وهدفت دراسة بردوفكاك (Brdovcak, 2017) الكشف عن العلاقة بين المشاعر الأكاديمية والنجاح الأكاديمي والتحكم فى التعلم وقيمة التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين المشاعر الأكاديمية الايجابية (المتعة، والأمل) وكل من النجاح الأكاديمي وقيمة التعلم، ووجود علاقة سالبة دالة بين المشاعر الأكاديمية السلبية (القلق، اليأس، والملل) وكل من النجاح الأكاديمي وقيمة التعلم.

أما دراسة بوساري (Busari, 2018) فقد فحصت دور الدافعية والتوتر والقلق والعواطف كمؤشرات للتنبؤ بالملل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالبًا وطالبة بمعهد المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال كل من القلق والدافعية والعاطفة والتوتر، وأن الدافعية هى أقوى مؤشر على الملل الأكاديمي.

وهدفت دراسة على (٢٠١٨) التعرف على مستوى الضجر وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بكلية الخدمة الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الضجر (البعد الاجتماعي، بعد الشعور بعدم الرضا، بعد الاعتيادية والرتابة، بعد عدم الانتباه وادراك الوقت، والدرجة الكلية)، وأن مستوى الضجر لدى الذكور أعلى من الاناث، ووجود علاقة سالبة دالة بين الضجر والدافع للإنجاز الأكاديمي.

واستهدفت دراسة محمود ومحمد (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين الضجر الدراسي وكل من العبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الضجر الدراسي والعبء المعرفي، ووجود علاقة سالبة دالة بين الضجر الدراسي وكل من الرجاء والتحصيل الدراسي.

وسعت دراسة بوخطة وجعفور (٢٠١٨) إلى تعرف مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق فى الملل الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية (٥٤ بالتخصص العلمي، ٤٦ بالتخصص الأدبي)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي (طرق التدريس، التقويم، المنهاج، والدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة مرتفع، وأنه توجد فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث جاء طلاب التخصص

العلمي أعلى من أقرانهم بالتخصص الأدبي فى الشعور بالملل من طرق التدريس والمنهاج والدرجة الكلية، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما فى الملل من التقويم.

وهدفت دراسة الخولى (٢٠١٩) التحقق من توسط كل من الملل الأكاديمي والارجاء الأكاديمي بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥١) طالبة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية، وكان من بين نتائج الدراسة أن العبء المعرفي الخارجي يؤثر تأثير سالب مباشر على المكون الكامن للملل الأكاديمي، كما يؤثر المكون الكامن للملل الأكاديمي تأثير موجب مباشر على المكون الكامن للإرجاء الأكاديمي وذلك لدى مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي.

أما دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) استهدفت الكشف عن العلاقة بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل، والتعرف على الفروق فى الضجر الأكاديمي تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث فى الضجر الأكاديمي (المنهج، طرق التدريس، التقويم، والدرجة الكلية)، وعدم وجود فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى مجالات الضجر الأكاديمي ودرجته الكلية، كما توجد علاقة دالة بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل (المثابرة، التحكم بالتهور، الاصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير فى التفكير، السعي من أجل الدقة، التساؤل وحل المشكلات، تطبيق المعرفة على أوضاع جديدة، التفكير والاتصال بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام الحواس، الابداع والتخيل والابتكار، الاستجابة بدهشة ورغبة، الاقدام على مجازفات مسئولة، ايجاد الدعابة، التفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم).

وهدفت دراسة عيسى (٢٠١٩) التحقق من فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار فى التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبًا بكلية التصاميم والفنون التطبيقية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار فى خفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة عقيل والضبع (٢٠٢٠) التعرف على مستوى الاحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، والكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي وادراك بيئة التعلم، والتعرف على الفروق فى الملل الأكاديمي تبعًا لمتغيري المستوى الدراسي ومعدل الانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن احساس أفراد العينة بالملل الأكاديمي يقع فى حدود المتوسط، وتوجد علاقة سالبة دالة بين الملل الأكاديمي وادراك أبعاد بيئة التعلم، وعدم وجود أثر للمستوى الدراسي على الشعور بالملل الأكاديمي، وأن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي أكثر احساسًا بالملل الأكاديمي مقارنة بمرتفعي التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة ويتوسكا وزملائه (Witowska, Schmidt & Wittmann, 2020) الكشف عن دور الملل فى العلاقة بين تنظيم الانفعالات والتحكم ما وراء المعرفي وادراك مرور الوقت، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ١٨-٣٩ عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الملل

يتوسط العلاقة بين تنظيم الانفعالات والتفكير فى الوقت، وأن مستوى الملل يتوسط العلاقة بين التحكم ما وراء المعرفي وادراك مرور الوقت.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة عكسية بين الملل الأكاديمي وكل من التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم والتنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتوجه نحو الاتقان وقيمة التعلم، كما توجد علاقة طردية بين الملل الأكاديمي وكل من الارجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني.

تصور نظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة :

يعبر الملل الأكاديمي عن حالة من الاجهاد النفسي والبدني، وتعد الضغوط النفسية سببًا فى الملل الأكاديمي، ويتعرض طلاب الجامعة للعديد من مصادر الضغوط ، أهمها : الضغوط المرتبط بعبء المقرر الدراسي : والتي ترتبط بعدم كفاية المعلومات القبلية للطالب، والعادات الدراسية الخاطئة، ومهارات تعلم غير كافية، والضغوط المرتبط بالتكنولوجيا : والذى يظهر فى التعامل مع وسائل التكنولوجيا المرتبطة بالتعليم مثل اللاب توب والسبورة الالكترونية، والضغوط المرتبط بالنواحي المالية : والذى يظهر فى عدم امتلاك الامكانيات المادية الكافية لتحقيق غاياته، والضغوط المرتبط بالبيئة الدراسية : والتي منها تصميم القاعات الدراسية والبيئة الفيزيقية بها، والضغوط الثقافية : والتي تتمثل فى تركيب المجتمع وظروفه البيئية والاجتماعية والثقافية (فى : شلبي والقصبي، ٢٠١٧، ص. ١٥-١٦).

ويذكر بوساري (Busari, 2018, P. 161) أن الطلاب يكونون أكثر عرضة للشعور بالملل الأكاديمي عندما يتعاملون مع مادة صعبة للغاية بالنسبة لهم، حيث تستهلك المزيد من الذاكرة العاملة، كما أن الطلاب الذين يتعرضون للتوتر بسبب الصدمة العاطفية على سبيل المثال هم أكثر عرضة للشعور بالملل، ويمكن للضغوط اليومية مثل الفصل الدراسي الصاخب أن يستنزف انتباه الطلاب ويساهم في شعورهم بالملل .

وتؤثر الفعالية الذاتية فى قدرة الطلاب على مواجهة هذه الضغوط، حيث أنه فى ضوء نظرية الفعالية الذاتية لباندورا تؤدي زيادة الثقة في الذاكرة إلى ارتفاع أداء الذاكرة؛ لأن ارتفاع الثقة يجعل الفرد يبذل جهدًا أكبر، ومزيد من المثابرة في مواجهة الصعوبات، ووضع أهداف أداء أعلى، والشعور بمستوى أقل من القلق (Iacullo, Marucci & Mazzoni, 2016, P. 238).

كما توجد تأثيرات واضحة للكفاءة الذاتية للذاكرة على الأداء الأكاديمي للأفراد، والتي تبدو نتيجة لاعتقادات الأفراد الفعلية عما يمكن أن يحققوه، والتي تكون بمثابة منبئات قوية بالأداء اللاحق، كما تؤثر الفعالية الذاتية للذاكرة على الطلاب فيما يفعلونه من خلال تأثير الاختبارات التى يقومون بأدائها والجهد المستنفذ والمثابرة والدأب الذى يمارسونه عند تزايد العوائق، وتؤثر الفعالية الذاتية كميكانزيم توسطي فى المخرجات الأكاديمية بين التأثيرات القبلية والسلوك اللاحق (عاشور، ٢٠١٣، ص. ٤١٨-٤١٩)

وتؤثر مشكلات التنظيم الانفعالي فى استمتاع الطلاب بالدراسة، حيث أن عجز الطالب عن ادراك انفعالاته وفهمها وتقبلها، وعجزه عن الاندماج فى السلوكيات الهادفة وتعديل الاستجابات المناسبة للموقف عند حدوث الانفعالات السلبية يؤدى ذلك إلى جعله أكثر عزلة وأقل فاعلية فى الانجاز الأكاديمي.

ويفترض تروجولو وميدرانو (Trogolo & Medrano, 2012, P. 37) أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرات أعلى على تنظيم الانفعالات قد يكونون أكثر قدرة على توليد الانفعالات الإيجابية، والتخلص من الانفعالات السلبية، وبناء الدعم الاجتماعي، والتعامل مع التوتر وإحراز تقدم نحو أهدافهم، والتي بدورها قد تؤدي إلى الرضا الأكاديمي. بينما استخدام الطالب لاستراتيجيات غير تكيفية فى تنظيم الانفعالات المرتبطة بالضغوط الدراسية قد يزيد من فرص تعرضه للاحتراق الأكاديمي (Seibert, Bauer, May & Fincham, 2017, P. 4).

ويرى الباحث أن طرق المواجهة الأكاديمية والشعور بالملل الأكاديمي قد يختلف بين طلاب الجامعة باختلاف عوامل الشخصية، والتي منها الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية بالتخصص الأدبي ومتوسطات درجات أقرانهم بالتخصص العلمي فى كل من طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي فى الملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٣- يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) والتفاعل بينهما فى تباين درجات طلاب كلية التربية فى طرق المواجهة الأكاديمية.

٤- يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) والتفاعل بينهما فى تباين درجات طلاب كلية التربية فى الملل الأكاديمي.

٥- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات طلاب كلية التربية فى الملل الأكاديمي من خلال درجاتهم فى الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٣٣٨) طالبًا وطالبة (٢٩٢ اناث، ٤٦ ذكور[١]) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، منهم (١٤١) بالتخصص الأدبي (١٢٦ اناث، ١٥ ذكور)، و(١٩٧) بالتخصص العلمي (١٦٦ اناث، ٣١ ذكور)، تمتد أعمارهم بين (٢١-٢٢) عامًا، وتم التطبيق خلال العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، وتم الاعتماد على قيمة الوسيط فى تصنيف الطلاب إلى منخفضين ومرتفعين فى الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي، مع استبعاد الطلاب الحاصلين على درجة تساوى

[١] عدد الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة المنصورة مقارنة بعدد الطالبات الاناث صغير جدًا.

قيمة الوسيط وكان عددهم (١٥) طالبًا، وبلغ عدد الطلاب (١٥٧ طالبًا منخفضًا، ١٦٦ طالبًا مرتفعًا) فى الفعالية الذاتية للذاكرة، وبلغ عدد الطلاب (١٦٣ طالبًا منخفضًا، ١٦٠ طالبًا مرتفعًا) فى صعوبات التنظيم الانفعالي.

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ـ مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة إعداد (الباحث الحالي)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالفعالية الذاتية للذاكرة، والاطلاع على بعض المقاييس التى تناولت الفعالية الذاتية للذاكرة (Krichmar, 2001; Stolder, 2012)، وبعض المقاييس التى تناولت الفعالية الذاتية للذاكرة ضمن أبعاد ما وراء الذاكرة (Troyer & Rich, 2002 ؛ العارضة والعشيري، ٢٠١٧)، قام الباحث الحالي بوضع (٢٠) مفردة لقياس الفعالية الذاتية للذاكرة، من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الفعالية الذاتية للذاكرة.

وللتحقق من صدق المقياس واتساقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

صدق المحكمين : قام الباحث بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية وعددها (٢٠) مفردة على خمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي؛ وذلك للحكم على مناسبة المفردات للهدف الذى تقيسه، ومدى وضوح المفردات وملاءمة صياغتها اللغوية.

وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض مفردات المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من ٨٠% إلى ١٠٠%، وهى نسب مقبولة؛ لذلك لم يحذف الباحث أية مفردة من مفردات المقياس.

الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين (٢٥ طالبًا وطالبة) ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين (٢٥ طالبًا وطالبة) في جميع مفردات مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة لصالح مجموعة المرتفعين، وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع مفردات المقياس، عدا قيمة "t" لمفردتين جاءت غير دالة، لذلك قام الباحث

بحذفهما، وقد تراوحت قيم "ت" الدالة بالنسبة للمفردات من ٣,٠٧ إلى ٧,٨٥ ، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٨) مفردة.

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس،** وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٣٦ إلى ٠,٧٠ ، وجميع القيم أعلى من ٠,٤٠ عدا مفردة واحدة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (مراد، ٢٠٠٠، ص. ١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٧) مفردة.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٨٦ ، وهى قيمة ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضًا اذا كان أقل من ٠,٦ (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ص. ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (١٧) مفردة.

٢- مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي إعداد (الباحث الحالي)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التنظيم الانفعالي، قام الباحث بتبني تصور جراتز ورويمر(Gratz & Roemer, 2004) الذى يشير إلى وجود ستة أبعاد أساسية لصعوبات التنظيم الانفعالي، وهى :

أ- صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية : وتتمثل فى العجز عن قبول الفرد لردود أفعاله فى حالة الانزعاج أو الضيق، حيث يشعر بالاستياء أو الحرج منها.

ب- صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف : وتعنى وجود قصور لدى الفرد فى التفكير أو التركيز فى إنجاز الأعمال عندما يشعر بالانزعاج أو الضيق.

ج- صعوبة التحكم فى الاندفاع : وتظهر فى عجز الفرد عن ضبط انفعالاته وتصرفاته عندما يتعرض لمواقف مزعجة.

د- صعوبة الوعى الانفعالي : وتظهر فى قصور لدى الفرد فى الانتباه لمشاعره أو التعبير عنها عندما يكون منزعجًا.

ه- صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات : وتعنى عجز الفرد عن القيام بإجراءات تساعده على تنظيم انفعالاته عندما يتعرض لمواقف مزعجة.

و- صعوبة الوضوح الانفعالي : وتشير إلى شعور الفرد بالحيرة لعجزه عن تحديد مشاعره تجاه الأشياء والأشخاص من حوله.

وفى ضوء خصائص تلك الأبعاد والتي تناولتها الأدبيات النظرية والأفكار التى ذكرت فى المقياس الأجنبي لجراتز وروميز (Gratz & Roemer, 2004) قام الباحث الحالي بوضع (٣٦) مفردة لقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع صعوبات التنظيم الانفعالي.

وللتحقق من اتساق المقياس وصدقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد** الذى تنتمى إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٤٢ إلى ٠,٧١ للبعد الأول (صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٥٨ إلى ٠,٨٢ للبعد الثاني (صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٥٤ إلى ٠,٨٨ للبعد الثالث (صعوبة التحكم فى الاندفاع)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٣٢ إلى ٠,٧٣ للبعد الرابع (صعوبة الوعى الانفعالي)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٥٧ إلى ٠,٧٦ للبعد الخامس (صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٥١ إلى ٠,٧٧ للبعد السادس (صعوبة الوضوح الانفعالي)، وجميع القيم أعلى من ٠,٤٠ عدا مفردة واحدة بالبعد الرابع تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (مراد، ٢٠٠٠، ص. ١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٣٥) مفردة.

كما قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس**، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس : صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوعى الانفعالي، صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، صعوبة الوضوح الانفعالي، وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠,٧١، ٠,٧٠، ٠,٨٣، ٠,٨٢، ٠,٨٥، ٠,٧٢.

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس

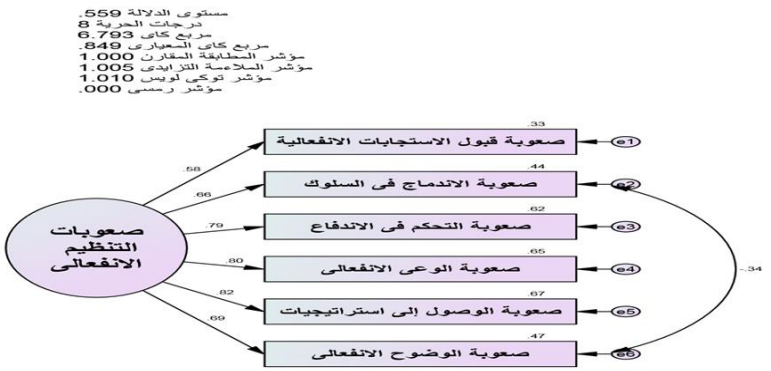
(أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين (٢٥ طالبًا وطالبة) ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين (٢٥ طالبًا وطالبة) في جميع مفردات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لصالح مجموعة المرتفعين، وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع مفردات أبعاد المقياس : صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوعى الانفعالي، صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، صعوبة الوضوح الانفعالي، وقد تراوحت قيم "t" بالنسبة لمفردات تلك الأبعاد على التوالي: (٥,٤٣ إلى ٩,٠٦)، (٧,٧١ إلى ١٠,٦٨)، (٥,٤٠ إلى ١٥,٦٢)، (٣,٣٣ إلى ١١,٤٢)، (٤,٧٩ إلى ١٠,٥٦)، (٤,١٢ إلى ٩,٧٢)، ولم يسفر الصدق التمييزى لمفردات المقياس عن حذف أية مفردة من المفردات، وبذلك يظل عدد مفردات المقياس (٣٥) مفردة.

الصدق العاملي التوكيدي: قام الباحث بالتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس من خلال ملاءمة نموذج سداسي العوامل لبيانات عينة مكونة من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، ويعرض جدول (١) تشبعات العوامل الستة على عامل كامن واحد ومؤشرات الملاءمة للنموذج، حيث يتضح بالجدول ملاءمة النموذج للبيانات حيث اقتربت قيم جميع مؤشرات النموذج من المؤشرات القياسية، كما يتضح به دلالة قيم تشبعات العوامل الستة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وتشبعات العوامل ومؤشرات ملاءمة النموذج

نموذج التحليل العاملي	التشبع المسار



	Estimate
Fdre1 <--- F1	.579
Fdre2 <--- F1	.664
Fdre3 <--- F1	.786
Fdre4 <--- F1	.804
Fdre5 <--- F1	.817
Fdre6 <--- F1	.687

Model Fit : Chi-square = 6.793 & Degrees of freedom = 8 & Probability level = .559 & CMIN= 6.793 & CMIN\DF= 0.849 & CFI=1.000 & IFI =1.005 & TLI=1.010 & & RMSEA=.000

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده وللمقياس ككل، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٢) قيم معاملات ثبات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

صعوبات التنظيم الانفعالي	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية	٦	٠,٦٤
صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف	٦	٠,٨٠
صعوبة التحكم فى الاندفاع	٦	٠,٨٧
صعوبة الوعى الانفعالي	٥	٠,٧٠
صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات	٦	٠,٧٢
صعوبة الوضوح الانفعالي	٦	٠,٧٥
الدرجة الكلية	٣٥	٠,٩١

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠,٦٤ إلى ٠,٩١ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضًا اذا كان أقل من ٠,٦ (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ص. ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٣٥) مفردة.

٣- مقياس طرق المواجهة الأكاديمية إعداد (Skinner, Pitzer & Steele, 2013)

صُمم المقياس لقياس إحدى عشرة طريقة للتعامل مع المشكلات الأكاديمية، منها خمس طرق تكيفية (هى: التخطيط الاستراتيجي، طلب المساعدة، طلب الراحة، التشجيع الذاتي، والالتزام)، وست طرق غير تكيفية (هى: الارتباك، الهروب، الاخفاء، الشفقة على الذات، الاجترار، والاسقاط)، ويتألف المقياس من (٥٥) مفردة من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع طريقة المواجهة الأكاديمية.

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس، والتحقق من خصائصه السيكومترية : الاتساق والصدق والثبات، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد** الذى تنتمى إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم

معاملات الارتباط من ٠,٦٣ إلى ٠,٨١ للبعد الأول (التخطيط الاستراتيجي)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٤٣ إلى ٠,٨١ للبعد الثاني (طلب المساعدة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٧٧ إلى ٠,٨٩ للبعد الثالث (طلب الراحة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٥٣ إلى ٠,٧٥ للبعد الرابع (التشجيع الذاتي)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٧٠ إلى ٠,٨٥ للبعد الخامس (الالتزام)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٦٨ إلى ٠,٨٣ للبعد السادس (الارتباك)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٦٩ إلى ٠,٧٤ للبعد السابع (الهروب)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٧٩ إلى ٠,٨٦ للبعد الثامن (الاخفاء)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٧٣ إلى ٠,٨٦ للبعد التاسع (الشفقة على الذات)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٨٤ إلى ٠,٩٣ للبعد العاشر (الاجترار)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٦١ إلى ٠,٨٩ للبعد الحادي عشر (الاسقاط)، وجميع القيم أعلى من ٠,٤٠، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس (مراد، ٢٠٠٠، ص. ١٥٨)، وبذلك أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن عدم حذف أي مفردات، وظل عدد مفردات المقياس (٥٥) مفردة.

وقام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل طريقة تكيفية والدرجة الكلية لطرق المواجهة الأكاديمية التكيفية**، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين طرق المواجهة الأكاديمية التكيفية : التخطيط الاستراتيجي، طلب المساعدة، طلب الراحة، التشجيع الذاتي، الالتزام، وبين الدرجة الكلية لطرق المواجهة الأكاديمية التكيفية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠,٥٩، ٠,٦٦، ٠,٦٤، ٠,٥٩، ٠,٧١.

كما قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل طريقة غير تكيفية والدرجة الكلية لطرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية**، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية : الارتباك، الهروب، الاخفاء، الشفقة على الذات، الاجترار، الاسقاط، وبين الدرجة الكلية لطرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠,٦٦، ٠,٤٨، ٠,٥٣، ٠,٧٦، ٠,٥٢، ٠,٦٢.

صدق المقياس :

قام الباحث بحساب الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين (٢٥ طالبًا وطالبة) ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين (٢٥ طالبًا وطالبة) في جميع مفردات مقياس طرق المواجهة الأكاديمية لصالح مجموعة المرتفعين، وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع مفردات أبعاد المقياس : التخطيط الاستراتيجي، طلب المساعدة، طلب الراحة، التشجيع الذاتي، الالتزام، الارتباك، الهروب، الاخفاء، الشفقة على الذات، الاجترار، الاسقاط، وقد تراوحت قيم "t" بالنسبة لمفردات تلك الأبعاد على التوالي: (٦,٩٠ إلى ١٢,٠٠)، (٣,٧١ إلى ١٠,١٩)، (١٠,٣١ إلى ١٤,٦٤)، (٤,٦٢ إلى ١٠,٠١)، (٥,٨٧ إلى ١٢,١٧)، (٧,٥٢ إلى ١٢,٥٤)، (٨,٠٦ إلى ٩,٣٦)، (٩,٢٣ إلى ١٢,١٠)، (٧,٤٢ إلى ١٥,٤٣)، (١٢,٨٥ إلى ١٨,٩٥)، (٥,٧٨ إلى

١٤,٣٨)، ولم يسفر الصدق التمييزى لمفردات المقياس عن حذف أية مفردة من المفردات، وبذلك يظل عدد مفردات المقياس (٥٥) مفردة.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس طرق المواجهة الأكاديمية

طرق المواجهة الأكاديمية	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
التخطيط الاستراتيجي	٥	٠,٧٩
طلب المساعدة	٥	٠,٧٣
طلب الراحة	٥	٠,٨٩
التشجيع الذاتي	٥	٠,٦٩
الالتزام	٥	٠,٨٣
الدرجة الكلية للطرق التكيفية	٢٥	٠,٨٥
الارتباك	٥	٠,٨٢
الهروب	٥	٠,٧٧
الاخفاء	٥	٠,٨٩
الشفقة على الذات	٥	٠,٨٧
الاجترار	٥	٠,٩٤
الاسقاط	٥	٠,٨٤
الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	٣٠	٠,٨٦

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠,٦٩ إلى ٠,٩٤ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضًا اذا كان أقل من ٠,٦ (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ص. ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس طرق المواجهة الأكاديمية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٥٥) مفردة.

٤ـ مقياس الملل الأكاديمي إعداد (الباحث الحالي)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالملل الأكاديمي، والاطلاع على بعض المقاييس التى أعدت لقياس الملل الاكاديمي (السورطي، ٢٠٠٨ ؛ الخوالدة، ٢٠١٣ ؛ بحيص، ٢٠١٦ ؛ Sharp, Hemmings, Kay, Murphy & Elliott, 2017)، ومقياس المشاعر المرتبطة بالتعلم اعداد (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005)، قام الباحث بتحديد ثلاثة مجالات أساسية للملل الأكاديمي، هى :

أـ الملل من المحتوى الدراسي : ويظهر فى شعور الطالب بغياب الاحساس بالقيمة والمعنى والترابط لما يتلقاه من محتوى تعليمي.

ب- الملل من طرق التدريس : ويظهر فى شعور الطالب بالسلبية والرتابة والافتقار للإثارة وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة الافتقار لوسائل الجذب فى التدريس.

ج- الملل من التقويم : ويظهر فى شعور الطالب بالضيق والنفور والقلق من طرق التقويم ومحتواها، وخاصة نظام الامتحانات وطبيعة الأسئلة بها.

وفى ضوء خصائص الشعور بالملل الأكاديمي فى تلك المجالات والتي تناولتها الأدبيات النظرية قام الباحث الحالي بوضع (٣٠) مفردة لقياس الملل الأكاديمي، من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، وتتراوح الدرجة لكل مفردة بين خمس درجات ودرجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الملل الأكاديمي.

وللتحقق من صدق المقياس واتساقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين :

صدق المحكمين : قام الباحث بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية وعددها (٣٠) مفردة على خمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي؛ وذلك للحكم على مناسبة المفردات للبعد الذى تقيسه، ومدى وضوح المفردات وملاءمة صياغتها اللغوية.

وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض مفردات المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من ٨٠% إلى ١٠٠%، وهى نسب مقبولة؛ لذلك لم يحذف الباحث أية مفردة من مفردات المقياس.

الصدق التمييزى لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين (٢٥ طالبًا وطالبة) ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين (٢٥ طالبًا وطالبة) في جميع مفردات مقياس الملل الأكاديمي لصالح مجموعة المرتفعين، وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع مفردات مجالات المقياس : الملل من المحتوى الدراسي، الملل من طرق التدريس، الملل من التقويم، وقد تراوحت قيم "t" بالنسبة لمفردات تلك المجالات على التوالي: (٥,٥٣ إلى ١٤,٥٨)، (٦,٣٢ إلى ١٢,٦٧)، (٥,٩٩ إلى ١٢,٦٢)، ولم يسفر الصدق التمييزى لمفردات المقياس عن حذف أية مفردة من المفردات، وبذلك يظل عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة.

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمجال** الذى تنتمى إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت نتائج معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٤٦ إلى ٠,٧٥ للمجال الأول (الملل من المحتوى الدراسي)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٦٥ إلى ٠,٨١ للمجال الثاني (الملل من طرق التدريس)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٤٩ إلى ٠,٧٦ للمجال الثالث (الملل من التقويم)، وجميع القيم أعلى من ٠,٤٠، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس (مراد، ٢٠٠٠، ص. ١٥٨)، وبذلك أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن عدم حذف أي مفردات، وظل عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة.

كما قام الباحث بحساب **معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس**، وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس : الملل من المحتوى الدراسي، الملل من طرق التدريس، الملل من التقويم وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكانت القيم على التوالي : ٠,٩١، ٠,٩٢، ٠,٨٩.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ : حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس على حده وللمقياس ككل، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤) قيم معاملات ثبات مقياس الملل الأكاديمي

الملل الأكاديمي	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الملل من المحتوى الدراسي	١٠	٠,٧٢
الملل من طرق التدريس	١٠	٠,٩٠
الملل من التقويم	١٠	٠,٨٧
الدرجة الكلية	٣٠	٠,٩١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت من ٠,٧٢ إلى ٠,٩١ ، وهى قيم ثبات مقبولة، حيث يكون معامل الثبات منخفضًا اذا كان أقل من ٠,٦ (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ص. ٣٦٠).

يتضح مما سبق أن مقياس الملل الأكاديمي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (٣٠) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنـه :"لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بين متوسطات درجـات طـلاب كليـة التربية بالتخصص الأدبي ومتوسطات درجـات أقرانهم بالتخصص العلمـي فى كل من طرق المواجهـة الأكاديمية والملل الأكاديمي ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، للتعرف علـى دلالـة الفروق بين متوسطات درجـات الطـلاب بالتخصصين العلمـي والأدبـي فـى طـرق المواجهـة الأكاديمية ومجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٥)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب بالتخصصين العلمي والأدبي فى طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي

طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي		أدبى (ن=١٤١)		علمي (ن=١٩٧)		قيمة "ت"	الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
طرق المواجهة الأكاديمية	التخطيط الاستراتيجي	21.25	2.879	21.44	2.809	-.618	.537
	طلب المساعدة	15.55	4.103	15.92	3.985	-.837	.403
	طلب الراحة	19.12	4.782	18.18	5.125	1.715	.087
	التشجيع الذاتي	18.87	3.637	18.71	3.208	.446	.656
	الالتزام	19.84	3.337	20.19	3.392	-.958	.339
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	94.62	12.431	94.44	11.768	.141	.888
	الارتباك	15.51	4.183	14.83	4.289	1.459	.146
	الهروب	11.96	4.229	12.30	4.352	-.732	.465
	الاخفاء	13.61	4.824	13.61	5.004	.001	.999
	الشفقة على الذات	15.09	4.568	14.90	4.637	.367	.714
	الاجترار	17.74	5.208	16.88	5.342	1.486	.138
	الاسقاط	14.90	3.910	14.35	4.185	1.225	.221
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	88.81	16.140	86.87	15.783	1.104	.270
الملل الأكاديمي	الملل من المحتوى الدراسي	36.33	6.741	37.99	8.447	-1.924	.056
	الملل من طرق التدريس	37.67	7.497	37.93	7.472	-.315	.753
	الملل من التقويم	39.37	6.366	38.06	6.709	1.812	.071
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	113.37	19.044	113.98	20.674	-.279	.780

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (٥) : عدم وجود فروق دالـة إحصـائيًا بين متوسطات درجـات طـلاب التخصصـين الأدبي والعلمي فى جميع طرق المواجهة الأكاديمية ، كما لا توجد فروق دالـة بينهمـا فـى جميـع مجـالات الملل الأكـاديمي ودرجتـه الكليـة. ويعنـى ذلك أن طـلاب التخصصـين الأدبـي والعلمـي يستخدمون طـرق المواجهة الأكاديمية بنفس المستوى تقريبًا، كما لديهم شعور متقارب بالملل الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (بحيص، ٢٠١٦) ودراسة (الحميدي واليوسف، ٢٠١٩) من أنه لا توجد فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص. وتتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (الشافعي، ٢٠١٦) من وجود فروق دالة فى الضجر الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص فى اتجاه طلاب التخصص النظري، وما توصلت إليه دراسة (بوخطة وجعفور، ٢٠١٨) من وجود فروق دالة فى الملل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي فى اتجاه طلاب التخصص العلمي.

ويعزى الباحث عدم وجود فروق دالة فى طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي ترجع إلى التخصص الدراسي إلى أن الطلاب على اختلاف تخصصاتهم الدراسية يتعرضون تقريبًا لنفس الظروف البيئية والممارسات التعليمية التى تشكل لديهم طرق المواجهة الأكاديمية التى يستخدمونها فى التعامل مع أنواع مختلفة من المشكلات والصعوبات التى تتعلق بالدراسة والتعلم، كما أن النظام التعليمي لم يعد مشوقًا أو ملبيًا لحاجة حقيقية لديهم، حيث إن بعض الطلاب يدرسون فى تخصص لا يتسق مع ميولهم أو رغباتهم، فقد التحقوا به ليس من خلال رغبة حقيقية تدفعهم إلى تحقيق ذواتهم وإنما أجبروا عليه بفعل درجاتهم فى الثانوية العامة، وهناك طلاب يرون أن المناهج الدراسية بعيدة عن واقع الحياة اليومية وغير ملبية لمتطلبات سوق العمل وبالتالي يشككون فى قيمة ما يتم تعلمه، أو أن المناهج الدراسية جافة شديدة الصعوبة وبالتالي أعلى من قدراتهم العقلية الأمر الذى يجعل الأمر شاق ومرهق بالنسبة لهم، أو أن المناهج الدراسية شديدة السهولة وبالتالي أقل من قدراتهم العقلية الأمر الذى يجعلهم فاقدي الرغبة فى التعلم، وهناك طلاب يرون أن النظام التعليمي لا يتسق مع أسلوب التعلم الذى يفضلونه، أو أن طرق التدريس بعيدة عن الفاعلية والجاذبية وبالتالي نقص الاستفادة العلمية الأمر الذى يجعلهم فاقدي الرغبة فى حضور المحاضرات أو التركيز أثناء حضورها، وهناك طلاب يرون أن نظم الامتحانات تقليدية بعيدة عن الاستثارة العقلية حيث يغلب عليها أسئلة الحفظ والتذكر، وكل تلك الأسباب تجعل الدراسة مثيرة للملل وبالتالي النفور منها.

وفى ضوء نتائج الفرض الأول التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي راجعة لتأثير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)؛ لذلك سوف يتناول الباحث الفروض التالية بالنسبة للعينة الكلية فقط.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي فى الملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي٢ فى الملل الأكاديمي (المجالات والدرجة الكلية)، وتم اختبار هذا الفرض لطلاب العينة الكلية حيث أشارت نتائج الفرض الأول بالدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

٢ المتوسط الفرضي = متوسط درجات البدائل مضروبًا فى عدد المفردات = (٣× عدد المفردات).

جدول (٦)
دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي فى الملل الأكاديمي

الملل الأكاديمي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	الدلالة	الدرجة القصوى	الوزن المئوي
الملل من المحتوى الدراسي	37.30	7.814	30	17.173**	.000	50	% 74.6
الملل من طرق التدريس	37.83	7.472	30	19.254**	.000	50	% 75.7
الملل من التقويم	38.60	6.590	30	24.001**	.000	50	% 77.2
الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	113.73	19.984	90	21.829**	.000	150	% 75.8

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (٦) : وجود فرق دالة إحصائيًا بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي فى مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية لصالح المتوسط الواقعي، كما تراوح الوزن المئوي لمجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية من ٧٤,٦ % إلى ٧٧,٢ %. ويعنى ذلك ارتفاع شعور الطلاب بالملل الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (السورطي، ٢٠٠٨) ودراسة (الشافعي، ٢٠١٦) من ارتفاع مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتتعارض نتيجة هذا الفرض جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة (الخوالدة، ٢٠١٣) ودراسة (بحيص، ٢٠١٦) ودراسة (عقيل والضبع، ٢٠٢٠) من أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بشكل عام متوسطًا، حيث جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وجاء مجالي المحتوى التعليمي وطرق التدريس بمستوى متوسط.

ويعزى الباحث ارتفاع احساس الطلاب بالملل الأكاديمي إلى عدة عوامل منها عوامل داخلية شخصية تتعلق بالقصور فى النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية للطالب التى من شأنها مساعدته على تحقيق الانجاز الأكاديمي، والتي منها نقص بعض الاستعدادات الأكاديمية والمهارات الشخصية اللازمة للتخصص الأكاديمي الذى يدرس به الطالب واللازمة للتعامل مع مشكلاته وصعوباته، بالإضافة إلى مجموعة عوامل خارجية من أهمها : المحتوى الذى قد يكون بعيدًا عن واقع الطلاب ولا يشبع رغباتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، وطرق التدريس التقليدية التى تشعر الطلاب بالرتابة ومحدودية أدواره بها والقصور فى وسائل الجذب عند توصيل الجوانب النظرية وتنفيذ الجوانب التطبيقية للبرامج التعليمية حيث يشيع استخدام طرق التدريس التقليدية القائمة في كثير من الأحيان على طريقة المحاضرة والإلقاء وعدم تفاعل الطلاب بشكل مناسب مع هذه الطرق، بالإضافة إلى نظام التقويم الذى لا يستحث تفكير الطلاب ولا يظهر امكاناتهم العقلية؛ لاعتماده بشكل كبير على استدعاء المعلومات والتعرف عليها، وكل تلك الأسباب تجعل هؤلاء الطلاب يعيشون بلا هدف أكاديمي واضح يسعون إلى تحقيقه، مما يجعل الدراسة مثيرة للملل، ومن ثم التنفيس عن تلك المشاعر بالتغيب عن المحاضرات، وتأجيل اتمام الأنشطة والأعمال الأكاديمية، بالإضافة إلى تجنب التفاعلات والمشاركات الأكاديمية والتهرب منها، واشغال الذات بأشياء أخرى غير العملية التعليمية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) والتفاعل بينهما فى تباين درجات طلاب كلية التربية فى طرق المواجهة الأكاديمية "

وللتحقق من هذه الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات التصميم العاملي (٢×٢) لتفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي[٣]) لمتغير طرق المواجهة الأكاديمية، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (٧ ، ٨ ، ٩):

جدول (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لطرق المواجهة الأكاديمية وفقاً لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي

طرق المواجهة الأكاديمية	الفعالية الذاتية للذاكرة				صعوبات التنظيم الانفعالي			
	منخفض (ن=١٥٧)		مرتفع (ن=١٦٦)		منخفض (ن=١٦٣)		مرتفع (ن=١٦٠)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط الاستراتيجي	21.04	3.045	21.60	2.612	21.41	2.764	21.24	2.922
طلب المساعدة	15.78	4.249	15.82	3.824	16.01	3.596	15.59	4.430
طلب الراحة	18.43	5.065	18.60	4.886	18.26	4.566	18.78	5.347
التشجيع الذاتي	18.78	3.756	18.88	2.925	18.92	3.085	18.74	3.607
الالتزام	20.19	3.401	20.01	3.259	19.74	3.320	20.46	3.302
الدرجة الكلية للطرق التكيفية	94.23	13.176	94.90	10.529	94.34	10.592	94.82	13.084
الارتباك	16.31	3.791	13.81	4.205	13.66	3.949	16.42	3.983
الهروب	12.50	4.094	11.80	4.345	11.93	4.122	12.36	4.346
الاخفاء	14.41	5.184	12.82	4.522	13.02	4.313	14.18	5.407
الشفقة على الذات	16.06	4.374	13.87	4.489	13.66	4.503	16.23	4.253
الاجترار	18.13	5.161	16.35	5.287	15.67	5.201	18.78	4.928
الاسقاط	15.31	4.152	13.77	3.834	13.80	3.945	15.24	4.059
الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	92.72	15.319	82.42	14.746	81.75	15.223	93.21	14.387

[٣] تم الاعتماد على قيمة الوسيط فى تصنيف الطلاب إلى منخفضين ومرتفعين، مع استبعاد الطلاب الحاصلين على درجة تساوى قيمة الوسيط، وبلغت قيمة الوسيط بالنسبة لمتغير الفعالية الذاتية للذاكرة (٥٦)، وبالنسبة لمتغير صعوبات التنظيم الانفعالي (١٢٠).

جدول (٨)

قيم الاختبارات المتعددة القبلية لدلالة تحليل التباين لتفاعل (الفعالية الذاتية للذاكرة × صعوبات التنظيم الانفعالي) على طرق المواجهة الأكاديمية

مصدر التباين (المتغير المستقل)	اسم الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (أ)	بيلاى Pillai's Trace	.070	2.113	11	309	.019
	ويلكس Wilks' Lambda	.930	2.113	11	309	.019
	هوتلنج Hotelling's Trace	.075	2.113	11	309	.019
	روى Roy's Largest Root	.075	2.113	11	309	.019
مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (ب)	بيلاى Pillai's Trace	.136	4.421	11	309	.000
	ويلكس Wilks' Lambda	.864	4.421	11	309	.000
	هوتلنج Hotelling's Trace	.157	4.421	11	309	.000
	روى Roy's Largest Root	.157	4.421	11	309	.000
التفاعل (أ × ب)	بيلاى Pillai's Trace	.027	.791	11	309	.649
	ويلكس Wilks' Lambda	.973	.791	11	309	.649
	هوتلنج Hotelling's Trace	.028	.791	11	309	.649
	روى Roy's Largest Root	.028	.791	11	309	.649

يتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع قيم الاختبارات القبلية لإجراء تحليل التباين المتعدد جاءت دالة إحصائيًا فى حالة تأثير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما جاءت غير دالة فى حالة التفاعل بينهما، وهذا يشير مقدمًا إلى وجود فروق دالة فى متوسط درجات طرق المواجهة الأكاديمية بين مجموعتي مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة وأيضا بين مجموعتي مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، فى حين لا توجد فروق دالة فى متوسط درجات طرق المواجهة الأكاديمية بين مجموعات التفاعل بين المتغيرين.

كما تم تطبيق اختبار ليفين Levene's Test لاختبار تجانس التباين، حيث جاء لجميع طرق المواجهة الأكاديمية غير دال إحصائيًا، حيث تراوحت الدلالة من ٠,٠٨٩ إلى ٠,٨٧٠ ، مما يوضح تجانس التباين بين مجموعات الدراسة بالفرض، وبالتالي مناسبة استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لاختبار هذا الفرض والوثوق فى نتائجه.

ويوضح جدول (٩) نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر تفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي) في متوسط درجات طرق المواجهة الأكاديمية :

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لأثر تفاعل (الفعالية الذاتية للذاكرة × صعوبات التنظيم الانفعالي) على طرق المواجهة الأكاديمية

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (أ)	التخطيط الاستراتيجي	22.352	1	22.352	2.772	.097
	طلب المساعدة	1.299	1	1.299	.080	.778
	طلب الراحة	12.045	1	12.045	.487	.486
	التشجيع الذاتي	.095	1	.095	.008	.927
	الالتزام	.496	1	.496	.045	.832
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	65.149	1	65.149	.459	.498
	الارتباك	208.424	1	208.424	13.746	.000
	الهروب	27.443	1	27.443	1.533	.217
	الاخفاء	126.401	1	126.401	5.355	.021
	الشفقة على الذات	146.363	1	146.363	7.767	.006
	الاجترار	40.812	1	40.812	1.602	.206
	الاسقاط	96.729	1	96.729	6.138	.014
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	3509.367	1	3509.367	16.724	.000
مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (ب)	التخطيط الاستراتيجي	.089	1	.089	.011	.916
	طلب المساعدة	15.727	1	15.727	.965	.327
	طلب الراحة	30.588	1	30.588	1.237	.267
	التشجيع الذاتي	1.870	1	1.870	.165	.685
	الالتزام	38.706	1	38.706	3.510	.062
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	45.128	1	45.128	.318	.573
	الارتباك	320.283	1	320.283	21.124	.000
	الهروب	3.076	1	3.076	.172	.679
	الاخفاء	32.145	1	32.145	1.362	.244
	الشفقة على الذات	291.742	1	291.742	15.481	.000
	الاجترار	551.202	1	551.202	21.642	.000
	الاسقاط	73.901	1	73.901	4.690	.031
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	5546.462	1	5546.462	26.432	.000
التفاعل (أ × ب)	التخطيط الاستراتيجي	.238	1	.238	.030	.864
	طلب المساعدة	16.810	1	16.810	1.032	.311
	طلب الراحة	19.935	1	19.935	.806	.370
	التشجيع الذاتي	.004	1	.004	.000	.985
	الالتزام	.189	1	.189	.017	.896

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	91.237	1	91.237	.643	.423
	الارتباك	3.640	1	3.640	.240	.624
	الهروب	17.490	1	17.490	.977	.324
	الاخفاء	5.228	1	5.228	.221	.638
	الشفقة على الذات	3.535	1	3.535	.188	.665
	الاجترار	79.048	1	79.048	3.104	.079
	الاسقاط	16.667	1	16.667	1.058	.305
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	2.849	1	2.849	.014	.907
الخطأ	التخطيط الاستراتيجي	2572.309	319	8.064		
	طلب المساعدة	5197.581	319	16.293		
	طلب الراحة	7890.192	319	24.734		
	التشجيع الذاتي	3610.357	319	11.318		
	الالتزام	3518.181	319	11.029		
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	45234.062	319	141.800		
	الارتباك	4836.681	319	15.162		
	الهروب	5709.525	319	17.898		
	الاخفاء	7529.826	319	23.604		
	الشفقة على الذات	6011.475	319	18.845		
	الاجترار	8124.502	319	25.469		
	الاسقاط	5026.906	319	15.758		
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	66939.497	319	209.842		
الكل	التخطيط الاستراتيجي	149527.000	323			
	طلب المساعدة	85882.000	323			
	طلب الراحة	118695.000	323			
	التشجيع الذاتي	118173.000	323			
	الالتزام	134003.000	323			
	الدرجة الكلية للطرق التكيفية	2934514.000	323			
	الارتباك	78608.000	323			
	الهروب	53392.000	323			
	الاخفاء	67436.000	323			
	الشفقة على الذات	78740.000	323			
	الاجترار	104730.000	323			
	الاسقاط	73379.000	323			

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
	الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية	2549901.000	323			

يتضح من الجدول (٩) ما يأتي :

١- بالنسبة لمتغير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة :

أ- يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) فى بعض طرق المواجهة الأكاديمية (الارتباك، الاخفاء، الشفقة على الذات، والاسقاط) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الفعالية الذاتية للذاكرة ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة فى تلك الطرق، وبالرجوع لجدول (٧) الخاص بمتوسطات مجموعات الدراسة نجد أن تلك الفروق فى اتجاه الطلاب منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة، ويعنى ذلك أن تلك الطرق تتأثر بالفعالية الذاتية للذاكرة، فادراك الطالب أن ذاكرته قوية يقلل من استخدامه لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية.

ب- لا يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) فى بعض طرق المواجهة الأكاديمية (التخطيط الاستراتيجي، طلب المساعدة، طلب الراحة، التشجيع الذاتي، الالتزام، الهروب، والاجترار) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق التكيفية، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الفعالية الذاتية للذاكرة ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة فى تلك الطرق، ويعنى ذلك أن استخدام الطالب لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية لا يتأثر بإدراكه لقوة أو كفاءة ذاكرته.

٢- بالنسبة لمتغير مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي :

أ- يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) فى بعض طرق المواجهة الأكاديمية (الارتباك، الشفقة على الذات، الاجترار، والاسقاط) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي صعوبات التنظيم الانفعالي ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي صعوبات التنظيم الانفعالي فى تلك الطرق، وبالرجوع لجدول (٧) الخاص بمتوسطات مجموعات الدراسة نجد أن تلك الفروق فى اتجاه الطلاب مرتفعي صعوبات التنظيم الانفعالي، ويعنى ذلك أن تلك الطرق تتأثر بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، فوجود صعوبات فى التنظيم الانفعالي يزيد من استخدام الفرد لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية.

ب- لا يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) فى بعض طرق المواجهة الأكاديمية (التخطيط الاستراتيجي، طلب المساعدة، طلب الراحة، التشجيع الذاتي، الالتزام، الهروب، والاخفاء) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق التكيفية، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي صعوبات التنظيم الانفعالي ومتوسطات درجات

الطلاب منخفضي صعوبات التنظيم الانفعالي فى تلك الطرق، ويعنى ذلك أن استخدام الطالب لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية لا يتأثر بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لديه.

٣- بالنسبة لأثر تفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي) :

لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي فى جميع طرق المواجهة الأكاديمية، ويعنى ذلك عدم تداخل عاملي الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي عند تأثيرهما على طرق المواجهة الأكاديمية، على الرغم من التأثير المنفرد لهما على بعض طرق المواجهة الأكاديمية، وهذا دلالة على أن تأثير كل منهما على تلك الطرق لا يتوقف على العامل الآخر.

تتفق نتيجة هذا الفرض بصورة غير مباشرة مع ما توصلت إليه دراسة البقيعى (٢٠١٣) من وجود علاقة موجبة دالة بين الرضا عن الذاكرة والمرونة المعرفية، ودراسة الريماوي (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة بين ما وراء الذاكرة والضغط النفسى، ودراسة عطا الله (٢٠١٩) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات، ودراسة محمد (٢٠١٩) التى توصلت إلى أن مرتفعي الاخفاق المعرفي لديهم صعوبة مرتفعة فى التجهيز الانفعالي.

ويعزى الباحث وجود تأثير لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة على بعض طرق المواجهة الأكاديمية (الارتباك، الاخفاء، الشفقة على الذات، والاسقاط) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية، إلى أن ادراك الطالب أن ذاكرته قوية يقلل من استخدامه لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية، حيث أن اعتقاد الطالب بقدرته على التذكر والقيام بفاعلية بمهام الذاكرة يعطيه احساسًا مرتفعًا بالقدرة على التحكم فى أفكاره ومشاعره وضبط سلوكياته المتعلقة بالعملية التعليمية، وكل ذلك ينعكس على طرق مواجهة الطالب للمشكلات والصعوبات التى تتعلق بالدراسة والتعلم، حيث تعمل تلك المعتقدات على انخفاض الارتباك والتوتر حيث تتضح لديه الأفكار والخطوات اللازمة للتعامل مع المواقف التعليمية، وانخفاض الرغبة فى منع الآخرين من اكتشاف وقوع الأحداث السلبية لثقته فى قدرته على تجاوزها، وانخفاض الشعور بالشفقة على نفسه وعلى ما يواجهه من مشكلات، بالإضافة إلى انخفاض استخدام طريقة لوم الآخرين على ما يحدث من أحداث ونتائج سلبية فى العملية التعليمية.

ويعزى الباحث وجود تأثير لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي على بعض طرق المواجهة الأكاديمية (الارتباك، الشفقة على الذات، الاجترار، والاسقاط) بالإضافة إلى الدرجة الكلية للطرق غير التكيفية، إلى أن وجود صعوبات فى التنظيم الانفعالي لدى الطالب يزيد من استخدامه لتلك الطرق فى المواجهة الأكاديمية، حيث أن الفرد عندما يواجه مشكلات ومواقف ضاغطة ويترتب عليها انفعالات ومشاعر سلبية تجعله يعجز عن قبول استجاباته، ويعجز عن التركيز فى انجاز الأعمال، ويعجز عن السيطرة على سلوكياته، ويعجز عن الوعى بتلك الانفعالات والانتباه لها، ويعتقد بأنه يصعب عليه التغلب عليها، كل ذلك يعطى الطالب مبررًا للميل نحو الطرق غير التكيفية فى مواجهة المواقف الضاغطة، حيث يغلب على الطالب التوتر والارتباك وتصبح أفكاره وخطواته غير واضحة وغير منظمة، ويغلب عليه الشعور بالأسف على نفسه، والانشغال بالآثار السلبية والقاء اللوم على الآخرين.

ويعزى الباحث عدم وجود تأثير لتفاعل مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية، إلى أن تأثير كل منهما على تلك الطرق لا يتوقف على العامل الآخر، حيث أن استخدام طرق المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية إن كان يعتمد على مستوى معين للكفاءة الذاتية للذاكرة ليس بالضرورة أن يصاحبه مستوى معين من صعوبات التنظيم الانفعالي.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) والتفاعل بينهما فى تباين درجات طلاب كلية التربية فى الملل الأكاديمي ".

وللتحقق من هذه الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات التصميم العاملي (٢×٢) لتفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي[٤]) لمتغير الملل الأكاديمي (المجالات والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (١٠ ، ١١ ، ١٢):

جدول (١٠)
قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للملل الأكاديمي وفقاً لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي

الملل الأكاديمي	الفعالية الذاتية للذاكرة				صعوبات التنظيم الانفعالي			
	منخفض (ن=١٥٧)		مرتفع (ن=١٦٦)		منخفض (ن=١٦٣)		مرتفع (ن=١٦٠)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الملل من المحتوى الدراسي	39.08	6.751	35.20	6.774	35.25	7.034	38.96	6.524
الملل من طرق التدريس	39.78	7.301	35.98	7.226	35.71	7.539	39.99	6.828
الملل من التقويم	40.76	6.290	36.54	6.271	36.23	6.535	40.99	5.799
الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	119.62	18.878	107.72	18.491	107.18	19.434	119.94	17.577

[٤] تم الاعتماد على قيمة الوسيط فى تصنيف الطلاب إلى منخفضين ومرتفعين، مع استبعاد الطلاب الحاصلين على درجة تساوى قيمة الوسيط، وبلغت قيمة الوسيط بالنسبة لمتغير الفعالية الذاتية للذاكرة (٥٦)، وبالنسبة لمتغير صعوبات التنظيم الانفعالي (١٢٠).

جدول (١١)
قيم الاختبارات المتعددة القبلية لدلالة تحليل التباين لتفاعل (الفعالية الذاتية للذاكرة × صعوبات التنظيم الانفعالي) على الملل الأكاديمي

مصدر التباين (المتغير المستقل)	اسم الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (أ)	بيلاى Pillai's Trace	.052	5.818	3	317	.001
	ويلكس Wilks' Lambda	.948	5.818	3	317	.001
	Hotelling's Trace هوتلنج	.055	5.818	3	317	.001
	روى Roy's Largest Root	.055	5.818	3	317	.001
مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (ب)	بيلاى Pillai's Trace	.078	8.911	3	317	.000
	ويلكس Wilks' Lambda	.922	8.911	3	317	.000
	Hotelling's Trace هوتلنج	.084	8.911	3	317	.000
	روى Roy's Largest Root	.084	8.911	3	317	.000
التفاعل (أ × ب)	بيلاى Pillai's Trace	.011	1.179	3	317	.318
	ويلكس Wilks' Lambda	.989	1.179	3	317	.318
	Hotelling's Trace هوتلنج	.011	1.179	3	317	.318
	روى Roy's Largest Root	.011	1.179	3	317	.318

يتضح من نتائج جدول (١١) أن جميع قيم الاختبارات القبلية لإجراء تحليل التباين المتعدد جاءت دالة إحصائيًا فى حالة تأثير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما جاءت غير دالة فى حالة التفاعل بينهما، وهذا يشير مقدمًا إلى وجود فروق دالة فى متوسط درجات الملل الأكاديمي بين مجموعتي مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة وأيضا بين مجموعتي مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، فى حين لا توجد فروق دالة فى متوسط درجات الملل الأكاديمي بين مجموعات التفاعل بين المتغيرين.

كما تم تطبيق اختبار ليفين Levene's Test لاختبار تجانس التباين، حيث جاء لجميع أبعاد الملل الأكاديمي ودرجته الكلية غير دال إحصائيًا، حيث تراوحت الدلالة من ٠,٢٧٤ إلى ٠,٤٣١ ، مما يوضح تجانس التباين بين مجموعات الدراسة بالفرض، وبالتالي مناسبة استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لاختبار هذا الفرض والوثوق فى نتائجه.

ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر تفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي) في متوسط درجات الملل الأكاديمي :

جدول (١٢)
نتائج تحليل التباين لأثر تفاعل (الفعالية الذاتية للذاكرة × صعوبات التنظيم الانفعالي) على الملل الأكاديمي

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (أ)	الملل من المحتوى الدراسي	595.462	1	595.462	13.410	.000
	الملل من طرق التدريس	467.639	1	467.639	9.268	.003
	الملل من التقويم	578.696	1	578.696	15.797	.000
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	4911.648	1	4911.648	14.884	.000
مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (ب)	الملل من المحتوى الدراسي	501.575	1	501.575	11.296	.001
	الملل من طرق التدريس	792.374	1	792.374	15.704	.000
	الملل من التقويم	971.636	1	971.636	26.523	.000
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	6677.519	1	6677.519	20.235	.000
التفاعل (أ × ب)	الملل من المحتوى الدراسي	19.531	1	19.531	.440	.508
	الملل من طرق التدريس	52.901	1	52.901	1.048	.307
	الملل من التقويم	1.491	1	1.491	.041	.840
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	109.651	1	109.651	.332	.565
الخطأ	الملل من المحتوى الدراسي	14164.486	319	44.403		
	الملل من طرق التدريس	16095.313	319	50.456		
	الملل من التقويم	11685.991	319	36.633		
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	105268.694	319	329.996		
الكل	الملل من المحتوى الدراسي	460159.000	323			
	الملل من طرق التدريس	480337.000	323			
	الملل من التقويم	495064.000	323			
	الدرجة الكلية للملل الأكاديمي	4284760.000	323			

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي :

١- بالنسبة لمتغير مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة :

يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة (منخفض/ مرتفع) فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الفعالية الذاتية للذاكرة ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية ، وبالرجوع لجدول (١٠) الخاص بمتوسطات مجموعات الدراسة نجد أن تلك الفروق فى اتجاه الطلاب منخفضي الفعالية الذاتية للذاكرة، ويعنى ذلك أن الملل الأكاديمي يتأثر بالفعالية الذاتية للذاكرة، فادراك الطالب أن ذاكرته قوية يقلل من شعوره بالملل الأكاديمي.

٢- بالنسبة لمتغير مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي :

يوجد تأثير دال احصائيًا لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (منخفض/ مرتفع) فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي صعوبات التنظيم الانفعالي ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي صعوبات التنظيم الانفعالي فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، وبالرجوع لجدول (١٠) الخاص بمتوسطات مجموعات الدراسة نجد أن تلك الفروق فى اتجاه الطلاب مرتفعي صعوبات التنظيم الانفعالي، ويعنى ذلك أن الملل الأكاديمي يتأثر بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي، فوجود صعوبات فى التنظيم الانفعالي يزيد من شعور الطالب بالملل الأكاديمي.

٣- بالنسبة لأثر تفاعل (مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة × مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي) :

لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، ويعنى ذلك عدم تداخل عاملي الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي عند تأثيرهما على الملل الأكاديمي، على الرغم من التأثير المنفرد لهما على جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، وهذا دلالة على أن تأثير كل منهما على الملل الأكاديمي لا يتوقف على العامل الآخر.

تتفق نتيجة هذا الفرض بصورة غير مباشرة مع ما توصلت إليه دراسة تروجولو وميدرانو (Trogolo & Medrano, 2012) من وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبة الوضوح الانفعالي والرضا الأكاديمي، وأن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض فى جميع صعوبات التنظيم الانفعالي لديهم مستوى أعلى بكثير فى الرضا الأكاديمي مقارنة بمجموعة الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع فى جميع صعوبات التنظيم الانفعالي، ودراسة سينغ وسينغ (Singh & Singh, 2013) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والأداء الأكاديمي فى المواد الدراسية، ودراسة ريسي وزملائه (Reisy, Javanmard, Shojaei, Ahmadzade & Naeimian, 2013) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتكيف الأكاديمي، ودراسة بايتامار وزملائه (Bytamar, Saed & Khakpoor, 2020) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي (صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، صعوبة الوضوح الانفعالي،

والدرجة الكلية للصعوبات) والتسويف الأكاديمي، ودراسة عرفان (٢٠٢٠) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي. فى حين تتعارض نتيجة هذا الفرض بشكل غير مباشر مع ما توصلت إليه دراسة تروجولو وميدرانو (Trogolo & Medrano, 2012) من عدم وجود علاقة دالة بين صعوبات التنظيم الانفعالي (صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبة التحكم فى الاندفاع، صعوبة الوعى الانفعالي، وصعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات) والرضا الأكاديمي.

ويعزى الباحث وجود تأثير لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة على جميع مجالات الملل الأكاديمي إلى أن ادراك الطالب أن ذاكرته قوية يقلل من شعوره بالملل والسأم فى المواقف الأكاديمية، حيث أن احساس الطالب بالفعالية والثقة فى قدرته على التذكر والقيام بمهام الذاكرة يعطيه احساسًا مرتفعًا بالثقة فى النفس والقدرة على تخزين واستدعاء الخبرات الضرورية لحدوث التعلم، وزيادة مشاركته فى الأنشطة وزيادة احتمال أن يثابر ويبذل الجهد فى المواقف التعليمية، وكل ذلك ينعكس على مشاعره التى قد يغلب عليها الاندماج والمشاركة الفعالة فى الأنشطة التعليمية.

ويعزى الباحث وجود تأثير لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي على جميع مجالات الملل الأكاديمي إلى أن وجود صعوبات لدى الطالب فى التنظيم الانفعالي يزيد من شعوره بالملل الأكاديمي، حيث أن احساس الطالب بصعوبة فى قبول الانفعالات السلبية ومواجهتها والمراقبة الواعية لها وادارتها وتنظيمها، يترتب عليه اخفاقات فى الأداء والشعور بنقص الفعالية، وبالتالي الشعور بفقدان الاستثارة فى المواقف التعليمية، والتهرب من المشاركة فيها.

ويعزى الباحث عدم وجود تأثير لتفاعل مستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي على مجالات الملل الأكاديمي، إلى أن تأثير كل منهما على الشعور بالملل الأكاديمي لا يتوقف على العامل الآخر، حيث أن احساس الملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية إن كان يعتمد على مستوى معين للكفاءة الذاتية للذاكرة ليس بالضرورة أن يصاحبه مستوى معين من صعوبات التنظيم الانفعالي.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات طلاب كلية التربية فى الملل الأكاديمي من خلال درجاتهم فى الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (حسن، ٢٠١١، ص. ٤٣٨-٤٣٩)، وقد نفذ هذا الإجراء مرتين، الأولى : أدخلت أبعاد المتغيرات المستقلة، والمرة الثانية : أدخلت الدرجة الكلية للمتغيرات المستقلة، حيث لا يجوز الجمع بين أبعاد المتغيرات المستقلة ودرجتها الكلية فى معادلة واحدة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١٣)، (١٤) :

جدول (١٣)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية على الدرجة الكلية للملل الأكاديمي

المتغيرات المستقلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	معامل التحديد R^2
الأبعاد	المنسوب إلى الانحدار	41076.880	6	6846.147	22.236	.000	.310
	المنحرف عن الانحدار	93502.079	331	282.484			
	الكلى	134578.959	337				
الدرجات الكلية	المنسوب إلى الانحدار	32328.556	3	10776.185	35.200	.000	.240
	المنحرف عن الانحدار	102250.402	334	306.139			
	الكلى	134578.959	337				

جدول (١٤)

نتائج التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية

النموذج	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	ثابت الانحدار	92.200	11.229		8.211	.000
	الاسقاط	1.066	.238	.217	4.484	.000
	صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات	.620	.225	.154	2.758	.006
	الهروب	.918	.221	.197	4.146	.000
	الفعالية الذاتية للذاكرة	-.229-	.079	-.145-	-2.909-	.004
	التخطيط الاستراتيجي	-.881-	.330	-.125-	-2.668-	.008
	صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف	.613	.233	.146	2.629	.009
الثاني	ثابت الانحدار	75.403	9.800		7.694	.000
	طرق المواجهة الاكاديمية غير التكيفية	.386	.071	.308	5.442	.000
	الفعالية الذاتية للذاكرة	-.231-	.084	-.147-	-2.742-	.006
	صعوبات التنظيم الانفعالي	.143	.053	.155	2.678	.008

يتضح من الجدولين (١٣) ، (١٤) ما يلي:

بالنسبة للنموذج الأول : جاءت قيمة معامل التحديد R^2 تساوى (٠,٣١) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة تسهم بنسبة ٣١% من تباين درجات المتغير التابع (الملل الأكاديمي)، وأن المتغيرات وفقاً لدرجة اسهامها فى المتغير التابع يمكن ترتيبها وفقا لقيمة Beta كما يلى : (الاسقاط، الهروب، صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف، الفعالية الذاتية للذاكرة، والتخطيط الاستراتيجي)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ في الصورة التالية:

الملل الأكاديمي = ٩٢,٢٠٠ + ١,٠٦٦ (الاسقاط) + ٠,٦٢٠ (صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات) + ٠,٩١٨ (الهروب) - ٠,٢٢٩ (الفعالية الذاتية للذاكرة) - ٠,٨٨١ (التخطيط الاستراتيجي) + ٠,٦١٣ (صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف)

ومن خلال المعادلة يمكن استنتاج أن درجة الملل الأكاديمي تنخفض مع انخفاض درجة طريقتي المواجهة الأكاديمية (الاسقاط، والهروب)، وانخفاض درجة بعدى صعوبات التنظيم الانفعالي (صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، وصعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف)، وزيادة درجة طريقة المواجهة الأكاديمية (التخطيط الاستراتيجي)، وزيادة درجة الفعالية الذاتية للذاكرة.

بالنسبة للنموذج الثاني : جاءت قيمة معامل التحديد R^2 تساوى (٠,٢٤) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة تسهم بنسبة ٢٤% من تباين درجات المتغير التابع (الملل الأكاديمي)، وأن المتغيرات وفقاً لدرجة اسهامها فى المتغير التابع يمكن ترتيبها وفقا لقيمة Beta كما يلى : (طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية، صعوبات التنظيم الانفعالي، والفعالية الذاتية للذاكرة)، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ في الصورة التالية:

الملل الأكاديمي = ٧٥,٤٠٣ + ٠,٣٨٦ (طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية) - ٠,٢٣١ (الفعالية الذاتية للذاكرة) + ٠,١٤٣ (صعوبات التنظيم الانفعالي)

ومن خلال المعادلة يمكن استنتاج أن درجة الملل الأكاديمي تنخفض مع انخفاض درجة طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية وانخفاض درجة صعوبات التنظيم الانفعالي وزيادة درجة الفعالية الذاتية للذاكرة.

تتفق نتيجة هذا الفرض بشكل غير مباشر مع ما توصلت إليه دراسة عرفان (٢٠٢٠) من أن صعوبات التنظيم الانفعالي (الاستراتيجيات "صعوبة الوصول إلى استراتيجيات فعالة لتنظيم الانفعالات"، والأهداف "صعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف"، والوضوح "صعوبة الوضوح الانفعالي") تسهم فى التنبؤ بكل من الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وبعد عدم الاندماج الأكاديمي، كما تسهم صعوبات التنظيم الانفعالي(الاستراتيجيات "صعوبة الوصول إلى استراتيجيات فعالة لتنظيم الانفعالات") ببعد الانهاك الأكاديمي، ودراسة بايتامار وزملائه (Bytamar, Saed & Khakpoor, 2020) التى توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي، وأن صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات تعد من أكثر العوامل المنبئة بالتسويف الأكاديمي. فى حين تتعارض نتيجة هذا الفرض بصورة غير مباشرة مع ما توصلت إليه دراسة تروجولو وميدرانو (Trogolo & Medrano, 2012) من أن صعوبات التنظيم الانفعالي لا تسهم في التنبؤ بالرضا الأكاديمي.

ويعزى الباحث ذلك إلى أن الاقبال على لوم الآخرين فيما يتعلق بالأحداث والنتائج السلبية، ووجود صعوبة فى الوصول إلى استراتيجيات لإدارة الانفعالات وتنظيمها، والقيام بمحاولات للهروب من المواقف والانفعالات السلبية وتجنب التفكير فيها والتعامل معها، ونقص الاعتقاد بفاعلية الذاكرة وقدرتها على تخزين المعلومات واسترجاعها، والقصور فى القدرة على اكتشاف الأخطاء ووضع خطوات فعالة لحل المشكلات وتقليل حدوثها فى المستقبل، بالإضافة إلى صعوبة التركيز فى المهام والسلوكيات المحققة للأهداف، كل ذلك يزيد من شعور الطلاب بالسأم والملل فى المواقف التعليمية.

توصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يلى :

١. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ارتفاع شعور طلاب كلية التربية بالملل الأكاديمي، وذلك يتطلب منهم وضع معايير لاختيار الطلاب، والعمل على إحداث تغييرات فى محتوى المقررات وطرق تدريسها وأساليب تقويمها، حتى يقل شعور الطلاب بالفتور وافتقاد الاثارة فى المواقف التعليمية.
٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أن درجة الشعور بالملل الأكاديمي تتأثر بمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي بصورة منفردة، ولا يوجد تأثير دال للتفاعل بينهما فى جميع مجالات الملل الأكاديمي ودرجته الكلية، ويعنى ذلك أن تأثير كل منهما على الملل الأكاديمي لا يتوقف على العامل الآخر.
٣. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أن درجة الشعور بالملل الأكاديمي تنخفض مع زيادة درجة الفعالية الذاتية للذاكرة، وانخفاض درجة صعوبات التنظيم الانفعالي (خاصة مكوني : صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، وصعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف)، وانخفاض درجة طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية (خاصة مكوني : الاسقاط، والهروب)، بالإضافة إلى زيادة درجة طريقة المواجهة الأكاديمية التكيفية (التخطيط الاستراتيجي).
٤. نظرًا لكون الفعالية الذاتية للذاكرة من العوامل التي يمكنها تقليل الملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة اعداد البرامج التي تزيد من كفاءة الذاكرة وادراك تلك الفعالية لدى طلاب الجامعة.
٥. نظرًا لكون صعوبات التنظيم الانفعالي جاءت من العوامل التي يمكنها زيادة الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة اعداد البرامج التي تقلل من صعوبات التنظيم الانفعالي (خاصة مكوني : صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات، وصعوبة الاندماج فى السلوك الموجه نحو الهدف) لدى طلاب الجامعة.
٦. نظرًا لكون طرق المواجهة الأكاديمية جاءت من العوامل التي يمكنها أن تؤثر فى الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة اعداد البرامج التي تزيد من طرق المواجهة الأكاديمية التكيفية (خاصة : التخطيط الاستراتيجي)، واعداد البرامج التى تقلل من طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية (خاصة : الاسقاط، والهروب) لدى طلاب الجامعة.
٧. إعداد برامج لتنمية كفاءة الذاكرة لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.
٨. إعداد برامج للتخفيف من صعوبات التنظيم الانفعالي لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.
٩. إجراء دراسات للكشف عن العوامل التي تؤثر فى طرق المواجهة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
١٠. إجراء دراسات للكشف عن العوامل التي من شأنها التقليل من الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مراجع الدراسة :

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية***، ٣(١) ، ٨٩-١٠٥.

أحمد، منتصر. (٢٠١٩). صعوبات التنظيم الانفعالي فى علاقته باضطرابات النوم واليقظة لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين. ***المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكى والإرشادي***، ٧(٣)، ٤٣٩-٤٨٦.

إسماعيل، دينا. (٢٠١٨). الارجاء الفعال لدى طالبات الجامعة وعلاقته بكل من استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية والتحصيل الدراسي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٧١(٣)، ٥٢-١٣٧.

البقيعى، نافز. (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١٤(٣)، ٣١٩-٣٥٨.

الحربى، مروان. (٢٠١٨). أثر تفاعل السيطرة المخية ومستوى فاعلية الذات على أداء عمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية لدى طلاب المرحلة الجامعية. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل فرع العلوم الانسانية والادارية***، ١٩(١) ، ١٨٩-٢١١.

الحميدي، حسن واليوسف، هيفاء. (٢٠١٩). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، ٨(٢)، ١٧٨-١٩٧.

الخوالدة، تيسير. (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت. ***مجلة المنار***، ١٩(١)، ٧٩-١٠٤.

الخولى، هشام. (٢٠١٩). دور الملل والارجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة كفر الشيخ، ٤(٤)، ٢٤٥-٣٤٦.

الربيع، فيصل والشبول، إسراء. (٢٠١٩). ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك : دراسة مقارنة وفق بعض المتغيرات. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، ٣٩(٤)، ١٠٩-١٣٠.

الريماوي، عمر. (٢٠١٧). ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس. ***المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث***، ٣(١) ، ١٢٠-١٣٤.

السورطي، يزيد. (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف فى الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة دراسات***، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٥(١)، ٥٧-٦٦.

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

الشرقاوي، أنور. (٢٠٠٣). ***علم النفس المعرفي المعاصر*** (ط٢). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيمى، نجلاء. (٢٠١٩). تنظيم الانفعال وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، ٤(٢٣)، ٢٤١-٢٦٥.

العارضة، محمد والعشيري، هشام. (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، ١٨(٣)، ١٧٣-٢١٣.

العسيري، محمد والقضاة، محمد والبرصان، اسماعيل والصبحيين، على. (٢٠١٨). مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، ٨ (٢٣) ، ٦٨-٧٩.

الفقى، آمال. (٢٠١٦). فعالية الارشاد التربوي فى ادارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. ***مجلة التربية الخاصة***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤(١٥)، ٥٠-١٠٥.

النرش، هشام. (٢٠٠٨). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٣٩ ، ٩٢٦-٩٥١.

بحيص، جمال. (٢٠١٦). مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل فى ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث فى التعليم العالي***، ٣٦(٢), ٧٩-٩٣.

بشارة، موفق والشريدة، محمد والغزو، ختام. (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، ١٠(١) ، ١٥٢-١٧٠.

بلبل، يسرا. (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. ***مجلة التربية الخاصة***، جامعة الزقازيق، ٧(٢٤)، ٨٣-١٣٨.

بوخطة، مريم وجعفور، ربيعة. (٢٠١٨). الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية : دراسة استكشافية – مقارنة بمدينة ورقلة. ***دراسات وأبحاث المجلة العربية فى العلوم الانسانية والاجتماعية***، ١٠(٤)، ٥٠٢- ٥١٤.

حسب الله، عبد العزيز. (٢٠١٩). التباين فى أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ١٢٠ ، ٤١٩-٥٢٤.

حسن، عزت. (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة : دار الفكر العربي.

حسن، عزت. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات فى تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٧(٩٥)، ٢٣-٤٧.

حسن، كمال. (٢٠١٧). التباين فى استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقًا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنوفية، ٣٢(٣)، ١٢٣-١٩٧.

خشبة، فاطمة والبديوي، عفاف. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على بعض عادات العقل فى السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣٠(١٠٩)، ١٧٩-٢٥٤.

راف الله، عائشة وعطا، سالي. (٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الانجاز والانخراط فى التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة فى ظل جائحة كورونا (COVID-19). ***مجلة البحث العلمي فى التربية***، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٢(٢) ، ١٨٨-٢٦٤.

سالم، ياسمين. (٢٠١٨). نموذج بنائي لما وراء الذاكرة وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب التربية. ***مجلة الارشاد النفسي***، جامعة عين شمس، ٥٤ ، ١٨٢-٢٣٣.

سيد، إمام. (٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. ***مجلة كلية التربية بدمياط***، جامعة المنصورة، ٣٣ ، ٦٣-٩١.

شرف الدين، نبيل. (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، ٧٩ ، ١-٦٦.

شلبي، يوسف والقصبي، وسام. (٢٠١٧). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية وكل من استراتيجيات المواجهة ودافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٦٧(٣)، ١-٥٨.

عاشور، أحمد. (٢٠١٣). تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٥٥ ، ٤١٥-٤٧٤.

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

عبد اللطيف، محمد. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٨٨ ، ٤٥٠-٥٠١.

عبيد، معتز. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من النضج الوظيفي والنضج العقلي والنضج الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٤٤(٢)، ٢٥١-٣٥٢.

عرفان، أسماء. (٢٠٢٠). الاسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي فى التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ***مجلة البحث العلمي فى التربية***، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢١ ، ١٧١-٢٠٦.

عطا الله، مصطفى. (٢٠١٩). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٥(٢)، ١-٣٩.

عقيل، عمر والضبع، فتحي. (٢٠٢٠). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل فرع العلوم الانسانية والادارية***، ٢١(٢)، ٤٣٢-٤٤٢.

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

على، إيهاب. (٢٠١٨). الضجر وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية : دراسة من منظور خدمة الفرد. ***مجلة الخدمة الاجتماعية***، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦٠ ، ٨١-١٢٨.

عيسى، إيمان وعبد المجيد، أماني. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين المتانة العقلية وتنظيم الانفعالات والرفاهة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣١(١١٠)، ٧١-١٣٠.

عيسى، ماجد. (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار فى التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٢ ، ١-٥٠.

محمد، محمد. (٢٠١٩). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الاخفاق المعرفي. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٥ ، ٣٠٠-٣٩٥.

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

مراد، صلاح. (٢٠٠٠). ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

مراد، صلاح وسليمان، أمين. (٢٠٠٥). ***الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية*** : خطوات اعدادها وخصائصها (ط٢). القاهرة : دار الكتاب الحديث.

مرسى، منى. (٢٠١٩). إسهام التنظيم الانفعالي والتوجه الروحي نحو الحياة فى التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى عينة من السيدات المتزوجات "دراسة ارتباطية تنبؤية". ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، ١٥(٣٤)، ٦٨-١٣٣.

مصطفى، محمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية فى خفض مشكلات التنظيم الانفعالي وتحسين صورة الجسم لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٢ ، ٣٦٣-٤٦٤.

مظلوم، مصطفى. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ٥٢ ، ٢٢٣-٢٤٦.

نصار، عصام. (٢٠١٨). فعالية استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) فى خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل فى العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٧١(٣)، ١-٦٧.

هريدي، شعبان. (٢٠١٨). أثر التلميحات الخارجية والكفاءة الذاتية للذاكرة فى الدقة النسبية والمطلقة لأحكام التعلم (الفورية- المرجأة) لدى طلاب كلية التربية. ***مجلة دراسات فى الارشاد النفسي والتربوي***، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣ ، ١-١١٠.

Al-Humaidi, H. & Alyousef, H. (2019). The relationship between academic boredom and the mind habits among university in the state of Kuwait**.** ***International Interdisciplinary Journal of Education***, 8(2), 178-197.

Alumran, J. & Punamaki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini Adolescents. ***Individual Differences Research***, 6(2) , 104-119.

Andres, M., Stelzer, F., Juric, L., Introzzi, I., Carvajal, R. & Guzman, J. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. ***Psicol. estud., Maringa***, 22(3), 299-311.

Attik, M. & Lhadj, K. (2017). Boredom in the primary school case study of Algerian school children. ***International Interdisciplinary Journal of Education***, 6(8), 175–181.

Bataineh, M. (2013). Academic stress among undergraduate students: The case of education faculty at king Saud University. ***International Interdisciplinary Journal of Education***, 2 (1), 82-88.

Beaudoin, M. & Desrichard, O. (2011). Are memory self-efficacy and memory performance related? A meta-analysis. ***Psychological Bulletin***, 137(2), 211–241.

Beaudoin, M. & Desrichard, O. (2017). Memory Self-Efficacy and Memory Performance in Older Adults: The Mediating Role of Task Persistence. ***Swiss Journal of Psychology***, 76 (1), 23–33.

Bensadon, B. (2010). Memory self-efficacy and stereotype effects in aging. ***Doctoral Dissertation***, University of Florida.

Bogart, D. (2017). Memory self-efficacy is malleable, but does it influence subsequent performance on memory tasks involving suggestion?. ***Doctoral Dissertation***, University of California.

Brdovcak, B. (2017). The relationship between achievement emotions, appraisals of control and value and academic success. ***Croatian Journal of Education***, 19(3). 29-41.

Busari, A. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of National Teachers' Institute Osogbo, Osun State, Nigeria. ***World Scientific News***, 112 ,158-172

Bytamar, J., Saed, O. & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. ***Frontiers in Psychology***, 11, 1-9.

Chu, A. & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination : Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. ***The Journal of Social Psychology***, 145(3), 245-264.

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

Dela Rosa, E. & Bernardo, A. (2013). Are two achievement goals better than one?: Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect. ***Learning and Individual Differences***, 27, 97-101.

Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M. & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. ***Perspectives on Psychological Science***, 7(5), 482–495.

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

Folkman, S. & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and promise. ***Annual Review of Psychology***, 55, 745-774.

Geis, H. (2016). Perfectionism, self-handicapping, and boredom: Honors vs. non-honors students. ***Doctoral Dissertation***, University of Wisconsin.

Gratz, L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, 26, 41-54.

Hermita, M. & Thamrin, W. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private scholarship students. ***Procedia- Social and Behavioral Science***,171(16),1075-1080.

Hertzog, C., Dixon, R. & Hultsch, D. (1990). Relationships between metamemory, memory predictions, and memory task performance in adults. ***Psychology and Aging***, 5, 215–227.

Iacullo, V., Marucci, F. & Mazzoni, G. (2016).Inducing false memories by manipulating memory self-efficacy. ***Learning and Individual Differences***, 49, 237–244.

Iannaccone, B. (2019). Boredom proneness and character strengths related to academic achievement in adolescence. ***Doctoral Dissertation***, Lincoln Memorial University.

Kalpouzos, G. & Eriksson, J. (2013). Memory self-Efficacy beliefs modulate brain activity when encoding real-world future intentions. ***PLOS ONE***, 8 , 1-12.

Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students. ***Journal of Behavioral Sciences***, 20 , 31-45.

King, R. & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies?. ***Journal of Pacific Rim Psychology***, 8 , 18–27.

Kirikkanat, B. & Soyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in Turkey: A study with undergraduates. ***International Journal of Teaching and Education***, IV(1), 26-44.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. ***Cognition & Emotion***, 23, 4–41.

Krichmar, L. (2001). Contributions form practical problem-solving ability, memory locus of control and memory self-efficacy to memory performance for American-born and Russian speaking elderly. ***Doctoral Dissertation***, Hempstead University.

Lam, U., Chen, W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. ***School Psychology International***, 36(4), 393-409.

Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. ***Psychosomatic Medicine***, 55, 234-247.

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

Liu, W. (2008). Memory knowledge and beliefs among Taiwanese older adults. ***Doctoral Dissertation***, The University of Texas at Austin.

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

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

McDougall, G. (2004). Memory self-efficacy and memory performance among black and white elders. ***Nursing Research***, 53, 323-331.

McDougall, G., Vaughan, P., Acee, T. & Becker, H. (2007). Memory performance and mild cognitive impairment in black and white community elders. ***Ethnicity and Disease***, 17, 381-388.

Mete, P. & Subasi, M. (2021). The relationship between academic coping, approach achievement goals and the fear of shame and embarrassment in science class. ***Journal of Education in Science, Environment and Health***, 7(1), 15-25.

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

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

Nett, U., Daschmann, E., Goetz, T. & Stupnisky, R. (2016). How accurately can parents judge their children's boredom in school?. ***Frontiers in Psychology***, 7 , 1-14.

Ouwehand, C., Ridder, D. & Bensing, J. (2007). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. ***Clinical Psychology Review***, 27, 873- 884.

Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. ***International Electronic Journal of Elementary Education***, 13, 117-125.

Paoloni, P., Vaja, A. & Munoz, V. (2014). Reliability and validity of the achievement emotions questionnaire : A study of Argentinean University students. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, 12(3), 671-692.

Payne, B., Jackson, J., Hill, P., Gao, X., Roberts, B. & Stine-Morrow, E. (2012). Memory self-efficacy predicts responsiveness to inductive reasoning training in older adults. ***The Journals of Gerontology***, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 67(1), 27–35,

Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. (2005). ***Achievement emotions questionnaire*** (AEQ) - User's manual. University of Munich, Germany.

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

Price, D., Jackson, D., Hannon, M. & Patton, A. (2012). ***The Engaging School*** - A Handbook for school leaders. London: Published by the Paul Hamlyn Foundation.

Raffard, S., Bortolon, C., Rolland, C., Capdevielle, D., Boulenger, J., Gely-Nargeot, M. & Stephan, Y. (2014). Memory self-efficacy in schizophrenia. ***Schizophrenia Research***, 156, 56–59 .

Reisy J., Javanmard, A., Shojaei, M., Ahmadzade, L. & Naeimian, P. (2013). The meditational role of emotional regulation between family communication pattern and academic adjustment. ***Journal of Educational and Management Studies***, 3(4), 337-344.

Robin L., Bagwell, D., & King, A. (2006). The impact of group size on memory and memory beliefs: A methodological report. ***Experimental Aging research***, 32(3), 297-316.

Sanchez-Rosas, J. & Esquivel, S. (2016). Instructional teaching quality, task value, self-efficacy, and boredom: A model of attention in class. ***Revista de Psicología***, 25(2), 1-20.

Schukajlow, S. (2015): Is boredom important for students' performance?. Proceedings of ***the Ninth Congress of the European*** Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education, Feb 2015, Prague, Czech Republic, pp.1273-1279.

Schwarzer, R. (2000). Manage Stress at Work Through Preventive and Proactive Coping. In E. Locke (Ed.). ***The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior***. Oxford, UK: Blackwell.

Seibert, G., Bauer, K., May, R. & Fincham, F. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. ***Learning and Individual Differences***, 60, 1-9.

Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B. & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. ***Journal of Further and Higher Education***, 41, 657–677.

Simin, Z., Sirus, A. & Moradi, M. (2016). Investigation the relationship between intelligence beliefs and academic emotions with academic challenging in students. ***Journal of Educational and Management Studies***, 6(4), 98-101.

Singh, P. & Singh, N. (2013). Difficulties in emotion regulation: a barrier to academic motivation and performance. ***Journal of the Indian Academy of Applied Psychology***, 39, 289–297.

Skinner, E., Pitzer, J. & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations and profiles of academic coping. ***Educational and Psychological Measurement***, 73(5), 803– 835.

Smith, E. (1995). Health behaviors of leisure alienated youth. ***Leisure and Society***, 18, 143-156.

Stolder, M. (2012). Memory self-efficacy in cognitively normal older adults and older adults with mild cognitive impairment. ***Doctoral Dissertation***, The University of Iowa.

Struthers, W., Perry, R. & Menec, V. (2000). An Examination of the relationship among, academic stress, coping, motivation and performance in college. ***Research in Higher Education***, 41(5), 581-592.

Sullivan, J. (2010). Preliminary psychometric data for the academic coping strategies scale. ***Assessment for Effective Intervention***, 35(2), 114-127.

Sundberg, N., Latkin, C., Farmer, R. & Saoud, J. (1991). Boredom in young adults gender and cultural comparisons. ***Journal of Cross-Cultural Psychology***, 22, 209–223.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. ***Monographs of the Society for Research in Child Development***, 59(2-3), 25-52.

Trogolo, M. & Medrano, L. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. ***International Journal of Psychological Research***, 5(2), 30 – 39.

Troyer, A. & Rich, J. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. ***Journal of Gerontology : Psychological Sciences***, 57(1), 19-27.

Tze, V., Daniels, L. & Klassen, R. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. ***Educational Psychology Review***, 28(1), 119-144.

Valentijn, S., Hill, R., Van Hooren, S., Bosma, H., Van Boxtel, M., Jolles, J. & Ponds, R. (2006). Memory self-efficacy predicts memory performance: Results from a 6-year follow-up study. ***Psychology and Aging***, 21(1), 165-172.

Vodanovich, J. & Kass, J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. ***Journal of Personality Assessment***, 55(1-2), 115-123.

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

West, R., Bagwell, D. & Dark-Freudeman, A. (2008). Self-efficacy and memory aging: The impact of a memory intervention based on self-efficacy. ***Aging, Neuropsychology and Cognition***, 15, 302–329.

Witowska, J., Schmidt, S. & Wittmann, M. (2020). What happens while waiting? How self-regulation affects boredom and subjective time during a real waiting situation. ***Acta Psychologica***, 205 , 2-7.

The Effect of Interaction between Memory Self-Efficacy and Emotion Regulation Difficulties on Academic Coping Ways and Academic Boredom for Faculty of Education Students

Dr. Ibrahim El-Sayed Ismail

Department of Educational Psychology Mansoura University, Egypt

Abstract:

The present study aimed at detecting the effect of memory self-efficacy level and emotion regulation difficulties level and the interaction between them on academic coping ways and academic boredom. It uncovers the role of memory self-efficacy, emotion regulation difficulties and academic coping ways in predicting academic boredom. The study sample included (338) student in the fourth year of the Faculty of Education. The memory self-efficacy, emotion regulation difficulties, academic boredom and academic coping ways questionnaires were applied on the current sample. Using t- test, two-way analysis of variance and multiple regression, the study reached:

1) There are no significant differences in the academic coping ways and academic boredom due to the influence of specialization.

2) There is a high level of academic boredom among students of the Faculty of Education.

3) There is a statistically significant effect for the memory self-efficacy level and the emotion regulation difficulties level in some academic coping ways and all areas of academic boredom, while there is no statistically significant effect of the interaction between them in the academic coping ways and areas of academic boredom.

4) Academic boredom can be predicted through non-adaptive academic coping ways, memory self-efficacy and emotion regulation difficulties.

Key words: memory self-efficacy, emotion regulation difficulties, academic coping ways, academic boredom, Faculty of Education students.

Received on: 19 /6 / 2021 - Accepted for publication on: 3 / 7 /2021- E-published on: 7 / 2021