النسق القيمى والحاجات النفسية وعلاقتهم بإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى لدى عينة من الطلاب المعلمين

إعداد
د سناء عبدالرحمن قنديل
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الفيوم

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى إستكشاف الإستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب المعلمين فى مواجهة الملل الأكاديمى ، والكشف عن العلاقات الإرتباطية ما بين إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى من جهة وكل من النسق القيمى ، والحاجات النفسية من جهة إخرى . وتكونت عينة الدراسة من ٩٥ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ، والرابعة تعليم اساسى بكلية التربية جامعة الفيوم . اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى الإرتباطى لملائمته لطبيعة الدراسة ،وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بين إستراتيجيات الإقدام السلوكى ، وقيم اخلاقيات النجاح فى العمل ، وسالبة مع قيمة الإستقلالية وجدت علاقة إرتباطية سالبة بين إستراتيجيات الإحجام ، وقيم اخلاقيات النجاح فى العمل ، والنسق القيمى ككل .

كما اشارت النتائج إلى وجود علاقات إرتباطية موجبة ما بين إستراتيجيات الإقدام السلوكى من جهة ، وكل من الحاجة إلى تحقيق مكانة إجتماعية ، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، والحاجات النفسية ككل . ووجود علاقة إرتباطية موجبة مابين إستراتيجيات تنظيم الإنفعال ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، ووجود علاقات إرتباطية سالبة ما بين إستراتيجيات الإحجام من جهة وكل من الحاجة إلى المكانة الإجتماعية ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، والحاجة إلى

إشباع النواحى الإقتصادية ، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة ، والحاجات النفسية ككل . بينما جاءت باقى الإرتباطات غير دالة إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى – النسق القيمى – الحاجات النفسية

The Values System and Psychological Needs and their relationship to Boredom Coping Strategies for teacher's students

Abstract :

The current study aimed to explore boredom coping strategies for teacher's students . Moreover,It aimed to examine the relationship between psychological needs and values system with boredom coping strategies.

The study included (95) university students recruited from three and four years students at Faculty of Education , Fayoum University . The study used the descriptive approach because it was suitable for the nature of current study.

The researcher prepared scale to measure boredom coping strategies . The study results revealed that ,the value of success at work was statistically and positively correlated with behavioral – approach strategies and negativily correlated with avoidance strategies. The avoidance strategies negativiely correlated with the values of autonomy. Moreover, behavioral – approach strategies correlated with need for achieve social status , need for interact with others , need for self- actualization & the psychological needs as a whole

Emotion regulation strategies positively correlated with the need for self – actualization . Moreover , avoidance strategies negativily correlated with needs of achieve social status , need for self-actualization, need to satisfy the economic aspects , need for knowledge & the psychological needs as a whole.

While the remaining relationships were not statistically significant .

Key word : boredom coping strategies- values system – psychological needs

أولا مقدمة الدراسة :

تعد ظاهرة الملل الأكاديمى Academic Boredom فى الفصل الدراسى ، أو أثناء الأستذكار تحدياً تربوياً كبيراً واجه التربويون لعقود من الزمن ، ولا يزال ظاهرة منتشرة بين طلاب المدارس والجامعات تؤثر بصورة شديدة السلبية على الإنجاز الأكاديمى لدى هؤلاء الطلاب .

ويعد الملل الأكاديمى أحد آفات التعلم من حيث كونه " حالة إنفعالية سلبية تتميز بإنخفاض حاد للرغبة فى التعلم بالإضافة إلى الصعوبة الشديدة فى التركيز على النشاط التعلمى حيث يشعر فيها الطالب بالحاجة إلى بذل كثيراً من الجهد لعودة الإنتباه للنشاط وإستمراره "(Fisher,1993,p.396). ويشير Pekrun (2006) إلى أن الملل الأكاديمى يعد إنفعال متعدد الأبعاد Mulidimensional Emotion يتضمن عدة عمليات تتمثل فى مشاعر غير سارة (عمليات وجدانية) ، وإنخفاض اليقظة العقلية (عمليات فسيولوجية) ، والرغبة فى الإنسحاب من النشاط التعلمى (عمليات دافعية) ، والادراك البطيئ لمرور الوقت (عمليات معرفية) (in Daniels ,Tze & Goetz,2015,p.255)

ونظراً لطبيعة الملل كونه إنفعال متعدد الأبعاد فهو يختلف عن نقص الاهتمام Lack of interest أو الأستمتاع ، فالملل لايعد حالة محايدة كما هو الحال فى نقص الاهتمام ، حيث يعد نقص الأهتمام حالة محايدة من الناحية الشعورية Affectivaly neutral ، ولا يسبب معاناة إنفعالية على العكس من الملل الذى يعد إنفعال مزعج من الناحية الشعورية ،وبسبب الاختلاف فى الحمل

الوجدانى Affective load ، فإن الملل يتضمن نتائج دافعية مختلفة عن نقص الاهتمام ، فإذا كان نقص الاهتمام يتكافئ من الناحية المفاهيمية مع إنخفاض الدافعية الإقدامية ، فإن الملل يتكافئ مع زيادة الدافعية الإحجامية (Pekrun,Goetz,Daniels,Stupnisky&Perry,2010,pp.532-533;Daniels , et al ,2015 , p. 255)

وبالرغم من شيوع وخطورة ظاهرة الملل الأكاديمى ، إلا أنها لم تلق إلا قليلا من الأهتمام فى دراستها من قبل الباحثين مقارنة بالإنفعالات الأخرى المتعلقة بالمواقف التعليمية مثل القلق ، والاستمتاع (Pekrun ,et al.,2010 p.532)

وقد هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن ردود أفعال الطلاب تجاه خبرة الملل ، والإستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى مواجهة الملل والتى قد تفسر الفروق الفردية بين الطلاب فى الصمود إزاء خبرة الملل ، وقد اشارت هذه إلى أن استراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى يمكن تصنيفها فى أربع فئات من الإستراتيجيات وهى :

أ. إستراتيجية الإقدام المعرفى Cognitive – Approach

ب. إستراتيجية الإقدام السلوكى Behavioral Approach

ج. إستراتيجية الإحجام المعرفى Cognitive – Avoidance

د. إستراتيجية الإحجام السلوكى : Behavioral Avoidance

(Nett,et al . 2010 , p. 628 ; Nett,et al, 2011 ,p. 50 ; Tze, 2011, p.13 ; Daniels,2015 p.256)

وقد قدم Pekrun (2006) فى نموذجه التحكم – القيمة لإنفعالات الانجاز تفسيراً لإنفعال الملل الأكاديمى ، حيث أشار إلى أن الملل ينشأ عن التقييمات

المعرفية Cognitive appraisals المتعلقة بالتحكم فى النشاط التعليمى من ناحية ، وتقدير القيمة للموقف التعلمى بالنسبة للفرد من ناحية أخرى ، وبالتالى فإن التقييم المعرفى للأنشطة التعليمية هو العامل الأساسى المسبب لخبرة الملل ، حيث أن التقدير المنخفض لقيمة الموقف التعلمى يشعر الطالب بالملل ،والذى إذا تزامن مع إدراك الطالب بأنه يفتقد القدرة على التحكم فى عملية تعلمه، حين ذلك يشعر الفرد بخبرة الملل .

وتشير النظرية إلى أن إدراك عدم القدرة على التحكم فى عملية التعلم ينشأ عن أن المهمة التعليمية قد تفوق قدرات الطالب ، أو تكون دون هذه القدرات . وبالتالى فشعور الطالب بعدم القدرة على التحكم فى المهمة ، بالاضافة إلى التقدير المتدنى لقيمة المهمة هو العامل المسهم فى خبرة الملل الاكاديمى . (Pekrun ,et al.2010 p. 534)

وسوف تتبنى هذه الدراسة نموذج التحكم – القيمة Pekrun (2006) كأساس لتفسير خبرة الملل ، وبالتالى تفترض الباحثة أن تقييمات الطالب المعرفية لقيمة الموقف التعلمى تعتمد على محكات ذاتية خاصة بالطالب ، منها مدى الإشباع الذى يحققه التعليم الجامعى لحاجاته النفسية من ناحية ، ومدى توافق أهمية التعليم الجامعى مع النسق القيمى للطالب .

فإذا نظرنا لمحك إشباع الحاجات النفسية فإنها من العوامل المرتبطة بالإندماج الأكاديمى ، والإستمتاع بالتعلم ، وعدم الشعور بالانفعالات السلبية كالملل الأكاديمى ، وحيث أن الحاجات النفسية تعد مطالب ضرورية لتكيف الأفراد وسلامتهم ونموهم وتطورهم (in Vansteenkiste,Ryan & Soenens, 2020,p.1) وبالتالى فإن إشباع هذه الحاجات أمر حاسم لسلامة الافراد ، وعدم

إشباع ، أو إحباط هذه الحاجات يزيد من خطر السلبية ، وسوء التوافق ، وإستخدام الاستراتيجيات الدفاعية (Ryan & Deci, 2000 ,p. 69) .

ويرى (2019) ., Buhr et al أن الحاجات النفسية تعمل وظيفياً كسوابق Antecedteds أو أصول تنشأ عنها التقييمات المعرفية ، والإنفعالات، وأن التقييمات المعرفية يمكنها التنبؤ بالإنفعالات (Buhr,Daniels, Goegan 2019 , p. 90) ,

وفى هذا الإطار اشارت دراسة كل من (2015),.Sulea,et al إلى أن إشباع الحاجات النفسية يرتبط إيجابياً مع الاندماج فى الأنشطة التعلمية ، وسلبياً مع الملل الاكاديمى ، فعندما يشعر الطلاب أنهم يقوموا بأنشطة تشبع حاجاتهم النفسية تشحذ طاقة هؤلاء الطلاب وتزداد دافعيتهم ومثابرتهم فى الانشطة الدراسية (Sulea,Beek,Sarbscue,Virga & Schaufeli 2015 , p. 136)

كما اشارت دراسة (2018) Ilker,et al إلى أن الحاجات النفسية تتنبأ ايجابياً بالقدرة على التركيز ، والإستمتاع بالمهام التعليمية ،وتتنبأ سلبياً بالملل الاكاديمى ((Ilker,Quested & Appletton ,2018, pp. 357-358) .

ويرى كل من (2002) Deci & Ryan فى إطار نظرية التحديد الذاتى Self – Determination Theory أن إشباع الحاجات النفسية له أهمية فى الشعور بالانفعالات الإيجابية ، والحد من الإنفعالات السلبية (in Zhen , Lui, Ding, Wange,Liu & Xu, 2017 , p. 211) ، واشارت بعض الدراسات إلى أن إشباع الحاجات النفسية يرتبط إيجابياً بالإنفعالات الإيجابية (Baard, Deci & Ryan , 2004 , p. 2045 ; Milyavskaya & Koestner,2011, p.387)

وقد أشارت دراسة Zhen et al .(,2017) إلى أن إشباع الحاجات النفسية يتنبأ بالإندماج الأكاديمى بشكل غير مباشر من خلال الإنفعالات الإيجابية والسلبية ، كما أن الفاعلية الذاتية تتنبأ بالإندماج الأكاديمى من خلال الانفعالات الانجازية الايجابية ، والسلبية (Zhen et al.,2017 ,p. 211)

وبناء على ماسبق تفترض الباحثة أن التعليم الجامعى فى المجتمع المصرى الان لم يعد له المردود الإقتصادى والإجتماعى كما كان فى السابق ، وذلك فى ظل وجود نسبة عالية من البطالة بين الشباب وإنخفاض فرص الحصول على وظيفة تتناسب مع التخصص الدراسى ، فإذا استشعر الطالب عدم إشباع حاجاته النفسية متمثلة فى عدم وجود وظيفة تحقق له إشباع إقتصادى وإجتماعى تقل دافعيته للتعلم ، وتنخفض قدرته على تنظيم الانفعالات السلبية كالملل الاكاديمى ، ويصبح أكثر تبنياً للإستراتيجيات الغير توافقية تجاه خبرة الملل الاكاديمى .

أما فيما يخص النسق القيمى Value System – كأحد المحكات التى يستخدمها الطالب فى تقديره لأهمية المهام الدراسية – فهو يعبر عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد ، حيث تمثل كل قيمة فى هذا النسق عنصراً من عناصره تتفاعل مع غيرها لتؤدى وظيفة محددة للفرد (عبد اللطيف محمد خليفة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٢)

وتعد القيم معتقدات ذاتية يتميز بها الفرد ، وتنعكس فى عاداته وسلوكياته ، وتوقعاته ، وعلاقاته بالاخرين ، وهى الأساس الذى يبنى عليه نمط التفكير ، وأساليب السلوك ، وتلعب دوراً جوهرياً فى إتخاذ الفرد لقراراته ، وإختياراته ، وتشكل إدراكاته وإتجاهاته (Gamage , Dehideniya , Sakunthala & Ekanayake , 2021, p. 1)

وقد صنفها Getzels (1959) إلى نوعين من القيم هما القيم التقليدية أو الاصيلة Traditional values ، والقيم العصرية او المنبثقة Emergent Values (in prince , 1960 , p 377)

وقد طور هذه الفكرة عالم الاقتصاد Ronald Inglehart (1997) عندما أشار إلى تصنيف القيم فى فئتان من القيم وهما قيم التحديث Modern values وقد أطلق عليها ايضا قيم الإنجاز ، والنوع الاخر من القيم أطلق عليه قيم ما بعد الحداثة Postmodern values أو قيم الرفاهية الحياتية Well-being values (in Inglehart & baker , 2000 , p. 19 ; Fries , Schmid & Kofer , pp.203 - 204)

وقد اشارت دراسه Fries et al., (2007) إلى أن توجه القيم يتنبأ بالتحصيل الدراسى من خلال القيمة المدركة للمهمة التعليمية (Fries , Schmid &Kofer, 2007 , p.201) . مما قد يعطى مؤشر إلى أن الفرد الذى يتميز بنسق قيمى تقليدى يكون أكثر قدرة على الصمود إزاء خبرة الملل ،وأكثر تبنياً للإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة الملل ، والعكس صحيح .

وتفترض الباحثة أن البناء القيمى للطالب الجامعى يعد بمثابة محك يستخدمه الطالب للحكم على قيمة الموقف التعليمى ، فإذا كان نظامه القيمى يعلى من القيم التقليدية ، فإنه يشعر أن الإنجاز فى المهام الأكاديمية أمر هام بالنسبة له ، وبالتالى يصبح أكثر قدرة على مواجهة الملل بفاعلية ، فيتبنى إستراتيجيات تكيفية فى مواجهة الملل ، ويتجنب الإستراتيجيات اللأتكيفية فى مواجهته. الامر الذى يؤدى ايجابياً إلى زيادة مقدار الجهد المبذول فى عملية التعلم والتنظيم الفعال للإنفعالات .

لذا تهدف هذه الدراسة إلى إستكشاف الإستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى مواجهة الملل الأكاديمى ، مع الأخذ فى الاعتبار الفروق الثقافية بين مجتمعنا والمجتمعات الغربية التى درست هذه الإستراتيجيات . والكشف عن العوامل النفسية – كالحاجات النفسية والنسق القيمى – والتى قد تكمن خلف تبنى هذه الإستراتيجيات

ثانياً مشكلة الدراسة :

إستشعرت الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بالجامعة مدى إنتشار ظاهرة الملل الأكاديمى فى المجتمع الطلابى الجامعى ، وفى جميع التخصصات سواء الأدبية ، أو العلمية فالطلاب – حتى المجتهدين منهم – لا يستطيعون تركيز انتباههم لموضوع المحاضرة لأكثر من ساعة واحدة ، ثم يبدؤن فى التململ ، وتظهر عليهم أعراض خبرة الملل ، وحيث أن العديد من الدراسات قد رصدت الكثير من التأثيرات السلبية لهذا الأنفعال ، ومنها إرتباط الملل الأكاديمى سلبياً بالاندماج الاكاديمى بأبعاده المختلفة سواءاً السلوكية (تنظيم الجهد) ، أوالمعرفية (تركيز الأنتباه) ، أو الدافعية (الدافعية الذاتية) ، أو المعرفية السلوكية (التنظيم الذاتى) (Pekrun,et al ,2010) ، والأداء الاكاديمى (Tze,Kalassen & 2014) والإنجاز الأكاديمى , (Mann &Robinson 2009) ، والكفاءة الذاتية (عرفة لريحان نضال ، ٢٠١٩) ، والتحصيل الدراسى (محمد يحيى حسين ناصف (٢٠١٨) ، وارتبط الملل إيجابياً مع الإرجاء الأكاديمى (نهلة فرج على الشافعى ، ٢٠١٦) ، والسلوك العدوانى (ريم فهد الدويلة ، ٢٠١٩) ، وحالات التسرب الدراسى (Wegner,Flisher, Chikobvu, Lombard & King,2008) ، مما يعنى أن الملل الاكاديمى له العديد من التأثيرات السلبية على الأداء الأكاديمى بشكل عام ، ومما يزيد من

خطورة هذا الإنفعال السلبى هو النسب العالية لانتشاره فى المجتمع الطلابى فقد رصدت دراسة كل من Mann & Robinson (2009) أن حوالى ٦٠ % من طلاب الجامعة يشعرون بخبرة الملل بمعدل أكثر من نصف وقت الدراسة Mann & Robinson ,2009,p. 243))

وبالرغم من شيوع هذه الظاهرة التى لايخطئها كل من يعمل فى مجال التدريس ، الإ أنها لم تلقى الأهتمام الكافى من قبل الباحثين ، فقد اشار العديد من الباحثين إلى أن الملل الأكاديمى لم يلقى الأهتمام الكافى مقارنة بإنفعالات مثل القلق والإستمتاع المرتبطة بالسياقات الأكاديمية . (Schutz & Lanehart ,2002 ,p.67 ; Pekrun , et al , 2010 p.531)

وفى إطار محاولة الباحثين لإيجاد حلول لهذه الظاهرة ، فقد أشار كل من (Nett et al , (2010 إلى أن علاج هذه الظاهرة لابد ألا يقع بكامله على عاتق المعلم وحده ، فلابد أن يكون الطالب ، وبمدى معين مسئولاً عن مواجهة خبرة الملل ، والصمود حيالها ، لأنه ببساطة لايمكننا فى جميع الاحوال ، وفى جميع الاوقات تجنب الانشطة التعلمية المملة Nett et al. , 2010,p. 627 – 628) ، وبالتالى فيجب على القائمين بالبحث فى مجال إنفعالات التعلم السلبية إستكشاف الكيفية التى يواجه بها الطلاب خبرة الملل ، والتى تعكس الفروق الفردية بين الطلاب فى الصمود فى مواجهة الملل الاكاديمى . وبتحديد إستراتيجيات المواجهة وتحديد مدى فاعليتها فى مواجهة خبرة الملل فى السياقات الاكاديمية ، يمكن للباحثين والتربويين أن يكونوا أكثر قدرة على مساعدة الطلاب فى مواجهة خبرة الملل ، وهذا على المستوى الميدانى ،

وبإستقراء التراث السيكولوجى ظهر أن الأهتمام بدراسة إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى لم يلق الأهتمام الكافى ، حيث تمثلت عدد الدراسات التى أهتمت بدراسة هذه الإستراتيجيات فى اربعة دراسات فقط وهى دراسات كل من , Tze 2011 ; Nett et al ., 2010 ; Nett et al .,2011 ; Daniels et al ., (2015 ، كما لم توجد أى دراسة عربية أهتمت بالكشف عن هذه الإستراتجيات وذلك فى حدود إطلاع الباحثة ، هذا ومع الآخذ فى الإعتبار إلى أن هناك فروقا ثقافية بين المجتمعات فى التعبير عن خبرة الملل (Tze, 2011,p.17)، الأمر الذى يستدعى إجراء دراسة للكشف عن طبيعة هذه الإستراتيجيات فى مجتمعنا الطلابى ، كما لم توجد أى دراسة عربية أو أجنبية فى حدود إطلاع الباحثة أهتمت بالكشف عن العلاقة بين الحاجات النفسية ، والنسق القيمى من ناحية ، وإستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمى من ناحية إخرى لدى طلاب الجامعة ، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الإسهام فى ملئ هذه الفجوة البحثية بإجراء هذه الدراسة .

وتتلخص مشكلة الدراسة فى الاجابة عن التساؤل الرئيس الأتى :

هل توجد علاقة إرتباطية دالة بين الحاجات النفسية ، والنسق القيمى من جهة وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى من جهة إخرى ؟

ثالثاً أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلي:

أ-الكشف عن إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى عند الطلاب المعلمين

ب - الكشف عن العلاقات بين كل من إستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي من جهة وكل من النسق القيمي والحاجات النفسية .

رابعاً أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية :

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فى المساهمة فى :

١- الكشف عن إستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي لدي طلاب الجامعات وهو الامر الذي أغفلته الدراسات العربية .

٢- الكشف عن العلاقات الإرتباطية بين كل من الحاجات النفسية ، والنسق القيمي من جهة ، واستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي من جهة إخرى ، وهو الامر الذي لم يدرس في سياق الدراسات العربية ، والاجنبية مجتمعة .

ب-الأهمية التطبيقية:

١-تطوير مقياس لقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي لدي طلاب الجامعة صالح للتطبيق علي البيئة الجامعية المصرية.

٢- ربما تسهم النتائج في مساعدة المعلمين والتربويين فى تصميم برامج علاجية للملل الإكاديمي قائمة علي فهم جيد للعوامل المسهمة في هذه الظاهرة ، وقائمة على وعى بالإستراتيجيات التكيفية ، وغير التكيفية فى مواجهة الملل الأكاديمى

خامساً حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بهذه المحددات :

أ – منهج الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفى الإرتباطى لملائمته لطبيعة الدراسة .

ب- مجتمع الدراسة :

طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم .

ج – عينة الدراسة :

وقد بلغ عددها ٩٥ طالب ، و طالبة من طلاب الفرقه الثالثة ، والرابعة تعليم أساسى من الشعب العلمية والأدبية للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢ ، حيث تراوح العمر الزمنى من ٢١ –٢٣ عام .

د – أدوات الدراسة :

١– مقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى إعداد الباحثة

٢– مقياس القيم الفارق تعريب جابر عبد الحميد وتعديل الباحثة

٣–إستبيان الحاجات النفسية للشباب إعداد انور محمد الشرقاوى ، وتعديل الباحثة .

هـ – الأساليب الإحصائية المستخدمة :

معامل الإرتباط التتابعى لبيرسون

سادساً التعريفات الأجرائية لمصطلحات الدراسة :

بعد الإطلاع علي التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة ، والمفاهيم النظرية قامت الباحثة بتعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً علي النحو التالي :

أ– النسق القيمي value system

ويتم تعريفه إجرائيا بأنه البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد ، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصراً من عناصره ، وتتفاعل هذه العناصر لتؤدي وظيفه للفرد.

ويتمثل هذا النسق في فئتين من القيم وهما :

١ –القيم التقليدية أو الأصلية Traditional values

وهي تتمثل فى الألتزام بالقيم الاخلاقية ، والتشدد فى الدين ، والإستقلالية في الرأي ، والرغبة في النجاح ، والكفاح من اجله ، والرغبة في تحقيق مكانة إجتماعية مرموقة ، والأهتمام بالمستقبل والتخطيط له . وتتحدد هذه القيم بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس موضع الدراسة .

٢ – القيم العصرية أو المنبثقة Emergent values

وهي تعبر عن الإعتمادية علي الأخرين فى الرأي ، والتساهل فيما يخص القيم الأخلاقية والدينية ، والإهتمام بالحاضر ، والاستمتاع به ، ومجاراة الأخرين والرفاهية الحياتية. وتتحدد هذه القيم بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس موضع الدراسة .

ب–الحاجات النفسية Psychological needs

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها :

مطالب نفسية تسهم في تكيف الأفراد، وسلامتهم النفسية ، وإرتقائهم ، وتطورهم وهي تتمثل في :

١–الحاجة إلى إشباع النواحى الأقتصادية : ويقصد بها الرغبة فى تحقيق الأمن الأقتصادى بوجود وظيفة تؤمن دخل يسمح للفرد بالعيش فى حياة كريمة .

٢–الحاجة إلى التفاعل والإحتكاك بالأخرين : ويقصد بها رغبة الفرد فى إكتساب خبرات ، ومهارات جديدة من الأخرين ، وتكوين صداقات جديدة ، وتنمية العلاقات الإجتماعية ، والمشاركة فى المناقشات ، وتبادل الأراء ، والإستفادة من خبرات الأخرين .

٣–الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات : ويقصد بها رغبة الفرد فى إثبات ذاته ، وتنمية قدراته ومهاراته ، وتحقيق مركز مرموق سواء فى مجال الدراسة أو فى مجال العمل، وتحقيق مكانة إجتماعية بين أفراد أسرته ، وتحقيق الرغبة فى الشعور بالتفوق على الأخرين ، والإعتماد على الذات .

٤–الحاجة إلى تحقيق مكانة إجتماعية : وتعنى رغبة الفرد فى الوصول إلى مركز إجتماعى لائق يرفع من قيمته بين أفراد اسرته ومعارفه ، ومساعدة الأخرين

على حل مشكلاتهم ، والحرص على تنمية العلاقات الإجتماعية وتحقيق مركز إجتماعى

٥- الحاجة إلى الثقافة والمعرفة : ويقصد بها رغبة الفرد فى التزود بالمعرفة للمشاركة فى القضايا الإجتماعية والسياسية ، و الرغبة فى زيادة معارفه فى مجال التخصص الدراسى والعملى ، والرغبة فى إكتساب أساليب التفكير العلمى ، وتحقيق أكبر قدر من الثقافة العامة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية (أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٩٩ ، ص ص ٤-٥) وتتحدد هذه الحاجات بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس موضع الدراسة .

ج- إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي Boredom coping strategies :-

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الطرق ، والخطوات ، والتيكتيكات التي يستخدمها الطلاب في مواجهة الملل الأكاديمي ، والتي تعبر عن الفروق الفردية ما بين الطلاب في هذه الطرق ، وتتمثل في الإستراتيجيات الأتية:

١- إستراتيجيات الإقدام السلوكى Behavioral-approach strategies

وهى إستراتيجيات نشطة تهدف لحل المشكلة ، وذلك عن طريق تغيير الموقف الممل بإستخدام عدة إستراتيجيات معرفية ، تتنوع تبعاً لأسباب الملل ومنها (طلب المساعدة من المعلم أو الزملاء ، والبحث علي المعلومات علي شبكة الإنترنت ، أو البحث في المكتبات عن الأجزاء الغامضة ، أو تلخيص المادة التي تتسم بالرتابة والحشو).

٢- إستراتيجيات تنظيم الإنفعال Emotion regulation strategies

وهي تتضمن مواجهة المشكلة والتغلب عليها بإدارة وتنظيم الانفعال ، وذلك بإعادة تقدير أهمية الموقف التعليمي ، حيث يحاول الطالب تذكير نفسه بأهمية المادة الدراسية له في حياته ،أو كوسيلة للحصول علي درجات تحصيلية مرتفعة ،

وقد يكون التنظيم الإنفعالى بالحصول علي وقت للراحة ومعاودة الإستئكار مرة أخرى بنشاط ،أو إعطاءالطالب لنفسه مكافأة إذا إنجز المطلوب منه

٣ – إستراتيجيات الإحجام Avoidance strategies

والتي تتضمن تجنب الموقف الممل ، وعدم مواجهة المشكلة بتبني إستراجيات غير توافقية كأحلام اليقظة ، أو الحديث الجانبي مع زملاء الفصل الدراسي ، أو الانصراف إلي نشاط اكثر امتاعاً . وتتحدد الإستراتيجيات بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس موضع الدراسة .

سابعاً الإطار النظرى :

أ – الملل الاكاديمى :

١– مفهوم الملل الأكاديمى :

يرى (2000) Harris أن الملل الاكاديمى كإنفعال يعبر بشكل عام عن حالة وجدانية Affective state ، تتألف من مشاعر غير سارة ، وتتميز بنقص الإثارة lack of stimulation ، وإنخفاض الإستثارة الفسيولوجية (in Pekrun , 2010 , p. 532) .

ويشير (1981) Kleinginna إلى أن بروفيل أعراض الملل يتضمن عدة مكونات وهى مكونات وجدانية خاصة (المشاعر المكروه وغير السارة) ، ومكونات معرفية (الإدراك البطيئ لمرور الوقت)، ومكونات فسيولوجية (إنخفاض الإستثارة) ، ومكونات تعبيرية (تعبيرات الوجه ، والصوت ، ووضع الجسم)، ومكونات دافعية (الرغبة فى تغيير النشاط أو الإنصراف عن الموقف) (Ibid ,p.532)

ويتفق ذلك مع رأى (2000) Cherer الذى أشار إلى أن إنفعال الملل يعد مكون متميز – يتماشى مع التعريفات المعاصرة لانفعالات الانجاز والتى تعتبر

أن الانفعالات هى عمليات متعددة المكونات – ويتميز عن نقص الاهتمام فى الحمل الوجدانى كما سبق الإشارة إليه سابقاً (in Pekrun et al .,2010 , p. 532)

٢ – الملل كإنفعال إنجازى Boredom as an achievement emotion

تعد إنفعالات الانجاز هى الإنفعالات المتعلقة بالأنشطة الإنجازية ، والمخرجات الإنجازية ويمكن تصنيف هذه الانفعالات تبعا لعدد من الأسس التصنيفية وهى:

تبعاً لموضع التمركز Object focus :تنقسم إنفعالات الإنجاز إلى إنفعالات النشاط Activity emotion ، وهى الإنفعالات التى تظهر اثناء النشاط الإنجازى ، وإنفعالات النواتج الإنجازية Outcome emotion ، وهى الإنفعالات التى تتمثل فى المشاعر ، والتأثيرات المتعلقة بنتيجة النشاط الإنجازى ، وتبعاً لهذا التصنيف فإن الملل الاكاديمى يعد من انفعالات النشاط الانجازى (Tze , 2011 , p. 7 ; Pekrun et al .; 2010 , p. 532) ، ولتوضيح الفكرة يمكن ضرب المثال التالى فإنفعال مثل الغضب بعد الرسوب فى إمتحان ما يعد إنفعال الناتج حيث أن موضع التمركز هو الناتج ، أما الإثارة والأستمتاع أثناء القيام بمشروع بحثى يعد من إنفعالات النشاط (Buhr et al., 2019 ,p. 86)

(ويمكن ايضا تصنيف إنفعالات الإنجاز تبعاً للتكافؤ valence إلى إنفعالات إيجابية وسلبية ،

كما يمكن تصنيف إنفعالات الإنجاز تبعا لمستوى التنشيط ، أو درجة الإثارة الفسيولوجية إلى إنفعالات لها تأثير منشط ، وأخرى ذات تأثير مثبط ، وبالتالى فإن إنفعال الملل الأكاديمى يعد من إنفعالات النشاط ، وأنه إنفعال سلبى ومثبط للحالة الفسيولوجية (Ibid , p. 86)

ويؤثر الملل بصورة شديدة السلبية على الإنجاز الأكاديمى ، والتحصيل الدراسى حيث يؤدى إلى إنخفاض القدرة على الأنتباه للمهمة التعليمية ، ونقص الدافعية ، وعدم الإستخدام الفعال لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Pekrun et al .; 2010 , p. 535) ، كما يرتبط سلبياً مع الكفاءة الذاتية (عرفة لريحان نضال ، ٢٠٢١).

٣ – أسباب الملل فى السياقات الاكاديمية :

اشارت الدراسات أن هناك منظورين فسرا كيفية نشأة الملل وهما منظور العلوم التربوية الذى يرى أن الملل ينشأ عن الخصائص الموقفية الخارجية ، و المنظور الاخر مقدم من منظور سيكولوجية الشخصية والذى يرى أن الملل ينشأ عن السمات الشخصية للمتعلم (Nett et al .; 2010 ; p. 627 ; Nett et al.; 2011 ,p. 50 ; Daniels et al .; 2015 ,pp.255 – 256) وفيما يخص المنظور الأول فإن الملل ينشأ عن الخصائص الموقفية الخارجية التى يفتقد فيها الطالب التحكم فى المهمة التعليمية ، حيث لا يسمح للطالب بإختيار المهام التى تتناسب مع ميوله وإهتماماته ، وقد يكون ضعف التحكم ناتج عن أن مستوى التحدى غير ملائم لقدرات الفرد ، والذى يؤدى إلى الإحساس بعدم الدعم داخل الفصل الدراسى . بينما المنظور الاخر فقد أشار إلى أن الملل ينشأ عن السمات الشخصية للمتعلم حيث وجدت علاقات إرتباطية موجبة بين الملل والآكتئاب واليأس والإحساس بالوحدة وتوجه الدافعية الإحجامية (Nett et al .; 2010 ; p. 627 ; Nett et al.; 2011 ,p. 50 ; Daniels et al .; 2015 ,pp.255 – 256)

بينما أشار كل من Goetz & Hall (2014) إلى أنه يمكن أضافة فئة ثالثة من الأسباب وهى مدى التناسب مابين البيئة والشخص أى إلى أى مدى تتناسب متطلبات المهمة مع قدرات الفرد (in Daniels et al .; 2015 , p. 256)

وتعتمد الدراسة الحالية فى بحثها للملل الأكاديمى وإستراتيجيات مواجهته على نظرية التحكم – القيمة لإنفعالات الانجاز .

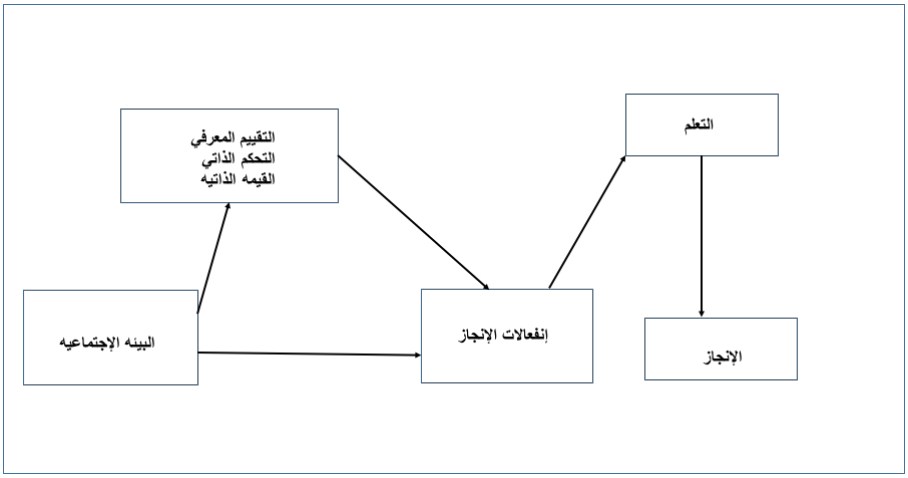
٤ – نظرية التحكم – القيمة لإنفعالات الانجاز :

The control–value theory of achievememt emotions (CVTAE)(Pekrun ,2006 ; Pekrun et al., 2010)

وقد أهتمت هذه النظرية بفهم العوامل المسهمة فى ظهور خبرة الملل الأكاديمى والنتائج المترتبة عليه . وتشير النظرية إلى أن الإنفعالات الإنجازية هى خبرة متعددة المكونات بالإضافة إلى بعض العمليات المنسقة للانظمة السيكولوجية الفرعية متمثلة فى العمليات الوجدانية ، والمعرفية ، والدافعية ، والتعبيرية ، والفسيولوجية المرتبطة بنشاط الجهاز العصبى المحيطى Peripheral physiological process (Pekrun, 2006 , p. 316) ويشير كل من Felbus & LeDoux (2005) إلى أن العمليات الوجدانية تعد المكون المركزى والجوهرى فى تكوين الإنفعال وترتبط فسيولوجيا بنشاط الأنظمة الفرعية للجهاز العصبى اللمبى Limibic nervous system (in Pekrun , 2006 ,p. 316)

وتبعا لنظرية التحكم – القيمة تعد إنفعالات الإنجاز خبرات إنفعالية ومشاعر مرتبطة بالأنشطة الإنجازية أو نتائجها وأن العوامل الحاسمة فى ظهور هذه الإنفعالات تتمثل فى نوعين من العوامل هما: عوامل التقييمات المعرفية

Cognitive Appraisals وعوامل البيئة الإجتماعية وتتأثر الإنفعالات بشكل مباشر بالتقييمات المعرفية والتى تتعلق بتقييم مدى التحكم فى المهمة من جهة وتقدير قيمة المهمة من جهة أخرى . كما تتأثر إنفعالات الانجاز بشكل مباشر وغير مباشر بعوامل البيئة التعليمية من خلال تأثيرها فى التقييمات المعرفية للفرد (Pekrun , 2006 , p. 325 ; Daniels et al ,2015 ; p.256 ; Ekatushabe , 2021 , p. 2) ويوضح الشكل (١) نموذج التحكم – القيمة نقلا عن Ekatushabe et al .,(2021)



شكل رقم (١): نموذج التحكم القيمة

وتشير النظرية إلى أن التقييمات المعرفية المتعلقة بالأنشطة الإنجازية تعد ذات أهمية محورية فى إستثارة الإنفعالات الإنجازية ، وبشكل أكثر تحديداً فإن النظرية تفترض أن تقييم الفرد لمدى التحكم الذاتى فى المهمة من جهة ، وتقديره للقيمة الذاتية للمهمة من جهة إخرى تعدان محددان رئيسيان لظهور هذه الانفعالات . ويشير مصطلح التحكم الذاتى Subjective control إلى إدراك الفرد لمدى

قدرته على التأثير والتحكم فى الإجراءات والنتائج الخاصة بنشاط ما , Pekrun) (2006 , p. 317 ; Pekrun et al .; 2010 ,p. 534) .

وتفترض النظرية أن الملل الاكاديمى ينشأ عن إدراك الفرد لعدم التحكم فى المهمة التعليمية وذلك إما للصعوبة الشديدة للمهمة أو لسهولتها الشديدة مقارنة بقدرات الفرد مما ينتج الأحساس بالملل . وتفترض النظرية أن العلاقة مابين التحكم الذاتى و الملل تأخذ شكل العلاقة المنحنية Curvilinear relationship فالفرد يشعر بالملل تحت ظروف التحكم العالى جداً والتحكم المنخفض جداً وذلك على العكس من التحكم المعتدل الذى يسهم فى الشعور بالانفعالات الايجابية (Pekrun , 2006 , p. 317 ; Pekrun et al .; 2010 ,p. 534).

اما مصطلح القيمة الذاتية Subjective value فيشير إلى مدى التكافؤ المدرك Perceived valences بين تقدير الجهد المبذول والنتيجة المتوقعة لهذا الجهد (Pekrun , 2006 , p. 317 ; Pekrun et al .; 2010 ,p. 534) ، بكلمات أخرى هل تستحقق النتائج المتوقعة والعوائد مقدار الجهد المطلوب وبالتالى فالملل يظهر عندما تفتقد المهمة القيمة بالنسبة للتقديرات الذاتية للفرد. هذا وتفترض النظرية وجود علاقة سالبة بين القيمة الذاتية للنشاط من ناحية ، وتواتر وشدة الاحساس بالملل من ناحية إخرى

وقد يكون مصدر التقييمات المعرفية للقيمة داخلياً حيث الموضوع هام فى حد ذاته وأن السبب فى القيام بالنشاط ناشئ عن الذات ويهدف إلى الإستمتاع ، أو يكون المصدر خارجياً حيث الموضوع ذو أهمية تبعاً لهدف خارجى مثل الرغبة فى الحصول على مكافأت خارجية (Buher et al ., 2019 , p. 86)

وبناء على ما سبق فإنه من المتوقع أن الفرد سوف يستمتع بعملية التعلم عندما يشعر بقدر مناسب من التحكم فى المهمة حيث مستوى التحدى معتدل من

ناحية وعندما يشعر بقيمة المادة المتعلمة بالنسبة له ويشعر بالملل عندما يفتقد القدر المناسب من التحكم ويقدر المهمة بأنها عديمة القيمة .

وبالرغم من أن التقييمات المعرفية تعد عوامل شديدة الصلة بخبرة الملل إلا أن الملل قد ينشأ عن البيئة التعليمية التى تؤثر بدورها فى التقييمات المعرفية . وبالتالى فإن البيئة التعليمية تعد السبيل الفعال للمساعدة فى التغلب على الملل الأكاديمى من قبل المعلم ، ومن العوامل البيئية التى التى تنتج خبرة الملل المحتوى العلمى الذى يركز على الحفظ والإستظهار دون تقديم تطبيقات عملية للمادة العلمية وايضا إنخفاض شعور الطالب بالإستقلالية التى لا يدعمها المعلم (Tze et al ., 2014 , p. 176)

وتفترض النظرية أن التأثير الفعال للبيئة الاجتماعية يتم بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها فى التقييمات المعرفية والتى تؤثر بدورها فى الإنفعالات , Pekrun) 2006 ,p. 325)

وتفترض النظرية أن تأثيرات الإنفعالات على الأداء تتوسطها ثلاثة أنواع متمايزة من الميكانيزمات الوظيفية وهى : توافر الموارد المعرفية Cognitive resources ، والدافعية الكامنة خلف الأنشطة الإنجازية ، والإستراتيجيات المستخدمة عند أداء هذه الأنشطة (والتى تشمل التنظيم الذاتى لهذه الانشطة) وبالتالى يمكن توقع ان التأثيرات الانفعالية على الاداء تمثل وظيفة مشتركة لهذه الميكانيزمات ، وبالنسبة للملل نجد ان هذه الميكنزمات الوظيفية تتمثل بشكل أكثر تفصيلا فى الاتى :

- الموارد المعرفية :

تشير النظرية إلى أن الملل يعمل على سحب الإنتباه من الأنشطة التى تفتقر إلى القيمة وتوجيهه إلى المثيرات والانشطة التى تستحق الأهتمام وبتطبيق ذلك فمن المتوقع أن الشعور بالملل اثناء المهام الإنجازية يخفض من الموارد المعرفية المتاحة وذلك بإحداث مشاكل الإنتباه أو الإستغراق فى أفكار غير متصلة بموضوع المهمة (Pekrun , 2006 , p.326 ; Pekrun et al .; 2010 ,p. 535)

- الدافعية :

تفترض النظرية أن الملل يقلل من الدافعية للإنجاز، وبشكل أكثر دقة ينشأ الملل من النشاط المكروه تستثار دافعية لتجنب النشاط ، وعندما يصبح الفرد مكره وموجه بالإحجام فإن الملل يقلل من الأهتمام والإستمتاع بالنشاط ، وبالتالى فمن المتوقع إنخفاض الدافعية الذاتية Intrinsic motivation للاندماج فى النشاط ، وبحساب التأثيرات السلبية للدافعية يتوقع أن الملل سوف يقلل من الجهد المبذول لإتمام النشاط (Pekrun , 2006 , p. 326 ; Pekrun et al .; 2010 ,p. 535) .

- الإستراتيجيات والتنظيم الذاتى :

تفترض النظرية أن الملل يؤدى إلى تجهيز سطحى للمعلومات ويؤدى إلى إنخفاض عدم الأستعمال الفعال للإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، وبالتالى يقلل الملل من إستخدام الاستراتيجيات المرنة مثل إتقان مادة التعلم Elaboration of learning materials وبالتالى تصبح الإستراتيجيات أكثر جموداً كإستخدام إستراتيجيات التكرار، والاستعادة ، والاستظهار، فالملل يقلل من إستخدام التنظيم الذاتى فى الأنشطة الإنجازية كتحديد الهدف وإختيار الإستراتيجية والمراقبة (Pekrun et al .; 2010 ,p. 535) .

وكنتيجة للتأثيرات السلبية للملل على الأنتباه ، والدافعية ، وإستخدام الإستراتيجيات ، فإن الملل يفترض أنه يمارس تأثيرات آدائية سلبية موحدة على كل من المهام المعقدة والبسيطة ، وذلك على العكس من الإنفعالات السلبية الأخرى المنشطة كالقلق الذى يتميز بتأثيرات متنوعة بشكل أكبر ، وبالتالى فالملل يفترض أنه يمارس تأثيرات سلبية على الإنجاز الأكاديمى بشكل عام (Ibid ,p. 535)

٥ – إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى Boredom coping strategies

Nett, et al 2010 ; Nett et al ., 2011 ; Tze , 2011 ; Daniels . (et al., 2015)

توجد فروق فردية فيما بين الطلاب فى نوعية الإستراتيجيات التى يستخدمونها فى مواجهة الملل الأكاديمى وفى درجة إستخدام هذه الإستراتيجيات ، لذا صنفت بعض الدراسات هذه الإستراتيجات فى أربع فئات من الإستراتيجيات وذلك إعتماداً على نموذج (1996) Halohan , Moos & Schaefer الذى صنف إستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعا لبعدين وهما :

– إستراتيجيات الإقدام فى مقابل إستراتيجيات الإحجام فى مواجهة الضغوط

– الاستراتيجات المعرفية فى مقابل الإستراتيجيات السلوكية فى مواجهة الضغوط (in Nett et al ., 2010,p.628)

هذا وقد أشار Nett et al ., 2010 أنه يمكن تطبيق هذا النموذج على إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى فصنف هذه الإستراتيجيات تبعا لنفس البعدين وهما :

– البعد الأول وهو إستراتيجيات الإقدام والتى تتضمن المواجهة النشطة لحل المشكلة فى مقابل إستراتيجيات الإحجام التى تتضمن عدم المواجهة والتهرب من حل المشكلة .

– البعد الثانى فيتعلق بالإستراتيجيات المعرفية فى مقابل الإستراتيجيات السلوكية .

وبناءاً عليه تم تصنيف استراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمى إلى أربع فئات من الإستراتيجيات كما هو موضح فى الجدول رقم (1) :

جدول (١) يوضح النظام التصنيفى لاستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمى

نوع المواجهة	إقدامية	إحجامية
معرفية	الإستراتيجيات الإقدامية المعرفية	الإستراتيجيات الإحجامية المعرفية
سلوكية	الإستراتيجيات الإقدامية السلوكية	الإستراتيجيات الإحجامية السلوكية

نقلا عن Nett et al .,2010 , p. 628

وفيما يلى تفصيل لهذه الأنواع المختلفة من الاستراتيجيات :

– إستراتيجيات الإقدام المعرفى Cognitive – Approah stra.وهى تتضمن تغيير إدراك الموقف التعلمى الممل ، وذلك بإعادة تقييمه معرفياً بشكل يوضح الأهمية الذاتية لهذا النشاط ، وهنا يتم تغيير الإدراك فقط دون تغيير الموقف نفسه ، حيث يتم تقبل الموقف كما هو . Nett, et al 2010,P.628 ; Daniels et al., 2015,P.256) وبالتالى فالاقدام المعرفى يتضمن زيادة التقييمات المعرفية لدرجة التحكم الذاتى فى المهمة وايضا ولقيمة المهمة .(Daniels et al , 2015 ,p. 256) ; Nett et al ., 2011,P . 50 ; Tze , 2011,P. 13

– إستراتجيات الإقدام السلوكى Behavioral – Approach Stra.

وتتضمن محاولة مواجهة المشكلة بشكل نشط ومحاولة حلها وذلك عن طريق تغيير الموقف الملل بشكل فعلى ، فقد يسأل الطالب المعلم أن يقدم مهام أكثر تشويقاً أو يطلب مساعدة المعلم ، فإذا تحقق مطلبه فقد إستطاع أن يغير الموقف بنجاح ، وبالتالى التغلب على خبرة الملل . وإذا لم يتحقق مطلبه فإنه ربماً وبدون قصد سيتم تغيير الموقف بجعل المعلم أكثر وعياً بأن الطلاب قد ملوا من الدرس ، مما قد يؤدى إلى تعديل طريقة التدريس – (Nett et al.,2011,p.50 51)

– إستراتيجيات الإحجام المعرفى : Cognitive – Avoidance Stra.

وفيها يتجنب الطالب المشكلة ولا يحاول حلها ، وذلك بالتفكير فى شيئاً أخر ليس له علاقة بالمهمة التعليمية – كالاستغراق فى أحلام اليقظة وما شابه – وذلك دون القيام بسلوكيات فعلية لتغيير الموقف وبالتالى ينصرف الطالب بذهنه بعيداً عن الموقف التعلمى . (Nett et al ., 2010, p.628)

– إسراتيجيات الإحجام – السلوكى Behavioral – Avoidance Stra.

وهى تتضمن تجنب الموقف الملل بالإنصراف إلى نشاط أخر مثل الحديث الجانبى مع زملاء الفصل أو ترك المحاضرة والتغيب عنها (Nett et al ..,2011,p. 50 -51)

وقد اشار (2010)., Nett , et al إلى أنه من الصعب التمييز ما بين الإستراتيجيات الإحجامية المعرفية ، والاستراتيجيات الاحجامية السلوكية فى سياق المدرسة . فالاستغراق فى افكار ليست ذات صلة بموقف التعلم أو الاندماج فى انشطة اخرى ليست ذات علاقة بالموقف التعلمى غالبا ما يرتبطوا ببعضهم البعض

، بحيث يصعب التمييز بينهما ،ولكن تبقى الإستراتيجيات الإحجامية المعرفية غير ملحوظة بواسطة المعلم ولا تعطل الفصل الدراسى ، على العكس من الإستراتيجيات الإحجامية السلوكية كالحديث الجانبى مع الزملاء الذى يعد سلوكاً ملحوظاً يؤدى إلى تعطيل الدرس (Nett et al ., 2010, p.628)

وتبعا لنوع الاستراتيجيات المستخدمة فى مواجهة الملل تم تصنيف الطلاب تبعا لبروفيل المواجهة Coping prfiles إلى ثلاث أنواع وهذه المجموعات هى كالتالى :

- معيدى التقييم Reappraisers وهم الطلاب الذين يعيدوا تقييم الموقف التعلمى لتزداد قيمته ،
- وهم المستخدمون لإستراتيجيات الإقدام المعرفى بشكل كبير .
- المنتقدين Criticizers وهم الأفراد المستخدمن بشكل أساسى لإستراتيجيات الإقدام السلوكى
- المتهربين Evaders وهم الأفراد المستخدمون لإستراتيجيات الإحجام سواء السلوكى أو المعرفى . (Nett et al .,2011,p ,51)

٦ – الفاعلية النسبية لكل فئة من فئات إستراتيجيات المواجهة :

Effectiveness of boredom – related coping strategis

عند دراسة الفاعلية النسبية لكل نوع من انواع الإستراتيجيات وجد أن الإستراتيجيات الإقدامية بصفة عامة أكثر فاعلية فى تقليل الشعور بالملل فى سياق الفصل الدراسى ، بالاضافة إلى فائدتها فى سياق التنظيم الذاتى للتعلم ،

وبالتالى فإن هذه الاستراتيجيات ناجحة فى التصدى للملل . وتعد هذه الإستراتيجيات فعالة ليست فقط فى حماية الطلاب من الشعور بالملل ولكن ايضا تعمل على تحفيز التعلم الفعال مقارنة بالإستراتيجيات الإحجامية (Ibid , p. 51)

وقد وجد أن الطلاب معيدى التقييم ، والذين يعتمدون أساساً على إستراتيجيات الاقدام المعرفى – والتى تشمل إعادة تقييم المهام دراسة الدراسية لتصبح أكثر قيمة لديهم – كانوا اقل شعورا بالملل وأكثر إيجابية فى جميع جوانب المواقف الانجازية سواء المعرفية أو الدافعية أو الاكاديمية أو الان (Nett et al ., 2010 , pp. 628 – 629) وهذه النتائج إتسقت مع نتائج دراسة (Tze , (2011 التى أشارت الى أن الاستراتيجيات الاقدامية المعرفية ارتبطت إيجابياً مع الدافعية الذاتية للانجاز لدى طلاب الجامعة الصينيين وإن الاستراتيجيات الاحجامية السلوكية ارتبطت سلبياً مع فاعلية التعلم المنظم ذاتياً. كما وجد ارتباط موجب بين الإستراتيجيات الإحجامية المعرفية وتواتر الاحساس بالملل لدى طلاب الجامعة الصينيين و الكنديين (Tze , 2011 , p. 66)

وقد اشار (2010)., Nett et al إلى أن الاستراتيجيات التى تدعم وتعزز قيمة الموقف يمكن أن تكون الأكثر فاعلية فى إختزال خبرة الملل ، وبالتالى تحسين المخرجات الايجابية مثل الانجاز الاكاديمى المرتفع والاستنتاع والاهتمام . (Nett et al ,2010 ,p. 629)

وقد قامت الباحثة بدراسة إستطلاعية عن إستراتيجيات مواجهة الملل عند الطلاب المعلمين بكلية التربية وأسفرت هذه الدراسة عن وجود ثلاث فئات من إستراتيجيات المواجهة وهى :

أ – إستراتيجيات الإقدام السلوكى :وهى الاستراتيجيات التى يستخدمها الطالب للتغيير الموقف التعلمى الملل وذلك بإستخدام عدة استراتيجيات معرفية تتنوع تبعا لسبب الملل فإذا كان المحتوى العلمى يفوق قدرات الطالب فقد يلجأ الطالب إلى سؤال المعلم أو زملائه لشرح ما غمض عليه ، أو قد يلجأ الطالب إلى البحث فى المكتبة عن كتب تتناول الموضوع الدراسى لتسهل عليه استيعاب الاجزاء الصعبة ، وقد يلجأ الطالب إلى البحث على شبكة الانترنت عن تفاصيل اكثر عن الموضوع وقد يلجأ الطالب إلى تطبيق ال Youtube للاستماع إلى محاضرات تتعلق بالمحتوى العلمى . وإذا كان المحتوى يتسم بالاطالة والتكرارية فقد يلجأ الطالب الى تلخيص المادة الدراسية فى نقاط مختصرة . وهنا يتم تغيير الموقف بشكل فعلى

ب – استراتيجيات تنظيم الانفعال : وفيها يحاول الطالب مواجهة الملل والتغلب عليه بإدارة وتنظيم إنفعالاته وذلك بإعادة تقدير أهمية الموقف التعلمى ، حيث يذكر الطالب نفسه بأهمية المادة التعلمية له سواء بالتركيز على تطبيقها فى حياته العملية ، أو كونها وسيلة للحصول على درجات مرتفعة فى التحصيل . وقد ينظم الطالب انفعال الملل بالحصول على وقت للراحة ثم معاودة الاستذكار مرة أخرى بمزيد من النشاط ، أو إعطاء نفسه مكافاة اذا صمد أمام خبرة الملل وانجز المطلوب منه .

ج – إستراتيجيات الاحجام والتى تتضمن تجنب الموقف الملل وعدم مواجهة المشكلة بتبنى إستراتيجات غير توافقية كالإستغراق فى أحلام اليقظة أو الحديث الجانبى مع زملاء الفصل الدراسى أو الانصراف عن الاستذكار لنشاط أخر أكثر تشويقا

وقد قامت الباحثة بجمع الاستراتيجيات الاحجامية المعرفية والسلوكية فى فئة واحدة ، الإمر الذى اتفق مع ما أشار اليه (2010)., Nett et al عندما وجد ان معامل الارتباط عالى مابين الاستراتيجيات الاحجامية المعرفية والسلوكية .

ب – الحاجات النفسية الاساسية: Basic Psychological Needs

يرى (1995) Ryan أن الحاجات النفسية تعد مطالب نفسية حاسمة فى تسهم فى تكيف الافراد وسلامتهم النفسية وارتقائهم وتطورهم . (in Vansteenkiste et al ., 2020 , p.1) ويؤدى عدم إشباع هذه الحاجات إلى تأثيرات شديدة السلبية على تكيف الأفراد وسلامتهم النفسية .

وقد أشار Ryan & Deci (2000) إلى أن هذه الحاجات تتمثل فى ثلاث حاجات أساسية وهى الحاجة إلى الإستقلالية ، و الحاجة إلى الكفاءة ، والحاجة إلى الإنتماء . (Ryan & Deci , 2000 ,p.58)

١– نظريات الحاجات النفسية:

يقوم البحث الحالى فى أساسه النظرى لتفسير الحاجات النفسية وعلاقتها التنبؤية بإستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمى والتحصيل على نموذجين من نماذج الحاجات النفسية وهما نموذج الحاجات النفسية لماسلو Maslow's hierarchy needs ونظرية تحديد الذات Self – determination theory (Ryan & Deci , 2000) وسوف يتم تناول النظريتان بشئ من التفصيل فيما يلى :

– نظرية ماسلو للحاجات النفسية :

قدم ماسلو نموذجاً رتب فيه الحاجات النفسية للأفراد فى صورة هرمية من ثمانى مستويات وهى :

– الحاجات الفسيولوجية

– الحاجة إلى الأمن Safety needs حيث يحتاج الأفراد إلى الشعور بالتحكم الذاتى فى حياتهم وإمكانية التنبوءبالأحداث ، وبالتالى ضمان الحماية الشخصية من خلال توافر فرص العمل والموارد المادية والرعاية الصحية . ويمكن لهذه الحاجات أن تشبع عن طريق العائلة أو المجتمع (McLeod , 2022 ,pp.3-4)

وتشير الدراسات إلى أن الحاجة إلى الأمان تعد من حاجات النقص التى لها تأثير السلبى على الكفاءة المعرفية والأكاديمية للطفل إذا لم يتم إشباعها، ولها تأثير إيجابى وفعال على الإنجاز إذا تم إشباعها

(Noltemeyer, et al., 2012 ,p. 1862; Montag, Sindermann,Lester & Davis ,2020 ,p.1; Allen , Munoz,& Qrtuzar,2019 ,p.77)

– الحاجة إلى الحب والإنتماء وهى حاجة إنفعالية إنسانية تظهر فى الرغبة فى إنشاء علاقات إجتماعية فيصبح الفرد جزء من جماعة تدعمه (McLeod ,2022 , p. 4 ; Monta,2020 ,p.1 ; Allen et al., 2019 p. 77)

– الحاجة إلى تقدير الذات وتتضمن الرغبة فى إستشعار القيمة الذاتية Self worth والإحترام والقدرة على الإنجاز . وقد صنف ماسلو هذه الحاجات إلى فئتين فرعيتين وهما : إحترام الفرد لذاته والتى تتضمن إحساس الفرد بقدرته على الإنجاز والتمكن و الإستقلالية والكرامة وتحقيق الشهرة ، والفئة الأخرى هى إحترام الاخرين وتشمل الرغبة فى تحقيق مكانة وهيبة إجتماعية (Allen Prestige et al , 2019, p. 77 ; McLeod, 2022, p. 4 ;)

– الحاجات المعرفية Cognitive needs وتتمثل فى رغبة الفرد فى إشباع الحاجة إلى المعرفة والفهم وإشباع حب الاستطلاع ، والاستكشاف وإدراك المعنى والقدرة على التنبوء .

– الحاجات الجمالية Aesthetic needs وتشمل الرغبة فى التمتع بقيم الكون الجمالية.

– الحاجة إلى تحقيق الذات وهى من حاجات النمو وتشير إلى إمكانية ترجمة إمكانيات وقدرات الفرد إلى صورة واقعية ، والرغبة فى الارتقاء والتطور الشخصى ، وإكتساب الخبرة .وقد وصفها ماسلو بأنها الرغبة الملحة لتحقيق كل ما يستطيع الفرد أن يحققه فى ضوء إمكانياته وقدراته (Allen et al .,2019 ,p. 71 ;McLeod, 2022, p. 6)

– الحاجة إلى السمو والتفوق Transcendence need

وهى أحدى حاجات النمو والتى تقع فى قمة الهرم وتتضمن الحاجة إلى إستشعار التفوق وفيها يكون الفرد مدفوعا بالقيم التى تتجاوز الذات الشخصية (مثل الخبرات الروحانية) والخبرة بالطبيعة والخبرات الجمالية وخدمة الاخرين والسعى وراء العلم والايمان الدينى (McLeod,2022 ,p. 6)

ومن الدراسات التى أهتمت بالكشف عن العلاقات ما بين حاجات النقص وحاجات النمو دراسة Noltemeyer et al., (2012) التى أشارت إلى أنه لكى يكون سلوك الطلاب مدفوعاً بحاجات النمو (التحصيل الأكاديمى) لابد أولا من إشباع حاجات النقص (حاجات الأمن ، والحب والأنتماء) والذى يؤدى إشباعها إلى نتائج إيجابية مرتفعة فى النواحى الأكاديمية .

وتفترض الباحثة أن الحاجة إلى الشعور بالأمن الإقتصادى والذى يتحقق بوجود فرص مناسبة للتوظيف ، وايضا الحاجة إلى المكانة الإجتماعية تعد من حاجات النقص . وإذا لم يتم إشباعها بمستوى مناسب ستظل فى دفعها للأفراد . الأمر الذى يؤدى إلى إنخفاض مستوى دافعية الفرد لإشباع حاجات المعرفة والإنجاز وتحقيق الذات ، وبالتالى يصبح الفرد أقل قدرة على مواجهة الملل الأكاديمى بفاعلية ، وأقل إستخداماً للإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة الملل .

- نظرية تحديد الذات Ryan Self – Determination Theory (SDT) (Uzun & Ademir , 2020 ; 2020 , 2000 &Deci تفترض نظرية تحديد الذات أن الأفراد لديها ميل داخلى فطرى للإندماج فى العالم الخارجى ورغبة فى النمو والتكامل السيكولوجى مما يدعوها إلى التعلم والكفاءة والارتباط بالاخرين (Ryan & Deci , 2020 ,p.1;Uzun & Aydemir , 2020) (2420 p. . وتقدم نظرية (SDT) إطار سياقى يصف العلاقات مابين الدافعية وتطور ونمو الشخصية والحاجات النفسية والصحة النفسية للافراد Uzun (&Ademier , 2020 , p. 2420)

وتشير النظرية إلى وجود ثلاثة حاجات اساسية تحتاج إلى الاشباع وهى الحاجة إلى الاستقلالية (التحكم الذاتى) Autonomy ، والحاجة إلى الشعور بالكفاءة Competence ، والحاجة إلى الانتماء Relatedness . وتعد هذه الحاجات ذات دور حاسم فى الصحة النفسية للفرد إذا تم إشباعها ، وإذا لم يتم الإشباع تتأثر الصحة النفسية للفرد تأثراً سلبياً شديداً (Ibid , p. 2420) . وتتعلق الحاجة الى الاستقلالية بروح المبادرة وإمتلاك الفرد القدرة عل التحكم فى الانشطة التى تهمه ويتم تدعيم هذه الحاجة بالخبرات ذات الأهمية والقيمة التى تشعر الفرد بإستقلاليته حيث مركز السببية داخلى ، ويتم تقويضها بالخبرات التى

تعد خارجية الضبط سواء كانت تدعيمية أو عقابية (Ryan & Deci , 2020 p. 1)

وتتعلق الكفاءة بالرغبة فى الشعور بالتفوق وبأن الفرد قادر على النجاح والتطور. ويتم إشباع هذه القيمة عن طريق البيئة جيدة التنظيم ، والتى تقدم مستوى أمثل للتحديات ، وتغذية راجعة إيجابية ، وفرص للنمو ، اما الحاجة إلى الانتماء تتعلق برغبة الفرد للارتباط بجماعة تدعمه ، ويتم إشباعها عن طريق تقديم الدعم والاحترام للفرد من قبل جماعته (Ryan & Deci , 2020. P.1)

وتشير النظرية إلى أن الرغبة الفطرية لإشباع هذه الحاجات الثلاثة هى المصدر الأساسى للدافعية الإنسانية من حيث كونها مصدر التوجيه المتعمد لطاقة الفرد لتحقيق هدف محدد والمثابرة فى سبيل ذلك , Uzun & Aydemir) 2020 , p. 2420)

وتفترض النظرية أنه لا يمكن إعتبار الدافعية ظاهرة وحداوية Unitary Phenomenon فالأفراد لا يختلفون فقط فى مستوى الدافعية ولكنهم يختلفون ايضا فى توجه الدافعية Orientation of motivation ، وحيث أن توجه الدافعية يتعلق بالاهداف التى يسعى الفرد لتحقيقها من النشاط وهل هى الرغبة فى الإستمتاع بالنشاط أم الرغبة فى الحصول على عوائد إيجابية لا ترتبط بالنشاط نفسه . (Ryan & Deci , 2000 , p. 54)

وتبعا لأهداف الفرد والاسباب الكامنة خلف السلوك ميزت النظرية بين نوعين أساسيين من الدافعية وهما الدافعية الذاتية Intrinsic motivation والدافعية الخارجية او العرضية Extrinsic motivation.

وتعرف الدافعية الذاتية بأنها توجيه طاقة الفرد للقيام بنشاط ما بهدف إشباع

حاجتة الفطرية للإستمتاع بالنشاط ، وهى لاتهدف إلى تحقيق ناتج غير متصل بالنشاط نفسه _ كالحصول على مكافئة خارجية ولكن المكافأة فى هذه الحالة ناشئة عن النشاط ذاته كالشعور بالإستمتاع أثناء القيام بالنشاط _ وعندما يكون الفرد مدفوعا ذاتياً فإن الفرد يتحرك للعمل لاستشعاره المتعة أو لمواجهة التحدى وليس بتأثير ضغط خارجى أو للحصول على مكافأة (Ibid , p. 56)

والدافعية الخارجية العرضية هى على العكس من الدافعية الذاتية حيث تتعلق بالسلوكيات التى يتم آدائها لأسباب تتعلق بالاخرين ، أو للحصول على نتائج مرغوبة أكثر من كونها تهدف إلى إشباع ذاتى (Uzun , Aydemir ,2020 , pp. 2420 – 2421 ; Ryan , Deci , 2020 , p.2)

وتبعا للنظرية فإن الدافعية الخارجية ليست دافعية بسيطة ولكنها تتنوع فى المحتوى والشكل ، وبناء عليه فهناك اربعة أنواع من الدافعية الخارجية وهى: التنظيم الخارجى External regulation ، والتنظيم المستدمج Introjected regulation ، والتنظيم المتماثل Identified regulation ، والتنظيم المتكامل أو المدمج Integrated regulation (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2421 ; Ryan , Deci , 2020 , p.60 ; 2000 ,pp. 2-3)

وتفترض النظرية أن هناك أنواع من الدافعية الخارجية غير فعالة فى توجيه طاقة الفرد للإنجاز المهام ، والبعض الآخر نشط وفعال فى توجيه الفرد ، وفى واقع الامور فإن العديد من المهام التى يسعى التربويون أن ينجزها الطالب ليست على قدر عالى من المتعة ، أو مثيرة للطالب فى حد ذاتها ، وبالتالى لا يمكن الإعتماد على الدافعية الذاتية كلياً ، ويصبح معرفة كيفية إستثارة اشكال من الدافعية الخارجية إستراتيجية هامة لنجاح التدريس . ويصبح السؤال المحورى هو كيف

يمكن أن ندفع الطلاب إلى تقدير قيمة الانشطة الدراسية وتنظيم تعلمهم ذاتياً بإستخدام الدافعية الخارجية (Ryan & Deci , 2000 , p. 60) وهذا السؤال تم وصفه فى هذه النظرية بكيفية تحفيز عمليتى الإستيعاب و الدمج Internaization & Integration للتنظيمات القيمية والسلوكية .حيث أن الإستيعاب هو عملية إستدخال لقيمة أو تنظيم ليصبح جزءاً من البناء السيكولوجى للفرد وجزء من هويته ، أما الدمج يعد عملية يتمكن الفرد من خلالها إلى التحول الكامل للتنظيم الداخلى لعملية تعلمه بحيث يصبح التنظيم نابع من ذاته (Ibid , p. 60)

وتشير النظرية إلى أن عمليتى الاستيعاب والدمج لها مستويات وبناء على هذه المستويات تتعدد أنواع الدافعية الخارجية تبعا لمستوى الإستيعاب والدمج ويمكن التعبير عن أنواع الدافعية فى صورة متصل يوضح انواع الدافعية والمعبر عنه فى شكل رقم (٢)

تصنيف الدافعيه تبعا لنظريه التحديد الذاتي

الدافعيه	ضعف الدافعيه	الدافعيه الخارجيه (العرضيه)				الدافعيه الذاتيه
نوع التنظيم		التنظيم الخارجي	التنظيم المستدمج	التنظيم المتماثل	التنظيم المتكامل	
		إستيعاب –استدخال				
الخصائص	• نقص الكفاءه المدركه • نقص القيمه • غير ملائم	• تدعيمات أو عقوبات خارجيه • إزعان • رد فعل	• تضمين الذات • التركيز علي الموافقه من الذات أو من الآخرين	• أهميه شخصيه • تقدير واعي للنشاط • أهداف مؤيده ذاتيا	• إنسجام • متفق مه الهويه	• إهتمام • إستمتاع • إشباع ذاتي
وجهه السببيه المدركه	مجهوله	خارجيه	خارجي إلي حد ما	داخلي إلي حد ما	داخليه	داخليه

جدول (٢):تصنيف الدافعية تبعا لنظرية التحديد الذاتي

وتبعا للشكل فإنه فى أقصى اليسار يوجد نوع من الدافعية يعرف بإفتقاد(تعطل الدافعية) Amotivated ، وهو يمثل أدنى درجات الدافعية على متصل الدافعية (التحديد الذاتى) Self – determind ، ويتضمن تعطل الدافعية عدم وضوح الهدف من السلوك ، وإفتقاد التنظيم الذاتى ، ونقص فى التحكم الذاتى فى النشاط ، وفى هذه الحالة يكون الفرد كارهاً للعمل ومقاوم له ، إما لانه لا يشعر بإهمية النشاط ، أو أن النشاط لن يسفر عن نتائج مفيدة ، أو لانه يشعر بعدم القدرة والكفاءة لإستكمال النشاط (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2420 ; Ryan , Deci , 2020 , p.2 ; 2000 ,p.60) .

ثم الدافعية الخارجية وهى تقع على المتصل بعد تعطل الدافعية مباشرة وتشمل أنوع من التنظيم وهم :

١ – التنظيم الخارجى : External regulation

وهو أقل أنواع الدافعية الخارجية من حيث التحكم الذاتى (التحديد الذاتى) والاستقلالية ، ويتضمن سلوكيات يتم أداءها للحصول على مكافأة خارجية . وتعد السلوكيات فى التنظيم الخارجى غير مستدخلة أو لم يتم إستيعابها – Non internalized بشكل كامل ،وتستثار وتستمر من خلال المحفزات الخارجية ومثل هذه السلوكيات بالرغم من أنه يتم آدائهابشكل متعمد ، إلا أنها إعتمادية ومضبوطة بفعل العوامل الخارجية (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2421 ; Ryan , Deci , 2020 , p.2 ; 2000 ,p.62)

٢ – التنظيم المستدمج Introjection regulatin

وهو شكل من أشكال الدافعية الخارجية أكثر استقلالية من النوع السابق ، ولكن مازال التنظيم خارجى ويشير التنظيم المستدمج إلى الإستيعاب الجزئى للتنظيم Interalization دون دمجه فى الكيان الفسيولوجى للفرد ، ودون تأثيره فى إدراك الفرد لذاته . بمعنى عدم تأثيره على صورة الذات ، وهو يشتمل على نوع نسبى من التحكم الذاتى Relative self – control وتمثل هذا النوع من التنظيم السلوكيات الآجرائية والتى يتم آداؤها لتجنب الشعور بالقلق أو الخزى المرتبط بالفشل، أو للرغبة فى تحسين صورة الذات والشعور بالفخر . ويمكن تمثيل التنظيم المستدمج على أنه نوع من تقدير الذات المشروط Contingent self – esteem لانه مرتبط بإستمرارية نجاح الفرد ، ولا يعد تنظيماً مستقلاً لأن وجهة السببية خارجى Perceived locus of casusality (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2422 ; Ryan , Deci , 2020 , pp.2-3; 2000 ,62)

٣ – التنظيم المتماثل : Identified regulation

وهو نوع أكثر إستقلالية من سابقيه ، وهنا يقر الشخص بأهمية النشاط بالنسبة له وذلك بشكل واعى ، وبالتالى يؤدى الفرد النشاط بدرجة من الإرادة عالية نسبياً من الإرادة وايضاً بالرغبة فى العمل بشكل أكبر . ويصبح التنظيم داخلى إلى حد كبير (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2422 ; Ryan , Deci , 2020 , pp.2-3; 2000 ,62)

وترى الباحثة انه يمكن وصف هذا التنظيم بكلمات إخرى حيث أن الفرد يقتنع بأهمية العمل ويتم استيعاب هذه الاهمية فى الكيان السيكولوجى للفرد ليصبح جزءاً

من نظامه القيمى ، وبالتالى يصبح الكيان السكولوجى الجديد للفرد مماثلا لما يراه الاخرين حول أهمية النشاط وكيفية تنظيمه ، لذا تصبح اهمية النشاط أهمية ذاتية والتنظيم أصبح داخليا ، لأن الفرد إيضا إستدخل أسلوب التنظيم ليصبح جزء من نظامه الذاتى للتنظيم وهنا الفرد قد تبنى أهمية النشاط وإسلوب تنظيمه .

٤ – التنظيم المتكامل أو المندمج Integration regulation

وهو أكثر أنواع الدافعية الخارجية استقلالاً . ويكون التحكم الذاتى فيه مرتفع ، ويكون مستوى الإستيعاب والدمج مرتفع ، وتكون قيمة النشاط وتنظيمه قد تم إستيعابه وتمثله بشكل كبير ليصبح منسجماً ومتطابقاً مع حاجات الفرد وقيمه التى تشكل ذاته ، وبالتالى يصبح التنظيم المتكامل مشابهاً فى خصائصه للدافعية الذاتية ، الا أنه يظل أحد أنواع الدافعية الخارجية ، لأن السلوك يتم اداؤه لتحقيق هدف محدد ، بينما فى الدافعية الذاتية فإن الاشباع ذاتى والاستمتاع الناشئ عن النشاط نفسه (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2422 ; Ryan , Deci , 2020 , pp.2-3; 2000 ,62)

وترى الباحثة أنه فى هذا النوع من التنظيم يتوحد الفرد مع المعايير الخارجية المتمثلة فى أهمية النشاط وطرق تنظيمه . الا أنه يظل خارجيا لان المعايير ما زالت خارجية . فإذا ما كان الفرد فى مرحلة التنظيم المتماثل يقتنع ويتبنى فكر الأخرين فإنه فى التنظيم المتكامل يصبح متوحداً مع فكر وآراء الأخرين حول أهمية النشاط و أساليب تنظيمه .

٥ – الدافعية الذاتية :

وهى أكثر أنواع الدافعية استقلالية وتحكماً ذاتياً ، وتشغل موقع النهاية العظمى فى متصل التحديد الذاتى والإستيعاب والدمج . وفى هذا النوع يتم اداء السلوك بشكل مستقل تماماً دون الحاجة لوجود مطالب خارجية . وينشأ عن

الدافعية الذاتية ما يسمى بتقدير الذات الحقيقى True self – esteem ، والذى يختلف عن تقدير الذات المشروط – السابق ذكره فى التنظيم المستدمج – وقد اشارت الدراسات إلى أن تقدير الذات الشروط يعد مؤقتاً ، ويرتبط سلبياً بالصحة النفسية . أما تقدير الذات الحقيقى يعد أكثر ثباتاً ورسوخاً ، ويرتبط إيجابياً بالصحة النفسية (Uzun , Aydemir ,2020 , p 2422 ; Ryan , Deci , 2020 , pp.2-3; 2000 ,62)

ويشير كل من (Uzun & Aydemir (2020 إلى أن ذات الفرد هى نتاج عملية الإرتقاء والتطور الشخصى للفرد . وأن الذات تتبلور عن طريق عملية الدمج العضوى السيكولوجى وهذه العملية – الدمج العضوى – تحدث أثناء محاولة الفرد إشباع حاجاته النفسية الفطرية الثلاثة وهى الكفاءة ، والاستقلالية ، والانتماء (Uzun & Aydemir , 2020 , p. 2420)

وترى الباحثة أن نظرية تحديد الذات حاولت أن تقدم إطار يصف العلاقة بين مفهوم الذات ، والدافعية والحاجات النفسية ، والصحة النفسية للفرد . لذا فإن الفرد من خلال رغبته فى إشباع حاجاته النفسية للكفاءة والاستقلالية والانتماء يفعل أو يستحدث انواع من الدافعية الخارجية – من خلال استيعاب واستدخال ودمج قيمة المهمة ، واسلوب تنظيمها للتصبح جزءاً من نظام الفرد القيمى – لإنجاز هذه المهام التى يشبع من خلالها حاجاته للشعور بالكفاءة والاستقلالية والانتماء من ناحية ، ويطور مفهوم إيجابى للذات من ناحية إخرى . مما يسهم فى تطوره الشخصى والاجتماعى بإستيعاب قيم جديدة ، وإستيعاب إساليب تنظيمية سلوكية جديدة . لتصبح جزءاً من الاساليب التنظيمية الذاتية له .

ج – النسق القيمى Values System

١ – مفهوم القيم الشخصية :

ويرى عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٢) " أن القيم عبارة عن الأحكام التى يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الاشياء ، وذلك فى ضوء تقييمه وتقديره لهذه الموضوعات أو الاشياء ، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته ، وبين ممثلى الإطار الحضارى الذى يعيش فيه الفرد ، والذى يكتسب من خلاله الخبرات والمعارف " (عبد اللطيف محمد خليفة ، ١٩٩٢، ص ٥١)

وعرفها كل من Gamage et al ., (2021) " بأنها معتقدات ذاتية لدى الفرد تنعكس فى عاداته وسلوكياته ومعتقداتة وتوقعاتة وعلاقاتة ، وتعد القاعدة التى تحدد نمط تفكير الفرد وطريقته فى العمل وتلعب دوراً حاسماً فى إتخاذه للقرارات والإختيارات وتشكل الإدراكات والأتجاهات " (Gamage , Dehideniya, Sakunthala & Ekanayake , p.1)

٢ – النسق القيمى Values System

ويعرفه عبد الطيف محمد خليفة (١٩٩٢) بأنه عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد وتمثل كل قيمة فى هذا النسق عنصراً من عناصره وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدى وظيفة معينة بالنسبة للفرد (عبد اللطيف محمد خليفة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٤)

وقد أشار كل من Krathwohl et al., (1964) إلى أن إرتقاء القيم وإستيعابها يمر بمراحل مختلفة ويعبر عنه فى ثلاثة مستويات وهى :

المستوى الاول : مستوى التقبل Acceptance level ويتضمن الإعتقاد فى أهمية قيمة معينة وهو أدنى درجات اليقين .

المستوى الثانى : مستوى التفضيل Preference level ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية .

المستوى الثالث : مستوى الألتزام Commitment level وهو أعلى درجات اليقين حيث الشعور بأن الخروج عن قيمة معينة سوف يخالف المعايير السائدة (فى يوسف ابو المعاطى، ٢٠١٨ ، ص. ٧٦٢)

ويرى عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٢) أنه مع نمو الفرد يزداد عدد القيم التى يتبناها فى نسقه القيمى وبمجرد إنضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد ، وأن إرتقاء القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد ومحدداته الخاصة وبين ممثلى الإطار الحضارى الذى يعيش فيه (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٢ ، ص ص. ٥٤ – ٥٥)

٣- نظريات القيم :

ستتبنى هذه الدراسة نموذجان للقيم فى تفسيرها للقيم ومحدداتها وإرتقائها وهما نموذج القيم الفارق (1956) Getzels والنظرية الوظيفية للقيم الانسانية (2014) Gouveia et al وسيتم عرضهما بشئ من التفصيل فيما يلى :

– نموذج القيم الفارق The differential values (Getzels , 1956)

ويصنف النموذج القيم إلى فئتين وهما القيم التقليدية (الاصيلة) والفئة الاخرى هى القيم المنبثقة (العصرية) .

وتتعلق القيم التقليدية Traditional values بالالتزام بالقيم الاخلاقية والتشدد فى الدين والخلق ، والرغبة والكفاح من أجل النجاح ، والكفاح من أجل الوصول إلى مركز ومكانة إجتماعية رفيعة المستوى ، والأهتمام بالمستقبل والتخطيط له ، والاستقلالية فى الرأى عند إتخاذ القرارات . وفى المقابل هناك القيم المنبثقة (العصرية) Emergent values والتى تتضمن قيم مثل مجاراة الاخرين والاعتمادية فى الرأى وقيم الأهتمام بالحاضر والأستمتاع به وقيم الرفاهية الحياتية (in Prince , 1960 , p. 377)

وقد أشار (1960) prince ألى أن المجتمع الامريكى يتأرجح ما بين التأكيد على الفردية Individualism وبين التأكيد على التماثل والإنسجام Conformity مع الهيكل التنظيمى المعقد للمجتمع . وبالتالى فإن الطالب يتعرض لنوعين من القيم ، فهو يعيش فى مجتمع يوجهه لإدخار المال للمستقبل وانه لا بديل عن العمل الجاد ، وفى نفس الوقت يتعرض لقيم أخرى تشير تؤكد على أهمية تعلم كيف يتعايش مع الآخرين . ويتعلم أن يفكر بشكل مستقل ، وفى نفس الوقت عليه أن يعى أهمية الجماعة ومشاركاتها والآنسجام معها. ويتعلم أن هناك خط واضح مابين الصواب والخطأ ، ولكن بالنظر إلى الجيل السابق فهناك قطاعات عديدة منه ترى أن الالتزام الشخصى لايعد ضرورياً . هذا التضارب فى القيم التى يتعرض لها الطلاب تؤثر فى خصائصهم الشخصية وإنجازهم الآكاديمى (Prince , 1960 ,p.,377). وإذا كانت المجتمعات المختلفة تمر بمراحل تطورية متشابهة فهناك مجتمعات تتأثر بنفس النهج فى تغير القيم

وقد قام (1960) Prince بتطوير مقياس القيم الفارقة .رصد فيه هذه القيم المتصارعة والذى ترجمة إلى البيئة المصرية جابر عبد الحميد جابر(١٩٧٧).

وقد تطورت فكرة القيم المتمايزة الفارقة المتصارعة بشكل أكثر حداثة بواسطة عالم الاقتصاد Ronald Inglehert (1997) فى نظريتة الحداثة ومابعد الحداثة . حيث قدم نموذج نظرى يحدد ابعاداً للقيم فى المجتمع المعاصر ، فقد افترض أن ابعاد القيم تتحدد فى قيم التحديث Modern values والتى اطلق عليها قيم الأنجاز . وتتمثل هذه القيم فى الإعلاءمن قيمة العمل الجاد ، والتطور ، والارتقاء Prosperity ، وفى المقابل توجد قيم ما بعد الحداثة Postmodern values والتى أطلق عليها قيم الرفاهية الحياتية Well-bing ، وتتضمن هذه القيم التسامح وتحقيق العلاقات الشخصية .

(in Inglehart & Baker , 2000 ,p. 22)

وتفترض النظرية أن قيم التحديث هامة جدا لتطور المجتمعات حيث أن فإنجاز الفرد يقع على عاتقه لذا فعليه بالعمل الجاد والكفاح من أجل النجاح والتطور . إلا أنه ومع التطور والنمو الاقتصادى للمجتمعات وتضخم الثروة الاقتصادية التى انعكست عل مستوى معيشة الافراد ، يبدأ بزوغ قيم جديدة وهى قيم الرفاهية الحياتية ، لذا فقد أستبدلت قيم التحديث بقيم ما بعد الحداثة لدى الافراد. كما تفترض النظرية أن النمو الاقتصادى يتبعه تغيرات ثقافية واسعة ، حيث يرتبط التطور الاقتصادى بتغيرات منتظمة فى القيم الاساسية فمع النمو الاقتصادى تحدث تحولات تبعد المجتمع عن القيم المطلقة Absoulte Values وتقربه فى إتجاه قيم تحقيق العلاقات الاجتماعية والتسامح والمشاركة بشكل متزايد (Ibid , p. 23)

وهذا التحليل للقيم الفارقة يمكن انطباقه على المجتمع الطلابى ، فقد أشار Oviada (2000) إلى وجود نوعين من القيم فى المجتمع الطلابى تمثلت فى

قيم الإنجاز فى مقابل قيم الرفاهية الحياتية والتى تشكل الدوافع المتأصلة للطلاب المعاصرين . وهذه القيم تظهر فى مجالين أساسين فى حياة الطلاب وهما المدرسة ، ووقت الفراغ . وبالتالى ومن منظور الطلاب فإن المدرسة تفرض قيم الإنجاز ، بينما توفر أوقات الفراغ فرص لقيم الرفاهية الحياتية . ويختلف الطلاب فيما يخص قدر الأهمية التى يسقطونها على قيم الإنجاز وقيم الرفاهية الحياتيه

(in Fries et al., 2007 ,p. 204)

وترى الباحثة أن التحليل السابق للقيم المختلفة يمكن إنطباقه على المجتمع المصرى فى هذا الوقت فبالرغم من سيادة القيم التقليدية فى المجتمع المصرى التى هى مصدرها إلى حد كبير القيم الدينية – التى تحض على العمل والكفاح والسعى – الا أنه قد برزت فى المجتمع المصرى القيم المنبثقة أو العصرية التى تحض على الرفاهية الحياتية وإلى لاترجع إلى النمو الأقتصادى للمجتمع ، وإنما يرجع مصدرها إلى إنتقال ثقافة الرفاهية عن طريق وسائل الاعلام من تليفزيون وانترنت أفلام ومسلسلات وماشابه من مجتمعات أصبحت تعيش رفاهية اقتصادية . وهذه القيم تتسرب إلى مجتمع طلاب الجامعة الذى يتأثر بهذه القيم المستحدثة ، التى تؤثر بشكل كبير على إتجاهات الطلاب نحو الإنجاز وإكتساب المعرفة .

– النظرية الوظيفية للقيم الانسانية Functional theory of human values

(Gouveia,Milfont&Gurrea , 2014; Gouveia , Albuquerque, Clemente & Espinosa, 2000)

وتفترض هذه النظرية تصنيف القيم تبعاً لوظائفها إلى بعدين وهما : البعد الأول الذى يتعلق بالقيم التى تحدد أهداف الفرد وتوجه سلوكه Guiding

actionsمن ناحية ، والبعد االثانى يتعلق بالقيم التى تعد تعبيراً عن حاجات الفرد Expressing needs من ناحية إخرى ، والنوع الاول من القيم يعتمد على نوعية توجه القيمة والذى يتمثل فى الأهداف الشخصية ، والأهداف المحورية ، والأهداف الإجتماعية . أما النوع الثانى من القيم الذى يعد تمثيلا معرفياً للحاجات فيتمثل فى الحاجات الارتقائية (الازدهار) Thriving needs من ناحية ، وحاجات البقاء Survival needs من ناحية إخرى . وتفترض النظرية أن وظائف القيم تنشأ عن الظروف التطورية المرتبطة بإرتقاء الأفراد (Gouveia et al ., 2014 , p. 42 ; Gouveia , et al ., 2002 , p. 334)

وتشير النظرية إلى أن البعد الأول الوظيفى للقيم والمتمثل فى توجيه الافعال تبعاً للاهداف يتحدد بوجهه الهدف ، وبالتالى فإن هناك نوعين من الاهداف تبعاً لوجهه الهدف وهما: القيم الشخصية والقيم الأجتماعية اللتان تمثلان قيمتان طرفيتان . والفرد الذى يسترشد بالقيم الشخصية مثل الحياة المثيرة والإنسجام الداخلى يعد إنسانا متمركز حول ذاته أو أن تركيزه شخصى ، بينما الفرد الذى يسترشد بالقيم الإجتماعية مثل إنشاء علاقات الصداقة الوثيقة أو الرغبة فى الحياة فى عالم يسوده السلام ، فإنه متمركز حول المجتمع وتركيزه يكون على العلاقات الإنسانية . (Gouveia et al ., 2014 , p. 42 ; Gouveia , et al ., 2002 , p. 334) وفيما يلى عرض للوظيفتين الاساسيتين للقيم وهما

١ – توجيه الأفعال Guiding actions

تقود الحاجات الشخصية والأجتماعية الأفراد للتركيز إما على أنفسهم أو على الجماعة كوحدة رئيسية للبقاء . وهناك بعض الدراسات الأمبريقية التى حددت بعض القيم التى لاتعد شخصية أو إجتماعية بشكل تام مثل قيم الإستقرار،

والصحة ، والمعرفة ، والنضج . وتشير بعض المدارس إلى هذه المجموعة من القيم بإعتبارها تمثل مصالح مشتركة والتى منها القيم العالمية والأمنية ، وبالتالى وتبعا للنظرية الوظيفية فإن القيم التى لا تعد شخصية أو إجتماعية فقد يمكن وضعها فى موقع متوسط بين القيم الشخصية من ناحية ، والقيم الإجتماعية من ناحية إخرى .لأنها لا تعد مقيدة بثناية التمركز حول الذات أو التمركز حول المجتمع . وهذه القيم تنسجم ولاتتضاد مع الأهداف الشخصية والأجتماعية وقد أطلق عليها القيم المركزية Central values (Gouveia et al ., 2014 , p. 42 ; Gouveia , et al ., 2002 , p. 334)

وقد افترضت النظرية أن القيم المركزية تعد بمثابة مصدر مرجعى مركزى للقيم الأخرى (الشخصية و الإجتماعية) ، حيث أنها تعبر عن الأهداف العامة للحياة ، والتى تتطابق مع الحاجات الأساسية (مثل حاجات البقاء) ، والحاجات الأكثر عمومية مثل تحقيق الذات . وبالتالى فإن البعد الوظيفى الأول يميز القيم تبعا للتوجه الهدفى إلى أهداف شخصية ، ومركزية ، وإجتماعية (Gouveia et al ., 2014 , p. 42 ; Gouveia , et al ., 2002 , p. 334) أما البعد الوظيفى الثانى فهو وظيفة القيم كتعبير عن الحاجات

٢ – التعبير عن الحاجات Expressing needs

تشير النظرية إلى أن القيم التى تعد تعبيراً عن حاجات الفرد يمكن تصنيفها إلى فئتين وهما : القيم مادية Materialistic ويطلق عليها ايضا القيم النفعية Pragmaticمن ناحية ، والقيم الإنسانية Humanitarian وإطلق عليها ايضا مسمى القيم المثالية Idealistic من ناحية إخرى (Braithwaite, Makkai & Pittelkow , 1996 p. 1537) ، وتعبر القيم المادية / النفعية عن الحاجات البيولوجية والأجتماعية مثل الحاجة للغذاء والسيطرة ، التى تضمن بقاء

الفرد والجماعة . أما القيم الإنسانية المثالية فتعبر عن الحاجات التى تظهر عند تحقيق الحاجات الاساسية وتشمل الحاجة إلى إكتساب المعلومات ، وتقدير الذات ، والإثارة العقلية ، والإنفعالية (Gouveia et al ., 2014 , p. 42 ; Gouveia , et al ., 2002 , p. 334)

والقيم المادية تتضمن التوجه نحو أهداف عملية محددة ، وقواعد معيارية . والأفراد الموجهون بهذه القيم يميلوا بشكل أكبر إلى التفكير فى كيفية البقاء على المستوى البيولوجى ويركزوا على الطرق التى تسمح لهم بالوجود وبالظروف التى تحمى هذا الوجود ، أما القيم الإنسانية على العكس من ذلك فإنها ترتبط بالابداع والتفتح الذهنى ، مما يوحى بعدم الأعتماد على النواحى المادية ، وبالمقارنة بالقيم المادية فإن القيم الإنسانية ليس من الضرورى أن تكون موجهة بشكل مباشر نحو أهداف ملموسة وتعد بشكل عام غير محددة (Braithwaite et al .,1996 , p. 1538) وبالتالى فإن القيم المادية تعبر عن حاجات البقاء بينما الحاجات الانسانية تعبر عن حاجات الرفاهية والإرتقاء .

ويمكن تمثيل الأبعاد الوظيفية للقيم فى صورة نموذج ثنائى – ثلاثى (٢×٣) حيث توجد ثلاث أهداف واسعة النطاق وهى الاهداف الشخصية ، والمركزية ، والإجتماعية ونوعين من الحاجات المعبر عنها معرفياً فى صورة (قيم البقاء من ناحية ، وقيم الارتقاءوالرفاهية من ناحية إخرى) وبالتفاعل مابين الاهداف والحاجات تنتج ستة وظائف فرعية أو ستة قيم أساسية تم توضيحها فى الجدول رقم(٣) وهى كالتالى :

جدول(٣) يوضح الأبعاد والقيم الأساسية فى نموذج ٣×٢ للنظرية الوظيفية للقيم

القيم كموجهات للافعال (دائرة الأهداف)

الأهداف الاجتماعية (الفرد فى جماعة)	لأهداف المركزية (الاهداف العامة فى الحياة)	الأهداف الشخصية (المتعلقة بالفرد ذاته)		
القيم التفاعلية (المودة والأنتماء والدعم)	القيم فوق الشخصية الجمال ، المعرفة ، النضج	قيم الإثارة الإنفعال السعادة الجنس	حاجات الرفاهية والترقى (حيث الحياة مصدر لفرص الرفاهية)	القيم كتعبيرات عن الحاجات
القيم المعيارية (الطاعة والتدين والحفاظ على التقاليد)	قيم البقاء والوجود (الصحة والاستقرار و البقاء)	قيم الترقى (القوة والمركز الاجتماعى والنجاح)	حاجات البقاء (حيث الحياة مصدر للتهديدات)	(مستوى الحاجات)

حيث حاجات البقاء التى تحدث تحت ظروف ضاغطة تفرض مهددات للوجود وحاجات الرفاهية التى تحدث تحت ظروف متسامحة تمد الفرد بمتطلبات الوجود (نقلا عن Gouveia et al., 2014 ,p. 42)

القيم الأساسية تبعا للنظرية الوظيفية للقيم وهى كالتالى :

– قيم الوجود والبقاء Existance values وهى تمثل الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والتى يتم تمثيلها معرفيا بواسطة قيم الوجود ، وتعد قيم الوجود بمثابة مصدر مرجعى لقيم الترقى والتطور

– قيم الترقى Promotion values وتعبر عن حاجات البقاء التى تركز على الأهداف الشخصية وهى ضرورية لحماية مفهوم الذات .وترتبط هذه القيم بالإنجازات الشخصية ، والمادية . والأفراد الموجهون بهذه القيم يقدرون مصالحهم الشخصية ، والمادية ، ويتخذوا قرارات عملية (Gouveia et al ., 2014 , p. 43 ; Gouveia et al .,2002 , p.334)

– القيم المعيارية Normative values وهى تعبر عن حاجات البقاء وتركز على الاهداف الأجتماعية ، ويتم تمثيل الحاجات المعيارية معرفياً بالقيم الدينية والحفاظ على التقاليد .

– القيم فوق الشخصية (قيم السمو) Suprapersonal values وهى تركز على الأهداف المركزية ، وتتمثل معرفياً فى القيم الجمالية ، والمعرفية ، وتحقيق الذات ، وتركز بشكل أكبر على الأفكار المجردة وفيما فوق الأهداف المادية والمطلقة الثابتة ، وتهدف إلى التمكن من العالم المادى والإجتماعى ، وتعد مصدر مرجعى لقيم الإثارة والتفاعل (Gouveia et al ., 2014 , p.43 ; Gouveia et al .,2002 , p.334)

– قيم الإثارة Excitement values وهى تمثل معرفياً حاجات الرفاهية ، مع التركيز على الأهداف الشخصية كالحاجات الفسيولوجية للمتعة والتنوع والسعادة (مذهب المتعة) ، ويتم تمثيلها معرفياً بقيم الرفاهية .هذه القيم تعبر بدرجة عالية عن التوجه الشخصى وعدم الأمتثال والإسهام فى التغير والإبتكار. الأفراد المدفوعون بهذه القيم يميلوا إلى التوجه نحو الاهداف المادية بعيدة المدى .

– القيم التفاعلية Interactive values وهى تمثل حاجات الرفاهية ، ولكنها تتمركز فى الأهداف الإجتماعية ، وهى تعد أساسية فى تنظيم وتأسيس وإستمرار العلاقات الإجتماعية ، والشخص الموجه بهذه القيم يرى أن التواصل الإجتماعى هدف فى حد ذاته (Gouveia et al ., 2014 , p. 43 ; Gouveia et al .,2002 , p.334)

وترى الباحثة أن الدراسة الحالية تركز على قيم الرفاهية والإزدهار فى مقابل قيم الترقى والتطور وهما المتكافئين مفاهيمياً مع القيم التقليدية والقيم العصرية . وتعد

كل من قيم الرفاهية وقيم الترقى محددات لأهداف الإنجاز لدى الطلاب وتعبيرات عن الحاجات النفسية لهم

ثامناً الدراسات السابقة:

بإستقراء التراث السيكولوجي المتعلق بمتغيرات الدراسة، قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة إلى ثلاث محاور وهى.

أ. دراسات أهتمت بالكشف عن إستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي ، وفاعليتها النسبية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية.

ب. دراسات أهتمت بالكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي ، والحاجات النفسية.

ج. دراسات أهتمت بالكشف عن العلاقة بين القيم الشخصية ، والإنجاز الاكاديمي.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات بشئ من التفصيل.

أ- دراسات المحور الأول والتي اهتمت بالكشف عن إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات.

١. دراسة Nett et al., (2010):

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات مواجهة الملل التي يستخدمها الطلاب ، وتصنيف هؤلاء الطلاب إلى مجموعات أطلق عليها بروفيلات مواجهة الملل والكشف عن الفروق بين مجموعات المواجهة فى تواتر الإحساس بالملل Bordom Frequency ، وبذل الجهد ، والتحصيل فى مادة الرياضيات، والدافعية والانفعالات الإنجازية والكشف عن الفاعلية النسبية لإستراتيجيات المواجهة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٧٦ طالب وطالبة من الصفوف الدراسية من الخامس إلى العاشر في النظام الدراسي الألماني.

وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ثلاث مجموعات للمواجهة (بروفيلات مواجهة الملل) وهي معيدي التقييم، والمنتقدين ، والمتهربين.

وقد اظهرت النتائج أن معيدي التقييم (المستخدمين لإستراتيجيات المواجهة المعرفية) أقل شعوراً بتواتر خبرة الملل أثناء دراسة الرياضيات ، وأعلى فى درجات التحصيل ، واكثر بذلاً للجهد ، واكثر إستمتاعاً ، واقل شعوراً بالقلق ، وأعلى فى الدافعية مقارنة بالمتهربين والمنتقدين.، وجاء ترتيب المتهربين الأخير فيما يخص درجات التحصيل ، والدافعية ، وبذل الجهد ، والأستمتاع ، وحصلوا على درجات مرتفعة فى تواتر الإحساس بالملل والقلق أثناء دراسة الرياضيات.

٢. دراسة Nett et al.,(2011):

وهدفت إلى إستكشاف إستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالسمات الشخصية ، وإنفعالات الأنجاز ، وتواتر الاحساس بالملل ، والدافعية . تكونت عينة الدراسة من ٥٣٧ طالب وطالبة من طلاب الصف الدراسي الحادي عشر في النظام الدراسي الالماني. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

وجد أن مجموعة معيدي التقييم أقل إنبساطية ، وأكثر توافقاً ، وأكثر إنجازاً ، وإستمتاعاً بدراسة الرياضيات ، واكثر تركيزا على التنظيم الذاتي مقارنة بالمتهربين . لم توجد فروق بين معيدي التقييم والمتهربين في العصابية ، والإنفتاح على الخبرة. وجدت علاقة إرتباطية سالبة بين إستراتيجيات الإقدام المعرفي ، وتواتر الإحساس بالملل ، وعلاقة موجبة مع الإستمتاع بدراسة الرياضيات ، والقيمة المدركة لدراسة الرياضيات ، والدافعية . وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتجيات الإحجام المعرفي ، والملل ، وعلاقة إرتباطية سالبة مع القيمة المدركة لدراسة الرياضيات ، والدافعية . وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين الإحجام السلوكي ، والملل ، وعلاقة سالبة مع القيمة المدركة لدراسة الرياضيات .

٣. دراسة Tze (2011)

هدفت الدراسة إلى فهم الكيفية التي يؤثر بها الملل الأكاديمي على الإنجاز من خلال التنظيم الذاتي
، وكيفية تأثير إستراتيجيات المواجهة على مستويات الملل ، والتنظيم الذاتي ، والأداء الأكاديمي ، والدافعية الذاتية لدى عينتين مختلفتين ثقافيا (عينة من الطلاب الكنديين، وعينة من الطلاب الصينين).

وتكونت عينة الدراسة من ١٥١ طالب جامعي من الجنسية الكندية ،٢٥٤ طالب جامعي من الجنسية الصينية.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الأتية:-

وجود علاقات إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات الإقدام المعرفي ، والدافعية الذاتية لدى العينتين الكندية والصينية ، وعلاقة موجبة بين نفس الاستراتيجية ، وفاعلية التنظيم الذاتي للتعلم لدى العينة الصينية فقط ، وعلاقة إرتباطية سلبية بين نفس الاستراتجية ، وتواتر الإحساس بالملل لدى العينتين.

وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات الإقدام السلوكي ،والدافعية الذاتية لدى العينتين ، وعلاقة موجبة بين نفس الاستراتجية ، والتنظيم الذاتي لدى العينة الصينية فقط .

وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتجيات الإحجام المعرفي ، وتواتر الإحساس بخبرة الملل ، وعلاقة سالبة بين نفس الإستراتيجية مع التنظيم الذاتي لدى العينة الصينية فقط ، وعلاقة إرتباطية سالبة بين نفس الاستراتيجية ، والدافعية الذاتية لدى العينتين.

وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات الإحجام السلوكي ، وتواتر الاحساس بالملل ، وعلاقة إرتباطية سالبة بين نفس الإستراتيجية ، وفاعلية التنظيم الذاتي لدى العينة الصينية فقط.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير مباشر دال للملل الأكاديمي على الأداء الأكاديمي لدى العينتين ، وعدم وجود تأثير مباشر دال لإستراتيجيات المواجهة الأربعة على الإنجاز الأكاديمي ، مما يشير الى وجود فروق ثقافية في التعبير عن الملل وإستراتجيات مواجهته عبر الثقافات المختلفة ، وجاءت باقى العلاقات الإرتباطية غير دالة إحصائياً.

٤. دراسة Daniels et al.,(2015)

هدفت الدراسة إلى إستكشاف إلى أي مدى يختلف بروفيل مواجهة الملل بإدراكات الطلاب لمسببات الملل

تكونت عينة لدراسة من ٤٤٦ طالب من طلاب الجامعة الكندية . أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين إستراتيجيات الإقدام المعرفي ، ومعظم مسببات الملل(نقص التحدي للمهمة التعليمية ، الروتين ، وإفتقاد المعنى ، خسارة فرص الأستمتاع بأنشطة أكثر متعة ، ونقص الإحساس بالإندماج ، والملل العام). وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات الإحجام المعرفي ، والسلوكي مع جميع مسببات الملل. بينما وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات الإقدام السلوكي مع صعوبة المهمة، كرة المعلم ، والشعور بعدم الاندماج ، وبالملل العام

ب –دراسات المحور الثاني المتعلقة بالعلاقة ما بين إشباع الحاجات النفسية والملل الأكاديمي:

١–دراسة اسمهان موني (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية ، والدافعية للإنجاز ، والتحصيل الدراسي وكذلك الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز ، وأقرانهم من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز في

الحاجات النفسية ، والتحصيل الدراسي ، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود علاقات إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية جميعها والتحصيل الدراسي ، والدافعية العالية للإنجاز.

٢- دراسة Zhen et al.,(2017)

هدفت هذه الدراسة إلى إستكشاف العلاقة ما بين الحاجات النفسية (الكفاءة،الإستقلالية،الإنتماء) من جهة وفاعلية الذات الأكاديمية ، والمشاعر الأكاديمية الإيجابية ، والسلبية ، والإندماج الأكاديمي من جهة اخرى. الكشف عن الأدوار الوسطية لكل من فاعلية الذات الأكاديمية ، والمشاعر الأكاديمية في العلاقة ما بين إشباع الحاجات النفسية ، والإندماج الإكاديمي لدى عينة من المراهقين بمتوسط عمري ١٣.٣٧ عام ، والملتحقين بالتعليم المتوسط في النظام الصيني.

وقد اسفرت الدراسة عن النتائج الأتية:-

وجود علاقات إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات إلى الكفاءة ، الإستقلالية ، الإنتماء من جهة ، وفاعلية الذات الأكاديمية ، والإنفعالات الأكاديمية الموجبة ، والأندماج في التعلم . وجودعلاقات إرتباطية سلبية بين الحاجات الثلاثة مع الإنفعالات الأكاديمية السلبية . تنبأت الكفاءة والإنتماء ، بالأندماج فى التعلم. وجد أن فاعلية الذات الأكاديمية ، والأنفعالات الأكاديمية الموجبة تتوسط العلاقة ما بين إشباع الحاجة إلى الكفاءة، والأنتماء من جهة والاندماج فى التعلم من جهة اخرى، أما الأنفعالات السلبية توسطت فقط العلاقة ما بين إشباع الحاجة إلى الإنتماء من ناحية ، والإندماج في التعلم من ناحية اخرى.

تنبأت كل من إشباع الحاجة إلى الكفاءة والإنتماء إيجابيا بالإندماج في التعلم من خلال فاعلية الذات الأكاديمية وعبر المشاعر الأكاديمية الإيجابية بطريقة الوساطة المتعددة multiple mediating way. جاءت باقى العلاقات غير دالة إحصائياً

٣- دراسة Buhr et al.,(2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إلى أي مدى يتأثر الملل الأكاديمي , والإستمتاع بتدعيم الإستقلالية ، والإنتماء ، والتقيمات المعرفية للتحكم والقيمة لدى الذكور والإناث ، وقد اظهرت الدراسة النتائج الأتية بالنسبة للذكور إرتبطت الإستقلالية سلبيا بالملل ، وبالنسبة للإناث لم توجد علاقة.وجد أن الإستقلالية تؤثر تأثيراً سلبياً غير مباشر على الملل ، وتؤثر إيجابياً وبشكل غير مباشر على الأستمتاع وذلك من خلال تقيمات التحكم – القيمة. وجد أن الحاجة إلى الإنتماء تؤثر تأثيراً موجباً غير مباشر على الإستمتاع من خلال التقييم المعرفي للقيمة والتحكم ، وتأثير سلبي غير مباشر على الملل من خلال التقييم المعرفي للقيمة فقط دون التحكم .

٤- دراسة Hosseini (2022)

وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير إشباع الحاجات النفسية على مستويات الدافعية ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٣ طالب وطالبة من كليات التمريض ، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية ومستويات الدافعية المرتفعة ، وإن إشباع الحاجات النفسية يعد منبأ قوى بالدافعية الداخلية ، وإن إشباع الحاجات النفسية إستيعاب Internalization حافز الطلاب والمخرجات الإيجابية .

ج – دراسات اهتمت بالكشف عن العلاقة بين النسق القيمي والإنجاز الأكاديمي :

١–دراسة فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٠)

وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة ما بين النسق القيمي ، ووجهة الضبط ، ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وجامعة أم القرى . كانت عينة الدراسة مكونة من ١٥٤ طالب وطالبة من كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٤٦ طالب وطالبة من كلية التربية جامعة أم القرى . أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز فى النسق القيمي لدى العينتان.

٢–دراسة سعيدة محمد ابو سوسو (١٩٩١)

وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين المدرسات والطالبات ذوات القيم التقليدية ، وأقرانهن من ذوات القيم المنبثقة في اتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي ، وكانت عينة الدراسه مكونة من ١٧٤ طالب وطالبة بجامعة الازهر. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين الإتجاه نحو التعليم الذاتي ، وقيمتى الأهتمام بالمستقبل ، واخلاقيات النجاح فى العمل لدى المدرسات ذات القيم التقليدية ، وكذلك في العينة الكلية ، ولم توجد علاقة إرتباطية ما بين قيمة التشدد فى الدين والخلق ، والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى العينتان، ووجود علاقه إرتباطية موجبة ما بين قيمة إستقلال الذات ، والإتجاه نحو التعلم الذاتي لدى ذوات القيم التقليدية

٣–دراسة Fries et al.,(2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أن توجهات القيم تؤثر على التحصيل الدراسى من خلال الإحساس بالتكافوء ما بين القيم الشخصية للفرد ، وقيمة المهمة (المادة الدراسية) . تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ طالب من ثمان مدارس بالنظام الألماني ، بمتوسط عمري ١٣,٥ سنة.أسفرت نتائج الدراسة عن

أنه يمكن التنبؤ بالدرجات التحصيلية للطلاب من خلال توجه القيمة وأن هذه العلاقة يتم توسطها بإدراك الطلاب للتكافوء Valences ما بين القيم الشخصية للطالب ، والأهمية الذاتية للمادة الدراسية ، وأن توجه قيم الإنجاز إرتبطت إيجابياً بإدراك التكافؤ ، بينما إرتبط توجه قيم الرفاهية الحياتية سلبياً بإدراك التكافؤ ، وأن التكافؤ ارتبط ايجابياً بالإنجاز الإكاديمى .

٤- دراسة Mattehews et al.,(2007)

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة ما بين القيم الشخصية ، والاساليب المفضلة فى التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم تعد مسببات ذات دلالة إحصائية فى تحديد اساليب التعلم، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين قيمة تعظيم الذات self-aggrandizement ، والإنجاز . ارتبط أسلوب التعلم السطحى سلبياً مع القيم المحافظة ، وقيم القوة والثروة ، وإرتبطت القيم الخيرية إيجابياً مع اسلوب التعلم الإستراتيجي، بينما إرتبطت قيم الإيثار إيجابياً باسلوب التعلم العميق .

التعليق علي الدراسات السابقة :

بتحليل نتائج الدراسات المتصلة بمتغيرات الدراسة يتضح :

١- ندرة الدراسات التي اهتمت بالكشف عن إستراتيجيات الملل الأكاديمي ، فلم تجد الباحثة سوى أربعة دراسات تناولت هذه الإستراتيجيات وهى ، وذلك Tze , 2011 ; Nett et al ., 2010 ; Nett et al .,2011 ; Daniels et al ., 2015) - وذلك في حدود إطلاع الباحثة - كما لم توجد أي دراسة عربية أهتمت بالكشف عن هذه الاستراتيجيات ، وتقييم فاعليتها النسبية وذلك في البيئة العربية

٢ – فيما يخص العلاقة مابين الحاجات النفسية ، إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى:

لم تجد الباحثة أى دراسات أهتمت بالكشف عن هذة العلاقات – وذلك فى حدود إطلاع الباحثة – إلا أن هناك بعض الدراسات التى أهتمت بالكشف عن العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية من جهة ، والملل الأكاديمى ، الإنجاز فى السياقات الأكاديمية مما قد يعطى مؤشر عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ، ومن هذه الدراسات :

دراسة اسمهان مونى (٢٠٠٣) التى اشارت إلى أن جميع عوامل الحاجات النفسية أرتبطت إيجابياً بالدافعية للإنجاز ، والتحصيل الدراسى .

دراسة (2017) Zhen et al التى اشارت إلى وجود علاقات إيجابية ما بين الكفاءة والإستقلالية والإنتماء من جهة ، والإنفعالات الإيجابية ، والإندماج فى التعلم من جهة إخرى وعلاقات سالبة بين إشباع الحاجات الثلاثة والإنفعالات السلبية .

دراسة (2022) Hosseeini التى اشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية ، ومستويات الدافعية الداخلية .

دراسة (2019) .,Buhr et al التى اشارت إلى أن الإستقلالية تؤثر تأثيراً غير مباشر على الملل الأكاديمى .

٣ – فيما يخص العلاقة ما بين القيم الشخصية وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى .

لم تجد الباحثة أى دراسات أهتمت بالكشف عن هذه العلاقات – وذلك فى حدود إطلاع الباحثة – إلا أن هناك بعض الدراسات القليلة جداً التى أهتمت بالكشف عن العلاقة بين توجهات القيم الشخصية ، وبعض النواحى الإنجازية فى

السياقات الأكاديمية ، مما قد يعطى مؤشر عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين موضع الدراسة ومن هذه الدراسات :

دراسة فتحى الزيات (١٩٩٠) التى أشارت إلى عدم وجود فروق مابين مرتفعى ومنخفضى الدافعية للإنجاز تعزى إلى النسق القيمى .

دراسة Fries et al (2007) التى اشارت إلى أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة بين قيم الإنجاز، والتحصيل الأكاديمى. ووجدت علاقة إرتباطية سلبية بين قيم الرفاهية الحياتية ، والتحصيل .

دراسة سعيدة أبو سوسو (١٩٩١) التى اشارت إلى وجود علاقات دالة موجبة مابين قيم استقلال الذات ، وأخلاقيات النجاح فى العمل ، والأهتمام بالمستقبل من جهة وبين الإتجاه نحو التعلم الذاتى من جهة إخرى ، وبالتالى فقد جاءت نتائج الدراسات بين القيم الشخصية والنواحى الإنجازية فى السياقات الأكاديمية غير متسقة .

٤-جاءت نتائج الدراسات السابقة حول الفاعلية النسبية لإستراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي ، والتحصيل الاكاديمي ، وتواتر الاحساس بالملل غير متسقة ، فقد أشارت كل من دراستى Nett et al .,2010 ; 2011 إلى إرتباط إستراتيجية الأقدام المعرفي إيجابيا مع الإستمتاع بدراسة الرياضيات ، والتحصيل في مادة الرياضيات ، وبذل الجهد ، وسلبيا مع تواتر الاحساس بالملل ، ومشاعر القلق. وجدت علاقة موجبة بين إستراتيجيات الاحجام السلوكي والمعرفى من جهة ، والملل ، والقلق من جهة إخرى . وعلاقة إرتباطية سلبية بين لإستراتيجيات الإحجامية ، والقيمة المدركة لدراسة الرياضيات ، والدافعية ، وبذل الجهد ، والاستمتاع بدراسة الرياضيات ، بينما جاءت نتائج دراسة Tze ,(2011) غير

متسقة حول الفاعلية النسبية لإستراتيجيات مواجهة الملل فلم تستطيع إستراتيجيات مواجهة الملل الاربعة التنبؤ بتواتر الأحساس بالملل لدي العينة الكندية .وعدم وجود تأثير مباشر دال لإستخدام الإستراتيجيات الاربعة علي الإنجاز الاكاديمي لدي العينتان الكندية والصينية ، وترى الباحثة أن عدم وجود إتساق حول فاعلية الاستراتيجيات علي الإنجاز الاكاديمي ،وأن هناك فروق ثقافية فى التعبير عن الملل الأكاديمى .

تاسعاً المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة :

أ – العلاقة المفترضة ما بين استراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمي من جهة وإشباع الحاجات النفسية من جهة إخرى :

لم توجد دراسات أشارت إلى وجود علاقات إرتباطية بين المتغيرين ، إلا أن الباحثة أفترضت وجود علاقة بين المتغيرين بناءاً على :

ما اشارت اليه نظرية التحديد الذاتى من أن الرغبة الفطرية لإشباع الحاجات النفسية الثلاثة (الاستقلالية ، والإنتماء ، الكفأة) هى المصدر الأساسى للدافعية الإنسانية ، من حيث كونها مصدر التوجيه المتعمد لطاقة الفرد لتحقيق هدف محدد والمثابرة فى سبيل ذلك (Uzun & Ademir , 2020, p. 2420) .

كما اشارت نظرية الدافعية لماسلو إلى أن مصدر الدافعية الإنسانية ينشأ عن الحاجات النفسية التى يهدف الفرد إلى إشباعها ، وأن حاجات النقص متى أشبعت تظهر حاجات النمو والتطور فى الظهور لتصبح دافعة لسلوك الأفراد .

كما أشارت نظرية التحكم – القيمة (Pekrun , 2006 ; 2010) إلى أن الملل الأكاديمى ينشأ فى جزء منه نتيجة للتقيمات المعرفية للطالب حول قيمة المهام الدراسية ، وبالتالى إذا افترضنا أن أحد المحكات التى يحكم من خلالها الطالب عن أهمية المهام الدراسية هى مدى إشباع المهام الدراسية لحاجاته

النفسية . فإن إشباع هذه الحاجات يعزز من قدرة الطالب على مواجهة الملل الأكاديمى بفاعلية .

بناء على ما أشارت إليه النظريات الثلاثة السابقة فإن الباحثة أفترضت إن إشباع الحاجات النفسية يعزز من دافعية الفرد للإنجاز الأكاديمى ، فيصبح الفرد فى هذه الحالة أكثر إستخدماً للإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل الأكاديمى وأكثر تجنباً لإستراتيجيات اللأتكيفية فى مواجهة الملل الأكاديمى ، كما أن هناك بعض الدراسات التى أهتمت بالكشف عن العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية ، والملل الأكاديمى ، والإنجاز فى السياقات الأكاديمية ومنها:

دراسة Zhen et al.,(2017)

التى اشارت إلي وجود علاقات إرتباطية موجبة دالة ما بين إشباع الحاجات للكفاءة والإستقلالية والإنتماء من جهة ، والإنفعالات الايجابية ، والاندماج في التعلم من جهة أخرى . وجود علاقات سلبية بين إشباع هذه الحاجات ، والإنفعالات السلبية كالقلق ، والملل ، وقد تنبأ كل من الكفاءة ، والانتماء بالإندماج في التعلم .

دراسة Buher et al (2019)

التى أشارت إلى وجود علاقة إتباطية سالبة مابين الاستقلالية والملل لدي الذكور. كما وجد أن الإستقلالية تؤثر تأثيراً سالبياً غير مباشر علي الملل. كما وجد أن الحاجة إلى الأنتماء تؤثر تأثير سلبي غير مباشر علي الملل من خلال التقيم المعرفي للقيمة.

دراسة Hosseini (2022)

التى أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية ، ومستويات الدافعية الداخلية .

مما قد يعطى دلائل ومؤشرات إلى وجود علاقة بين إشباع الحاجات النفسية بإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى .

ب – العلاقة ما بين استراتجيات مواجهة الملل الاكاديمي والنسق القيمي :

بإستقراء التراث السيكولوجي وجدت الباحثة أن الدراسات التى إهتمت بدراسة العلاقة ما بين النسق القيمي ، والانجاز الأكاديمي قليله جداً ، مع عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية درست العلاقة بين النسق القيمى وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى – وذلك في حدود اطلاع الباحثة – الإ أن الباحثة افترضت وجود علاقة بين المتغيرات نتيجة لما يلي:

فقد اشارت نظرية التحكم – القيمة الي أن الملل الأكاديمي ينشأ في جزء منه نتيجة لتقيمات الطالب المعرفية لقيمة المهمة التعليمية(Pekrun , 2006) ومن المعروف أن تقدير الفرد لقيمة شيئا ما يعتمد علي محكات ومعايير ذاتية كثيرة ومن هذه المحكات النظام القيمي للطالب الجامعي الذى إما أن يوجهه إلي الكفاح من اجل النجاح والتفوق ، والاهتمام بالمستقبل والتخطيط له ، أو إلى الرفاهية الحياتية ، والإستمتاع بالحاضر. وحيث أن الاطار الذي يظهر فيه الطالب الجامعي هذه القيم هو التعليم الجامعي ، فإذا كان البناء القيمي للطالب يشير اليه بأهمية التعليم ، وأنه وسيلة للنجاح والتفوق ، وأنه عامل هام في تحديد مستقبله، نجد الطالب في هذه الحالة يعبأ طاقاته النفسية للإنجاز والتحصيل ، ويكون أكثر إستخداما لإستراتيجيات توافقية في مواجهة إنفعالاته السلبية ، والتي تنشأ اثناء الأداء الاكاديمي له.

اشارت نظرية القيم الفارقة (Getzels ,1956) إلى أن القيم هى إعتقادات ذاتية تتعلق بما هو مرغوب فيه وجوباً وأن هذه الإعتقادات تؤثر فى أساليب السلوك ، وتنعكس فى نمط تفكير الفرد ، وتقديره لأهمية الموضوعات والأشياء . وأن الفرد الموجه بالقيم التقليدية (الأصيلة) – التى تتضمن الرغبة فى النجاح فى العمل والكفاح من اجله ، والأهتمام بالمستقبل والتخطيط له ، والإستقلالية فى الرأى – يكون أكثر مثابرة من أجل النجاح والتفوق . على العكس من الفرد الموجه بالقيم المنبثقة (العصرية) التى تؤثر سلبا على الإنجاز .

اشارت نظرية (Inglehart (1997 إلى نفس المعنى عند تصنيفه للقيم المتصارعة إلى قيم الحداثة وما بعد الحداثة ، فقد أشار إلى أن قيم الحداثة تعد

قيماً تؤكد على أهمية الإنجاز ، والكفاح من اجله ، على العكس من قيم مابعد الحداثة أو الرفاهية الحياتية .

اشارت النظرية الوظيفية للقيم الشخصية (Gouveia et al., 2000) أن قيم الفرد تعد محددات لأهداف الفرد ، وتوجه سلوكه ، وأنها تعد أيضا تعبيراً عن حاجات الفرد . تشير النظرية أنه فى المواقف الإنجازية يمكن تصنيف الأفراد إلى فئتان. الأولى هم الأفراد الموجهون بقيم الترقى ، حيث الرغبة فى النجاح والمثابرة لتحقيقه . الثانية الأفراد الموجهون بقيم الإثارة التى تمثل قيم الرفاهية الحياتية . ونوعية القيم تؤثر فى مثابرة الفرد وإنجازه بشكل مختلف .

بناء على هذه النظريات تفترض الباحثة أن البناء القيمى للفرد يحدد توجهات الفرد الإنجازية فى السياقات الأكاديمية ، وأنه كلما كان الفرد موجهاً بالقيم التقليدية كلماً كان أكثر إستخدماً للإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة الملل ، وأكثر تجنباً للإستراتيجيات اللأتكيفية .

بالرغم من عدم وجود أى دراسات أهتمت بالكشف عن العلاقة بين المتغيرين موضع الدراسة إلا أن هناك دراسات قليلة جداً أهتمت بالكشف عن العلاقة بين البناء القيمى ، والإنجاز الأكاديمى ومن هذه الدراسات :

دراسة عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٢) التى أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بين الأنساق القيمية ، والتفوق الدراسى ، فقد وجد أن الطلاب المتفوقين تحصيلياً كانوا أكثر تمسكاً بالقيم التقليدية الأصيلة أما الطلاب الأقل تحصيلا كانوا أكثر تمسكاً بالقيم العصرية (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٢، ص ص ٨٠ – ٨١)

دراسة Fries et al., (2007) والتى أشارت إلي أنه يمكن التنبوء بالدرجات التحصيلية للطلاب بالنظام الدراسي الالماني من خلال توجه القيم ، فقد كان

الطلاب المرتفعى التحصيل أكثر تبنياً لقيم الانجاز، بينما كان الطلاب الاقل تحصيلياً أكثر تبنياً لقيم الرفاهية الحياتية .

دراسة Matthewes et al.,(2007) والتى اشارت إلي أن القيم الشخصية للطلاب تعد مسببات دالة في تحديد أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب. بناءاً على ما سبق تفترض الباحثة وجود علاقة بين المتغيرين .

عاشراً فروض الدراسة:

بناءً على الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة ، صاغت الباحثة عدداً من الفروض على النحو التالي:

أ. توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إشباع الحاجات النفسية ، والإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل (الإقدام السلوكى ، تنظيم الإنفعال)

ب. توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إشباع الحاجات النفسية ، والإستراتيجيات اللأتكيفية (إستراتجيات الإحجام)

ج. توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً مابين النسق القيمى ، والإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل (الإقدام السلوكى – تنظيم الإنفعال).

د. توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً ما بين النسق القيمى والإستراتيجيات اللأتكيفية لمواجهة الملل الأكاديمى (الإحجام)

الحادى عشر منهج الدراسة وإجراءاتها:

أ- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعية الدراسة ، والمتغيرات موضع الإهتمام ، حيث تحاول الدراسة الكشف عن العلاقة بين النسق القيمى ،

والحاجات النفسية من جهة ، وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى من جهة إخرى .

ب- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من طلاب الفرقة الثالثة ، والرابعة تعليم أساسي بكلية التربية بالفيوم ، حيث بلغ عدد الطلاب ٣٦٥ طالب وطالبة من جميع الشعب العلمية والأدبية.

وافق طواعية للمشاركة في هذه الدراسة عدد ١٩٣ طالب وطالبة من الطلاب. قامت الباحثة عند إعدادها لمقاييس الدراسة بوضع مجموعة من البنود المكررة في كل مقياس من مقاييس الدراسة بهدف الكشف عن صدق إستجابات الطلاب ، وهل هي تعبر عن إهتمام حقيقي بتطبيق المقاييس ، أم أنهم غير جادين في ذلك ، وتتم الإستجابة بشكل عشوائي للمقاييس موضوع الدارسة.

وبلغ عدد العينة٩٥ طالب وطالبة بعد إستبعاد الإستمارات غير المكتملة ، وأيضاً التي لم يشير الطالب فيها عن اسمه وتخصصه ،وأيضاً الاستمارات التي لم تكن إجابات الطالب عليها متسقة فيما يخص البنود المتكررة.وقد تم توزيع طلاب العينة تبعاً لتخصصاتهم على النحو المبين بالجدول رقم (3)

جدول رقم (3):توزيع عينه الدراسة

التخصص	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
لغة عربية	٣	٢٧	٣٠
لغة إنجليزية	٢	٣٤	٣٦
دراسات اجتماعية	٢	١١	١٣
علوم	-	١٣	١٣
رياضيات	-	٣٠	٣
المجموع	٧	٨٨	٩٥

جـ- عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية

تكونت من عدد (٣١) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس . طبقت على أفراد العينة مقاييس الدراسة بهدف التأكد من وضوح عبارات المقاييس المختلفة ، وأيضاً التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢- العينة الأساسية

وقد بلغ عدد العينة ٩٥ طالب وطالبة من أصل ١٩٣ طالب وطالبة وذلك بعد استبعاد الحالات السابق ذكرها.

د- أدوات الدراسة:

١ - مقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي:

قامت الباحثة بالإطلاع على عدداً من المقاييس التي أستخدمت لقياس الملل الأكاديمي وإستراتيجيات مواجهته ومن هذه المقاييس:

١- مقياس مواجهة الملل الأكاديمي Nett et al ., 2010

٢- مقياس الملل الأكاديمى تيسير محمد احمد الخوالدة (٢٠١٣)

٣- مقياس الملل الأكاديمي Acee et al., (2010)

٤- مقياس إنذارات الملل Daschmann et al., (2011)

٥- مقياس الضجر الأكاديمي مصطفى عليّ رمضان مظلوم (٢٠١٤)

٧ – مقياس الملل الأكاديمى بلباى آسية (٢٠١٩).

- مبررات تصميم مقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى :

١ – عدم وجود أى مقياس باللغة العربية لقياس هذه الإستراتيجيات ، وحيث أن هناك فروق ثقافية فى التعبير عن خبرة الملل، بين المجتمعات الشرقية والغربية

حيث أن المجتمعات الشرقية بتأكيدها على الجماعية مقارنة بالمجتمعات الغربية التى تؤكد على الفردية يختلف فيها طريقة التعبير عن خبرة الملل وكيفية مواجهته (Tze, 2011) ، لذا قامت الباحثة بتطوير مقياس جديد يتناسب مع البيئة المصرية .

٢ – قامت الباحثة بدراسة إستطلاعية لإستكشاف إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى لطلاب كلية التربية ، ووجدت أن هذه الإستراتيجيات تمثلت فى ثلاث فئات من الإستراتيجيات ، حيث وجدت الباحثة أن مقياس Nett ,et al., قد اغفل إستراتيجيات تنظيم الإنفعال .

وبناءً عليه قامت الباحثة بتطوير مقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي ، الذي تكون من ثلاثة مواقف تعبر عن المجالات التي يشعر فيها الطالب بالملل الأكاديمي ، وبالتالي تكون المقياس من ثلاثة أجزاء كل جزء يعبر عن موقف محدد وهم كالأتي:

الموقف الأول يتعلق بكيفية مواجهة الطالب لخبرة الملل أثناء إستماعه لمحاضرة مملة أو صعبة.

وفي هذا الموقف تم اعطاء الطالب أربع عبارات تمثل إستراتيجيات المواجهة ، و يطلب من المفحوص أن يجيب عليها جميعاً ، ويحدد درجة إنطباقها عليه في ضوء نظام ليكرت الخماسي.

الموقف الثاني ويتعلق بكيفية تعامل الطالب مع خبرة الملل عند استذكاره اليومى أو الإسبوعى لمادة صعبة أو مملة. ويتكون هذا الجزء من تسع عبارات.

الموقف الثالث ويتعلق بكيفية تعامل الطالب مع خبرة الملل أثناء استعداده لدخول الامتحان ويتكون هذا الجزء من ٨ عبارات توضح استراتيجيات المواجهة.

وبالتالي فإن مقياس مواجهة الملل فى صورته النهائية يتكون من ثلاث أبعاد تمثل إستراتيجيات المواجهة وهي كالآتي:

أ- استراتيجيات الإقدام السلوكي وتتمثل في البند رقم (١) في الموقف الأول ، والبنود ٢، ٤، ٥ من الموقف الثاني ، والبنود ١، ٢، ٣، من الموقف الثالث.

ب- استراتيجيات تنظيم الانفعال وتشمل البند رقم (٢) من الموقف الأول ، والبنود أرقام ١، ٦، ٩، من الموقف الثاني ، والبنود أرقام ٦، ٧، ٨ من الموقف الثالث.

جـ- استراتيجيات الأحجام وتشمل البنود ٣، ٤ من الموقف الأول ، والبنود ٣، ٧، ٨ من الموقف الثاني ، والبنود ٤، ٥ من الموقف الثالث ، وبناءاً عليه فعلى الطالب أن يستجيب على جميع البنود التي عددها (٢١) بند ، وعليه أن يختار البديل المناسب من خلال مقياس ليكرت الخماسي ، والذي تتراوح الاستجابات عليه من (تنطبق على تماماً، تنطبق في معظم الأحيان، تنطبق إلى حدٍ ما، لا تنطبق مطلقاً).

حيث يحصل على درجات تتراوح ما بين ٥-١ درجة تبعاً لاختياره الذي ينطبق عليه ، والصورة النهائية للمقياس مدرجة في ملحق رقم (٣).

٢ - مقياس القيم الفارق Prince (1960) ترجمة وتعريب جابر عبد الحميد (١٩٧٧).

يتكون المقياس من ٣٦ زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أن من الواجب عملها ، أو الشعور بها ، أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها ، ويتكون كل عنصر من الستة وثلاثون من عبارتين على المفحوص أن يختار منهما، إحداهما تمثل قيم تقليدية أو أصلية ، والأخرى تمثل قيمة منبثقة أو

عصرية ويتحدد اتجاه المفحوص على المقياس ، وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية باختياره ٣٦ عبارة من بين٧٢ عبارة

يتكون المقياس فى صورته النهائية من أربعة أبعاد وهي :

- أخلاقيات النجاح في العمل (قيم تقليدية) ، ويقابلها قيم الأستمتاع بالصحبة والأصدقاء (قيم عصرية).
- الأهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) ، في مقابل الأستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية).
- إستقلال الذات (قيمة تقليدية) ، فى مقابل مسايرة الأخرين (قيمة عصرية).
- التشدد في الخلق ، والدين (قيمة تقليدية) ، فى مقابل التسيبية والتساهل (قيمة عصرية).

أصبحت العبارات من ١-٩ تقيس بعد إستقلال الذات في مقابل مسايرة الأخرين ، والعبارات من ١٠-١٨ تقيس بعد أخلاقيات النجاح في العمل في مقابل قيم الأستمتاع بالصحبة والأصدقاء، والعبارات من ١٩-٢٧ تقيس بعد الأهتمام بالمستقبل في مقابل الأستمتاع بالحاضر، والعبارات من ٢٧-٣٦ تقيس بعد التشدد في الخلق والدين في مقابل التسيبية والتساهل .

بعد أن يختار الطالب العبارة التى تتفق مع بناءه القيمى يحسب له على كل عبارة تمثل قيمة تقليدية درجة واحدة ، وكل عبارة تمثل قيمة عصرية صفر.

٣- استبيان الحاجات النفسية للشباب إعداد محمد أنور الشرقاوي (١٩٩٩).

ويتكون المقياس من خمس أبعاد وهي

- الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية ، وتقيسه العبارات من ١ - ٥
- الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية ، وتقيسه العبارات من ٦ - ١٠
- الحاجة إلى الثقافة والمعرفة وتقيسه العبارات من ١١- ١٥

- الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالأخرين،وتقيسه العبارات من ١٦ – ٢٠
- الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات ، وتقيسه العبارات من ١٢ – ٢٥

تكون المقياس من ٢٥ عبارة يطلب من المفحوص أن يجيب على العبارة بتحديد مدى إنطباق العبارة من خلال خمس بدائل (أوافق بشدة – أوافق – أوافق إلى حد ما – أعترض – أعترض بشدة) .ويحصل الطالب على خمس درجات عند إختياره للبديل أوافق بشدة فى العبارات الإيجابية ، ويحصل على درجة واحدة عند إختياره لنفس البديل على العبارات العكسية .

أ- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

١ – مقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي.

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام جميع الشعب ، وذلك بتطبيق سؤال مفتوح للطلاب، وكانت صيغة السؤال ماذا تفعل عندما تشعر بخبرة الملل؟

أ- أثناء حضورك لمحاضرة مملة أو صعبة.

ب- أثناء استذكارك اليومي أو الإسبوعى لمادة صعبة أو مملة.

جـ- أثناء استذكارك استعداداً لدخول الامتحان.

وقامت الباحثة بتحليل محتوى إستجابات الطلاب ، وقد تم تصنيف إستراتيجيات الطلاب لمواجهة الملل في ثلاث استراتيجيات أطلقت عليهم الباحثة مسميات وهي:

أ- إستراتيجيات الإقدام السلوكي.

ب- إستراتيجيات تنظيم الانفعال.

جـ- إستراتيجيات الإحجام

١ – التحقق من الصدق :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار بأكثر من طريقة ، فإستخدمت صدق المحك، الصدق التمييزي، وفيما يلي عرض لهذه الطرق:

- الصدق المحكي

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣١ طالب ، وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية. وقامت بتطبيق مقياس إستراتيجيات الأحجام(إعداد الباحثة) ، ومقياس الضجر الأكاديمي (مصطفى عليّ رمضان مظلوم، ٢٠١٤) على نفس العينة ،وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين ، اتضح أن معامل الارتباط بلغ ٦٣, وهو دال عند مستوى ٠,٠١. قامت الباحثة بتطبيق مقياسى الإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل (الإقدام السلوكى ، وتنظيم الإنفعال) (إعداد الباحثة) ، ومقياس الضجر الأكاديمي (مصطفى عليّ رمضان مظلوم، ٢٠١٤) وبحساب معاملات الإرتباط إتضح أن معامل الإرتباط قد بلغ – ٧٣, وهو معامل دال عند مستوى ٠١,

- الصدق التمييزي

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مواجهة الملل (الاستراتيجيات الإحجامية) ومقياس الدافعية الأكاديمية إعداد Vallerand et al., (1993) على عينة من ٣١ طالب وطالبة ، وقامت بحساب معامل الارتباط بين المقياسين ، فبلغ معامل الارتباط –٠,٧٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠١. اما معامل الارتباط بين إستراتيجيات الاقدام السلوكى وتنظيم الانفعال من جهة ومقياس Vallerand et al.,(1993) (فقد بلغ ٦٨, وهو دال عند مستوى دلالة ٠١,

٢ – الثبات:

قامت الباحثة باستخدام طريقة حساب معامل الثبات بإعادة تطبيق المقياس مرتين على نفس العينة بفارق زمني اسبوعين ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين ٠,٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

ب – مقياس القيم الفارق

أجرت الباحثة تجربة استطلاعية بتطبيق المقياس على عينة من ٣١ طالبة في الفرقة الأولى شعبة علم النفس للتأكد من وضوح عبارات المقياس، وبناءً على ذلك تم إعادة صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً.

قامت الباحثة باختصار عبارات المقياس من ٦٤ عبارة إلى ٣٦ عبارة وذلك لطول الاختبار، ووجود بنود متكررة في معناها ، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٣٦ عبارة في ملحق(١)

١. الصدق

قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس وذلك بالمقارنة بين نتائج دراسة أمريكية ، ونتائج دراسة أجريت على المجتمع العراقى ، وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب العراقيين يتميزون بنسق قيمى تقليدى إذا قورنوا بالطلاب الأمريكيين الذين تميزوا بنسق قيمى معاصر .

قامت الباحثة بتطبيق مقياس القيم الفارقة ، ومقياس القيم للطلبة الجامعيين إعداد عماد محمد السلامة (٢٠١١) على عينة بلغ عددها ٣١ طالب ، وطالبة من الفرقة الأولى بكلية التربية ، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين وجدت الباحثة أن معامل الارتباط بلغ ٠,٦٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

٢. الثبات:

قام معد المقياس جابر عبد الحميد ١٩٧٧) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، وكان معامل الإرتباط بين درجات الطلاب في المرتين مساوية٧٨, وهي تدل على ثبات عالي للاختبار.

قام إبراهيم السيد أحمد السيد (٢٠٠٥) بالتحقق من ثبات المقياس فقد قام بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا ، وكانت النتائج تشير إلى الثبات المرتفع للمقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، فقامت الباحثة بحساب معامل الثبات بتطبيق المقياس مرتين على عدد (٣١) طالب ، وطالبة ، وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

ج – إستبيان الحاجات النفسية للشباب:

وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلاب الفرقة الأولى علم نفس عددها ٣١ طالب ، وطالبة ، بهدف التأكد من وضوح عبارات المقياس ، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ، وبناءاً على الدراسة الإستطلاعية قامت الباحثة بتعديل العبارات ارقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٢ لتتناسب مع الهدف من الدراسة .

تم التحقق من صدق وثبات المقياس كالآتي:

١ – الصدق

تم التحقق من الصدق عن طريق:

– الصدق المحكي

وذلك بتطبيق إستبيان الحاجات النفسية ، ومقياس الحاجات النفسية أعداد أحمد عبد العظيم حسب الله (٢٠١٨) على عينة من ٣١ طالب وطالبة من طلاب

كلية التربية الفرقة الأولى ، وكان معامل الارتباط مساويا ٠,٧٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٢- الثبات:

تم التحقق من الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على عينة من ٣١ طالب ، وطالبة من كلية التربية الفرقة الأولى مرتين بفاصل زمني اسبوعين ، ، وكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٨٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

الثانى عشر : شروط إجراء الإحصاء البارامترى

شروط إجراء الإحصاء البارامترى متوفرة ومن اهمها الإعتدالية :

يوضح جدول (٥) معاملات الإلتواء ومعاملات التفلطح لمتغيرات الدراسة

جدول (٥) يوضح معاملات الإلتواء والتفلطح لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	معامل الإلتواء	معامل التفلطح
النسق القيمى	-,١٢	-,٥٣
الحاجات النفسية	,٢٧	,٤٢
إستراتيجيات الإقدام السلوكى	-,٦٤	,١٠
إستراتيجيات تنظيم الإنفعال	,٣٠٩	,٦٠٢
إستراتيجيات الإحجام	,٤٨٢	,٤٣٢

من الملاحظ على هذا الجدول أن قيم الإلتواء والتفلطح لجميع المتغيرات أقل من +١ وتزيد عن -١ وبالتالى فهى قيم مقبولة وعليه فالمتغيرات الثلاثة اقرب فى توزيعها إلى التوزيع الإعتدالى .

الثالث عشر نتائج الدراسة وتفسيرها :

أ - نتائج الفرض الأول :

والذى ينص على " توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس القيم الفارق بأبعاده ودرجات الطلاب على مقاييس إستراتيجيات مواجهة الملل الإكاديمى التكيفية (الإقدام السلوكى – تنظيم الإنفعال).

ب – نتائج الفرض الثانى :

والذى ينص على " توجدعلاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس القيم الفارق بأبعاده ، ودرجات الطلاب على مقاييس مواجهة الملل الإكاديمى اللأتكيفية (الإحجام)" وقد جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (4)

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين النسق القيمى وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى

	إستقلال الذات فى مقابل مسايرة الأخرين	النجاح فى العمل ، فى مقابل الإستمتاع بالصحبة والأصدقاء	التشدد فى الدين والخلق ، فى مقابل النسبية والتساهل	الاهتمام بالمستقبل ، فى مقابل الإستمتاع بالحاضر	القيم الفارق ككل
إستراتيجيات الإقدام السلوكى	-,٢١١*	,٢٨٦**	,١٥٦	,٠٦٤	,١٣٧
إستراتيجيات تنظيم الإنفعال	-,١٦٧	,١٣١	,٠٥١	,٠٨٢	,٠٥٥
إستراتيجيات الإحجام	,٠٦٠	-,٣٠٨**	-,١٢٥	-,١٥٩	-,٢٢٠*

حيث * تدل على أن معامل الإرتباط دال عند مستوى دلالة (,٠٥)

حيث ** تدل على أن معامل الإرتباط دال عند مستوى دلالة (,٠١)

اشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً ما بين قيم اخلاقيات النجاح فى العمل ، وإستراتيجية الإقدام السلوكى حيث بلغ معامل

الإرتباط ٢٨٦, ، وهو دال عند مستوى دلالة ٠٥, . وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً يبن قيمة اخلاقيات النجاح فى العمل ، والإستراتيجيات الإحجامية حيث بلغ مقدار الإرتباط -٣٠٨, وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١, . وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مقيلس القيم الفارق ككل وإستراتيجيات الإحجام ، حيث بلغ معامل الإرتباط -٢٢٠, وهو دال دال عند مستوى دلالة ٠٥, جاءت باقى الإرتباطات غير دالة إحصائياً مما يعنى تحقق صحة الفرضين الأول والثانى جزئياً.

وبالرغم من عدم وجود دراسات اهتمت بالكشف عن العلاقة بين النسق القيمى وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى ، إلا أن هناك دراسات قليلة جداً اهتمت بدراسة العلاقة مابين النسق القيمى وبعض متغيرات الإنجاز فى السياقات الأكاديمية والتى قد تعطى بعض المؤشرات عن طبيعة العلاقة ما بين النسق القيمى وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى ، فقد اتفقت نتائج الفرض مع الدلالات التى اشارت اليها دراسة سعيدة ابو سوسو (١٩٩٨) من حيث وجود علاقة إرتباطية مابين النسق القيمى التقليدى (الاصيل) بابعاده والأتجاه الإيجابى نحو التعلم الذاتى وعلاقة سلبية بين النسق القيمى العصرى والاتجاه الإيجابى نحو التعلم الذاتى .

اتفقت نتائج الفرض مع الدلالات التى أشارت اليها دراسة Schiefele(1999) والتى اشارت إلى وجود تأثير غير مباشر دال لتوجه القيم على الإنجاز ، وذلك من خلال التكافؤ Valence بين القيم الشخصية ، وقيمة المهام التعلمية ، حيث تضفى القيم الشخصية دلالة وأهمية على المهام التعلمية .

يعد التكافؤ عامل معدل للعلاقة ما بين القيم الشخصية والأنجاز (in Fries , 2007 , p.2010)

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما اشار اليه (1988) Feather من وجود تأثير غير مباشر لتوجه القيم على الإنجاز وتتوسط هذه العلاقة تقدير قيمة المهمة التعلمية (in Fries et al .,(2007) .

وإختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٠) التى اشارت إلى عدم وجود علاقة مابين النسق القيمى والدافعية للإنجاز.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أن القيم بإعتبارها معتقدات ذاتية تميز الفرد ، وتتعلق بتفضيله لموضوعات أو اشياء محددة ، وتنعكس فى عاداته وسلوكياته وتوقعاته ، وتعد القاعدة التى تحدد نمط تفكير الفرد وطريقته فى العمل ، وتلعب دوراً حاسماً فى إتخاذه لقرارته (Gamage et al.,2021 p.1) لذا فإن القيم تقوم بنوع من التحفيز ، وتعمل كقواعد إرشادية لتقييم السلوك . وبالتالى كلما كان الفرد متسماً بنسق قيمى أصيل (تقليدى) متمثل فى إعلاء قيمة العمل ، فيرى أن من الواجب عليه العمل بإجتهاد ومثابرة ، وعليه أن يكون طموحاً ، وهذه السمات التى تميز مرتفعى قيم اخلاقيات العمل ، تدعوا هؤلاء الأفراد عند شعورهم بالملل ، أن يحاولوا البحث عن إستراتيجيات ملائمة وتكيفية كإستراتيجيات الإقدام السلوكى للتغلب على خبرة الملل ، وذلك بتغيير الموقف الممل بشكل فعلى ، وهذه الاستراتيجيات تتنوع فى طبيعتها تبعاً لأسباب الشعور بالملل فتجد الطالب يلجأ إلى مساعدة المعلم أو البحث فى المكتبات أو على شبكة الإنترنت إذا واجه صعوبة فى إستيعاب وتحصيل المادة الصعبة ، أو قد يلجأ إلى تلخيص المحتوى العلمى الذى يتصف بالإطالة والتكرارية .

كما أن الفرد الذى يتسم بالنسق القيمى التقليدى الذى يتضمن الإعلاء من قيم العمل ، اكثر قدرة على تجنب الإستراتيجيات الإحجامية بشكل عام .

كما يمكن تفسير الإرتباطات السابقة بأن الطالب يعتبر الإنجاز الأكاديمى أحد المجالات التى يترجم فيها نسقه القيمى إلى أفعال ، مما يؤدى إلى تبنيه الإستراتيجيات الإقدامية السلوكية ، الامر الذى إشير اليه فى التراث السيكولوجى بأن الفرد يقوم بعملية تكافؤ Valence بين نظامه القيمى – الذى يعلى من قيم اخلاقيات العمل – من جهة وقيم الإنجاز الأكاديمى من جهة إخرى ، وهنا يضفى النسق القيمى قيمة عالية للنجاح فى المجالات الأكاديمية .

كما يمكن تفسير هذه الإرتباطات فى ضوء نظرية القيمة – التحكم لإنفعالات الإنجاز (Pekrun , 2006 & 2010) والتى اشارت إلى أن إنفعال الملل ينشأ عن التقييمات المعرفية Cognitive appraisals المتعلقة بالتحكم فى المهمة وبقيمة المهمة التعلمية ، وهنا يكون الطالب قد إستخدم كمعيار من معايير التقييمات المعرفية النسق القيمى له ، والذى يحكم من خلاله على المهام التعلمية من حيث انها ذات أهمية ودلالة بالنسبة له ، وبالتالى يصبح أكثر تبنياً لإستراتيجيات الإقدام السلوكى ، وأقل إستخداماً لإستراتيجيات الإحجام عند تعامله مع خبرة الملل

اما فيما يخص عدم وجود علاقة دالة مابين إستراتيجيات تنظيم الإنفعال وباقى القيم الشخصية للطلاب فيمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أن إستراتيجيات تنظيم الإنفعال تعد أكثر إستراتيجيات مواجهة الملل تحكماً وفاعلية فى مواجهة خبرة الملل مقارنة بإستراتيجيات الإقدام السلوكى (التى تتضمن إنتقاد الموقف التعلمى ومحاولة تغييره إلى موقف اكثر تشويقاً ، وفيها لا يحاول الطالب

تكييف نفسه مع الموقف الممل) .اما فى إستراتيجيات تنظيم الإنفعال يحاول الفرد تكييف نفسه مع الموقف الممل مما يعنى أنه اكثر قدرة على الصمود إزاء خبرة الملل واكثر قدرة على إدارة إنفعالاته ، مما قد يعنى أن أفراد العينة لم يصلوا إلى مستوى تنظيم الإنفعال – وهو المستوى الأكثر فاعلية – فى مواجهتهم لخبرة الملل . وهو ما يتفق مع ما اشار اليه (2010)., Nett et al من أن الطالب الذى يتبنى إستراتيجيات الإقدام المعرفى يتقبل الموقف الممل ويحاول تكييف نفسه معه ، وتعد هذه الإستراتيجيات هى الأكثر فاعلية فى مواجهة الملل وتعكس مستوى عالى من الدافعية الإقدامية مقارنة بإستراتيجيات الإقدام السلوكى

كما أشارت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إستراتيجية الإقدام السلوكى وقيم الإستقلالية حيث بلغ معامل الإرتباط -٢١١, وهو دال عند مستوى دلالة ٠٥,

وحيث أن الباحثة لم تجد دراسات اهتمت بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الإستقلالية ، وإستراتيجيات الإقدام السلوكى إلا أن هناك بعض الدراسات التى أهتمت بالكشف عن العلاقة بين دعم الإستقلالية ، والإنجاز فى السياقات التعليمية مما قد يعطى مؤشرات عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين . ومن هذه الدراسات :

دراسة سعيدة أبو سوسو (١٩٩١) التى اشارت إلى وجود علاقة موجبة بين قيم الإستقلالية ، والإتجاه نحو التعلم الذاتى

دراسة (2017).,Zhen et al التى اشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الإستقلالية من جهة ، والإنفعالات الإيجابية والإندماج فى التعلم من جهة اخرى .

دراسة (2019) Buhr التى اشارت إلى إرتباط الإستقلالية سلبياً مع خبرة الملل الأكاديمى . مما يعنى اختلاف نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما ارتفعت درجات الإستقلالية إنخفض إستخدام الطالب لإستراتيجيات الإقدام السلوكى . وبالتركيز على خصائص الشخص صاحب قيم إستقلال الذات نجده يتميز بالرغبة فى عمل اشياء خارجة عن المألوف تتسم بالجدة ، ويرغب فى أن يكون مستقلاً عن الأخرين فى إتخاذه لقراراته ، ويسعى للشعور بالتفرد والخصوصية ، وبالتالى فتقييم هذا الطالب لأهمية المهام التعليمية لايتأثر بآراء الأخرين – الأباء والمعلمين – حول أهمية المهام التعلمية ، وإنما يتأثر بمدى إشباع هذه المهام لرغبته فى التعامل مع مهام مشوقة تتسم بالجدة . وبالتالى فإذا ما استشعر هذا الطالب أن النظام التعليمى يفرض عليه مهام روتينية تفتقد إلى الجدة اثناء تعلمه ، فتجد انه يطور نمط من الدافعية إحجامى بمعنى أن أهتمامه بالمهمة يقل فلا يحاول مواجهة الملل بصورة فعالة . وبالتالى فإنه لايستخدم إستراتيجيات الإقدام السلوكى ، مما قد يفسر العلاقة السلبية بين قيم استقلال الذات ، وإستراتيجيات الإقدام السلوكى .

ج – نتائج الفرض الثالث :

والذى ينص على أنه " توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة ما بين إشباع الحاجات النفسية ، والإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل الأكاديمى (الإقدام السلوكى – تنظيم الإنفعال) ".

د – نتائج الفرض الرابع :

والذى ينص على أنه " توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين إشباع الحاجات النفسية ، والإستراتيجيات اللاتكيفية لمواجهة الملل الأكاديمى (الإحجام)" وقد جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (5)

وقد اشارت نتائج الدراسة وجود علاقات إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات الإقدام السلوكى من جهة ، والحاجة الى تحقيق مكانة إجتماعية ، والحاجة إلى التفاعل مع الأخرين ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، والحاجات النفسية ككل ، حيث بلغت معاملات الإرتباط (,٢٠٤) ، (,٢٣١) ، (,٢٢٨) ، (,٢٥٦) على التوالى ، وهى معاملات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ولم توجد علاقات إرتباطية دالة إحصائياً مابين إستراتيجيات الإقدام السلوكى من جهة ، والحاجة إلى إشباع النواحى الإقتصادية ، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة حيث بلغت معاملات الإرتباط (,١١٣) ، (,١٥٢) على التوالى وهى معاملات غير دالة إحصائياً

ووجدت علاقات إرتباطية موجبة دالة ما بين إستراتيجيات تنظيم الإنفعال ، والحاجة إلى تحقيق الذات حيث بلغ معامل الإرتباط ٢٢٨,* وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

جدول رقم(٧):معاملات الإرتباط بين الحاجات النفسية واستراتيجيات مواجهة الملل

	الحاجة إلى تحقيق مكانة إجتماعية	الحاجة إلى إشباع النواحى افقتصادية	الحاجة إلى الثقافة والمعرفة	الحاجة إلى التفاعل مع الأخرين	الحاجة إلى تحقيق الذات	الحاجات النفسية ككل
إستراتيجيات الإقدام السلوكى	٢٠٤,*	,١١٣	,١٥٢	٢٣١,*	٢٢٨,*	٢٥٦,*
إستراتيجيات تنظيم الإنفعال	,١٣٤	-,٠٣٢	,١١٩	,١٤٤	٢٢٨,*	,١٦٣
إستراتيجيات الإحجام	-٢٦٨,**	-٢٢٨,*	-٢١٤,*	-,١٦٩	-٣٣١,**	-٣٣٤,**

حيث * تدل على مستوى دلالة ٠,٠٥

وحيث ** تدل على مستوى دلالة ٠١,

واشارت النتائج وجود علاقات إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات الإحجام من جهة ، والحاجة إلى المكانة الإجتماعية ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، والحاجات النفسية ككل وبلغت معاملات الإرتباط (-٢٦٨,) ، (-٣٣١,) ، (-٣٣٤,) على التوالى وهى قيم دالة عند مستوى ٠١, .

وجود علاقات إرتباطية سالبة دالة مابين إستراتيجيات الإحجام من جهة ، وكل من الحاجة إلى إشباع النواحى الإقتصادية ، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة ، حيث بلغت معاملات الإرتباط (-٢٢٨,) ، (-٢١٤,) على التوالى وهى معاملات دالة عند مستوى ٠٥, . جاءت باقى الإرتباطات غير دالة إحصائياً ، وهذا يعنى تحقق صحة الفرضين الثالث و الرابع جزئياً ، ويمكن تفسير هذه النتائج كالاتى :

- العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية من جهة وإستراتيجيات الإقدام السلوكى ، والإستراتيجيات الإحجامية من جهة إخرى .

بالرغم من عدم وجود دراسات سابقة اهتمت بالكشف عن العلاقات ما بين إشباع الحاجات النفسية إستراتيجيات الإقدام السلوكى والإحجام إلا أن هناك بعض الدراسات التى أهتمت بدراسة العلاقة ما بين الحاجات النفسية والإنفعالات الأكاديمية الموجبة والسالبة ، والإنجاز فى السياقات التعليمية ومن هذه الدراسات

دراسة Tze(2011) والتى اشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بين إستراتيجيات الإقدام السلوكى ، والدافعية الذاتية .

دراسة Nett et al ., (2010) والتى اشارت إلى أن الطلاب الذين يتبنون إستراتيجيات الإقدام السلوكى كانوا أكثر دافعية ، وبذلا للجهد ، وأقل شعورا بالملل الأكاديمى .

دراسة اسمهان مونى (٢٠٠٣) التى اشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية ، والدافعية للإنجاز .

دراسة Hosseini (2022) التى أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية ومستويات الدافعية الداخلية المرتفعة كما يعد إشباع الحاجات النفسية منبأ قوياً بالدافعية .

دراسة (2019) ., Buhr et al التى اشارت إلى أن الحاجات النفسية تعمل وظيفياً كسوابق Antecedteds أو أصول تنشأ عنها التقييمات المعرفية والإنفعالات, وأن التقييمات المعرفية يمكنها التنبؤ بالإنفعالات

وقد اشارت دراسة Ilker,et al (2021) إلى أن الحاجات النفسية تتنبأ ايجابياً بالقدرة على التركيز ، والإستمتاع بالمهام التعليمية ، وسلبياً بالملل الاكاديمى

كماأشارت دراسة كل من (2015),.Sulea,et al إلى أن إشباع الحاجات النفسية يرتبط إيجابياً مع الاندماج فى الأنشطة التعلمية ، وسلبياً مع الملل الاكاديمى فعندما يشعر الطلاب أنهم يقوموا بأنشطة تشبع حاجاتهم النفسية تشحذ طاقة هؤلاء الطلاب وتزداد دافعيتهم ومثابرتهم فى الانشطة الدراسية .

واشارت بعض الدراسات إلى أن إشباع الحاجات النفسية يرتبط إيجابياً بالإنفعالات الإيجابية (Baard, et al. , 2004; Milyavskaya & Koestner,2011)

وقد أشارت دراسة Zhen et al .(,2017) إلى أن إشباع الحاجات النفسية يتنبأ بالإندماج الأكاديمى بشكل غير مباشر من خلال الإنفعالات الإيجابية والسلبية ، كما أن الفاعلية الذاتية تتنبأ بالإندماج الأكاديمى من خلال الانفعالات الانجازية الايجابية ، والسلبية .

ويمكن تفسير نتائج الدراسة فى ضوء أن الحاجات النفسية تعد مطالب نفسية حاسمة فى مساعدة الأفراد على التكيف والسلامة النفسية والإرتقاء والتطور، ويؤدى عدم إشباعها إلى نتائج شديدة السلبية على دافعية الأفراد .كما أن إشباع الحاجات النفسية يعد بمثابة عوامل هامة فى تفعيل أنماط من الدافعية العرضية الفعالة فى مواجهة الإنفعالات السلبية كالقلق والملل (Ryan & Deci, 2000)

وبالتالى فكلما شعر الطالب بإن حاجاته النفسية قد اشبعت سواء كانت حاجات المكانة الإجتماعية ، والتفاعل مع الآخرين ، وتحقيق الذات كلما كان أكثر إستخداماً للإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة الملل (كالإقدام السلوكى) وايضا تجنب الإستراتيجيات الإحجامية فى مواجهة الملل الأكاديمى ، فيحاول تغيير الموقف الممل إلى موقف اكثر إثارة بإستخدام إستراتيجيات معرفية تتناسب مع مسببات الملل . ويكون أقل إستخدماً للإستراتيجيات الإحجامية .

ويمكن تفسير هذه النتائج ايضا فى ضوء أن الطالب لكى يكون أكثر قدرة على مقاومة الملل فإنه يلجأ إلى التقييمات المعرفية Cognitive appraisalestn فى تقدير قيمة وأهمية المهمة التعلمية (Pekrun, 2006 ;2010) وترى الباحثة أن أحد المعايير الهامة للتقييمات المعرفية هو محك مدى إشباع النظام التعليمى لحاجات الطالب النفسية ، فكلما شعر الطالب بأن الموقف التعلمى يشبع حاجاته يرتفع مستوى التقييمات المعرفية لقيمة المهام التعليمية ، وتزداد قدرة الطالب على الصمود إزاء خبرة الملل ويتبنى إستراتيجيات الإقدام السلوكى ، ويتجنب الإستراتيجيات الإحجامية .

ويمكن تفسير النتائج بأن الطالب لكى يكون مدفوعاً لإشباع حاجات النمو (الإنجاز الأكاديمى) لابد أولا من إشباع حاجات النقص (حاجات الأمن الأقتصادى ، والحاجة إلى المكانة الإجتماعية) والذى يؤدى إشباعها إلى بروز حاجات النمو فتصبح دافعة لسلوك الفرد ، وهنا يصبح الطالب أكثر إستخداماً للإستراتيجيات التكيفية لمواجهة الملل الأكاديمى وأكثر تجنباً للإستراتيجيات الإحجامية .

ويتفق ذلك مع ما أشارت اليه دراسة Noltemeyer et al (2012) التى أشارت إلى وجود علاقات بين حاجات النقص وحاجات النمو ، فلكى يكون سلوك الطالب مدفوعاً بحاجات النمو (التحصيل الأكاديمى) ،لابد أولا من إشباع حاجات النقص (حاجات الأمن ، والحب والإنتماء) ، والذى يؤدى إشباعها إلى نتائج إيجابية مرتفعة فى النواحى الأكاديمية .

كما يمكن تفسير النتائج بأن إشباع الحاجات النفسية له قوة تحفيزية تساعد الطالب على تبنى الإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة الملل ، وتجنب الإستراتيجيات الإحجامية .

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نظرية التحديد الذاتى التى ترى أن الرغبة الفطرية لإشباع الحاجات النفسية هى المصدر الأساسى للدافعية الإنسانية من حيث كونها المصدر الرئيس للتوجيه المتعمد لطاقة الفرد لتحقيق هدف محدد والمثابرة فى سبيل ذلك (Uzun & Aydemir,2020,p.2420)

وترى الباحثة أنه اثناء خبرة الملل تتعطل الدافعية الذاتية Intrnisc motivation التى تتعلق بتحقيق الإستمتاع بالنشاط التعلمى ، وبالتالى فإن نمط الدافعية الذى يستثار هو الدافعية العرضية Extrinsic motivation ، فالمجتمع المتمثل فى الأفراد المهمين بالنسبة للطالب– كالاباء والمعلمين – يروا أن التعليم الجامعى هو وسيلة لتحقيق مكانة إجتماعية لائقة ، وأنه وسيلة

للإكتساب المعرفة والثقافة ، ومجال يستطيع الطالب من خلاله تحقيق الذات ، وبالتالى يبدأ الطالب فى إستيعاب ودمج Internalization & Integration فكرة ان التعليم الجامعى هو وسيلة لإشباع حاجاته ، مما ينشط انماط من الدافعية العرضية الفعالة فى مواجهة خبرة الملل كالتنظيم المتماثل Identification regulation، والتنظيم المتكامل Integration regulation

ويقر الطالب فى التنظيم المتماثل (المتوافق مع العرف) أهمية النشاط التعلمى بالنسبة له ، وهو هنا وبشكل واعى يتبنى آراء الآخرين حول أهمية النشاط ، اما فى حالة التنظيم المتكامل يكون مستوى الإستيعاب والدمج قد وصل إلى درجة عالية ، فيتوحد الطالب مع آراء المجتمع حول أهمية التعليم الجامعى ، مما يؤدى إلى تبنى هذا الطالب للإستراتيجيات التكيفية فى مواجهة خبرة الملل ، وتجنب الإستراتيجيات الإحجامية .

– العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية وإستراتيجيات تنظيم الإنفعال :

جاءت النتائج لتشير إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين الحاجة إلى تحقيق الذات ، وإستراتيجيات تنظيم الإنفعالات وهو مايتفق مع دراسة نورة دخيل الله على الحارثى (٢٠٢١) التى أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بين إستراتيجيات تنظيم الإنفعالات معرفياً ، ودرجات الصمود الأكاديمى .

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أنه كلما إزاد إحساس الفرد بالرغبة فى تحقيق ذاته كلما كان أكثر تبنياً لإستراتيجيات تنظيم الإنفعال . وحيث أن الحاجة إلى تحقيق الذات تحتل قمة هرم ماسلو للحاجات النفسية ، وأنها تعبر عن رغبة الفرد فى ترجمة جميع قدراته وإمكانياته إلى صورة واقعية ، وبالتالى فعند شعور هذا الفرد بالملل فإنه يميل إلى إعادة تقدير أهمية الموقف التعلمى بتذكير نفسه

بالعوائد الإيجابية للمثابرة ، ومحاولة تكييف نفسه مع الموقف الممل ، وذلك بتنظيم إنفعالاته لأن يقتنع بأن الإنجاز الأكاديمى يعد وسيلة لتحقيق ذاته .

اما فيما يخص دلالة الإرتباطات بين الحاجات النفسية ، وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى التى جاءت فى معظمها دالة إحصائياً ، على العكس من الإرتباطات بين القيم الشخصية ، وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى ، التى جاءت فى معظمها غير دالة ، فيمكن تفسير ذلك فى ضوء أن الطالب عندما يعبر عن عدم إشباع النظام التعليمى لحاجاته النفسية فهو ينتقد نظام خارجى مما لايعد مهدداً لمفهوم الذات لديه ، وبالتالى تكون استجاباته أكثر صدقاً، ولكن عندما يعبر عن نظامه القيمى فهو يعبر عن مركب نفسى يتعلق بذاته ويمس مفهومه لذاته لذا قد تكون إستجاباته أقل صدقاً لأنه يراعى فى إستجاباته ما اصطلح عليه المجتمع بوجوبية الإتصاف به فتتأثر إستجاباته بالمرغوبية الإجتماعية بشكل اكبر

الرابع عشر توصيات الدراسة:-

أ. توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية التغلب على مشكلة الملل الأكاديمي التي تنذر بالعديد من المشكلات منها انخفاض دافعية الطلاب للإنجاز الأكاديمي ، والتسويف الأكاديمي ، والتسرب الدراسى ، وإنخفاض التحصيل الأكاديمي

ب. توعية القائمين على العملية التعليمية بالإستراتيجيات التكيفية ، وغير التكيفية التي يستخدمها الطلاب فى مواجهة الملل الأكاديمي ، مما قد يسهم فى إيجاد حلول لهذه الظاهرة قائمة على فهم لهذه الإستراتيجيات

ج. توعية القائمين على العملية التعليمية بالعوامل التى قد تسهم فى تبني الطلاب للإستراتيجيات التوافقية ، و الغير التوافقية ، والتي اشارت لها الدراسة الحالية من إشباع الحاجات النفسية ، والنسق القيمي

د. تهيئة البيئية الصيفية لتكون مصدراً لإشباع الحاجات النفسية ، مما يكون له أثر إيجابى فى مواجهة ظاهرة الملل الأكاديمي ، وذلك بالتركيز على إشباع الحاجات التي يمكن أن تساعد الطلاب على مواجهة الملل كالحاجة للانجاز ، والحاجة للتقدير الذات ، والحاجة للمعرفة والثقافة ، والحاجة إلى الشعور بالإستقلالي

هـ. توعية القائمين على العملية التعليمية بدور النسق القيمي للطالب في مواجهة الملل الأكاديمي ، وبالتالى العمل على إكساب طلابنا مجموعة من القيم الاصيلة التي يحض عليها ديننا الإسلامي ، والذي أكد على اهمية العلم كقيمة وأهمية السعي والنجاح كل فى مجال

و. تقديم محتوى علمي جيد ومتطور يشعر الطالب بقيمة هذا المحتوى فى إعداده المهني والأكاديمي ، وذلك بالتأكيد على حداثة المعلومات ، وبذل الجهد لتطوير هذه المعلومات بصوره دورية ، ايضا بالتأكيد على إبراز الجوانب التطبيقية للمحتوى العلمي ، والتي يمكن أن يستخدامها الطالب في حل مشكلاته الحياتية ومواجهة متطلبات وظيفته ، مما يكون له أثر إيجابى فى علاج ظاهرة الملل

ز. توعية الأستاذ الجامعي بأنه لن يستطيع تغيير ظروف مجتمعية حتيمة كنقص فرص التوظيف ، أو العائد المادي لهذه الوظائف ، ولكنه يستطيع أن يستخدم الحاجات النفسية الأخرى كمدخل لزيادة دافعية الطلاب للتعلم ، وذلك بإشباع حاجاتهم النفسية للشعور بالكفاءة ، وتقدير الذات ، وتحقيق الذات ، والرغبة فى المعرفة والثقافة ليصبح الطالب اكثر إندماجاً في عملية التعلم لانها ستشبع لديه هذه الحاجات .

الخامس عشر بحوث مقترحة:

أ. استكشاف البنية العاملية لمقياس إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي لدى عينات من مراحل دراسية مختلفة.

ب. دراسة العلاقة بين إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي ، والقيم ، والحاجات النفسية ، وذلك بإستخدام مقاييس إسقاطية للكشف عن القيم والحاجات النفسية .

ج. دراسة العلاقة بين إستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي ، ومسببات الملل المختلفة.

د. تصميم برامج تدخلية لعلاج ظاهرة الملل مبنية على إستخدام إستراتيجيات المواجهة التكيفية.

هـ. تصميم برامج تدخلية لعلاج ظاهرة بالملل قائمة على إستشارة أنواع من الدافعية الخارجية (العرضية) التي تسهم فى زيادة إحساس الطالب بالاستقلالية

و. تصميم برامج تسهم فى علاج ظاهرة الملل الأكاديمى قائمة على إكساب الطلاب القيم الأصيلة .

ز. المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل فى أنماط الدافعية من حيث طبيعة النسق القيمي ، وإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمي

ح. الكشف عن الفروق فى إستراتيجيات مواجهة الملل تبعا للتخصص الأكاديمي (علمي–ادبي).

ط. دراسة لتقدير مدى الإسهام النسبى لكل من الحاجات النفسية ، والنسق القيمى فى التنبؤ بإستراتيجيات مواجهة الملل الأكاديمى لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة .

الخامس عشر : المراجع

أ – المراجع العربية :

- أحمد عبد العظيم حسب الله صابر. (٢٠١٨) . ترتيب إشباع الحاجات النفسية لدى عينة من الطلاب المصريين متباينى مستوى التحصيل بالمرحلة الإعدادية، دراسات عربية ، ١٧ (١) يناير، ١–٣٣ .
- أسمهان موني .(٢٠٠٣) . الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طرابلس، ليبيا.
- إبراهيم السيد أحمد السيد (٢٠٠٥) . البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات الاسيوية، جامعة الزقازيق.
- بلباى آسية .(٢٠١٩). محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمى ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بوطياف بالمسيلة ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية .
- تيسير محمد أحمد الخوالدة .(٢٠١٣) . الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت ، المنارة للبحوث والدراسات ، ١٩ (١) ، ٧٩ –١٠٤ .
- جابر عبد الحميد جابر. (١٩٧٧) . كراسة تعليمات مقياس القيم الفارقة ، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

- حسن عبد الله الحميدى ، هيفاء على يوسف . (٢٠١٩). الضجر الأكاديمى ، وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٨ (٢) شباط .
- ريم فهد الدويلة .(٢٠١٩). الملل الأكاديمى وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ،٣٨ (٢) أكتوبر ، ١٩١ -٢١٦ .
- سعيدة محمد ابو سوسو . (١٩٩١) . دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتعليم الذاتي، مجلة علم النفس العدد ٢٠، السنة الخامسة، (أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر) الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد اللطيف محمد خليفة .(١٩٩٢). إرتقاء القيم ، دراسة نفسية ،عالم المعرفة ، ١٦٠ ، ابريل ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون و الأداب ، الكويت .
- عبد اللطيف محمد خليفة .(٢٠٠٦) .الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عرفة لريحان نضال (٢٠٢١) . الملل الأكاديمى ، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب جامعتى الخليل ، ولوليتكنك ، فلسطين ، المستودع الرقمى فى جامعة الخليل
- عماد محمد السلامة .(٢٠١١) .تطوير مقياس القيم للطلبة الجامعيين. مجلس إتحاد الجامعات العربية، الأردن، ٥٧، يوليو، ٣٩١ – ٤١٤.
- عواطف إبراهيم شوكت .(٢٠٠٠) .الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة ، دراسة مقارنة ، دراسات نفسية ، ١٠ (٤) ٥٣٣ – ٥٧٣ .

- فتحي مصطفى الزيات .(١٩٩٠) .العلاقة بين النسق القيمي ، ووجهة الضبط ، ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وجامعة أم القرى، دراسة تحليلية ، الكتاب السنوي لعلم النفس.
- محمد أنور الشرقاوي .(١٩٩٩) . استبيان الحاجات النفسية للشباب ، كراسة التعليمات ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد يحيى حسين ناصف . (٢٠١٨). الشعور بالملل الأكاديمى ، ونسبة إنتشارة ، ومبرراته ، وعلاقته بالتحصيل ،والمشاركة الأكاديمية ، وسلوكيات المعلم الداعمة للاستقلالية لطلاب المرحلة الثانوية ، المركز القومى للبحوث التربوية ، ٢٤ – ١٤٢ .
- مصطفى عليّ رمضان مظلوم .(٢٠١٤) .فعالية برنامج ارشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة بنها ، ٥٢، ٢٤٦.
- نادية بوشلالق .(٢٠٠٣). مقياس إشباع الحاجات النفسية، مجلة التربية جامعة الأزهر، ١١٩، ٢١٥ – ٢٤٦.
- نهلة فرج عليّ الشافعي. (٢٠١٦) .الضجر الأكاديمي ، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥ -٤١٤ .
- نورة دخيل على الحارثى (٢٠٢١). إستراتيجيات تنظيم الإنفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمى لدى طالبات جامعة الطائف .مجلة كلية التربية (أسيوط) ، ٣٧ ، ١، ٢٤٠-٣٠٩ .

- يوسف أبو المعاطى (٢٠١٨). دور الحياة الجامعية فى تشكيل النسق القيمى لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ببعض التخصصات الأكاديمية ، مجلة بحوث التربية النوعية ، ٤٩ ، يناير ، ٧٥٣ – ٨٠٦ .

ب – المراجع الأجنبية

- **Acee, T.w., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J., Hsiang-Ning, R.C., Kim, M., Cho, y., & wicker, F.W. (2010). Academic boredom in under – and over – challenging situations, *Contemporary Education at Psychology ,35 , 17 – 27.***
- **Allen, J., Munoz, J.C., Qrtuzar, J.D. (2019). Understanding public transport satisfaction: Using Maslow's hierarchy of (transit) needs *Transport Policy 81, 75 – 94.***
- **APA Dictionary of Psychology (2022). Public self . *American Psychological Association ,* https://dictionary.apa.org/public-self**
- **Baard, P.P., Deci, E.L.,& Ryan, R.M.,(2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well – being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34, 2045 – 2068.***
- **Braithwaite, V.A., Makkai, T.,& Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism–post–materialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of Applied Social Psychology, 26, 1536- 1555.***
- **Buhr, E.E., Daniels, L.M.& Goegan, L.D., (2019). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a passive open online course. *Computers in Human Behavior, 96, 85-94.***
- **Daniels, L. M., Tze ,V.M.C., & Gotez,T.,(2015). Examining boredom : Different causes for different coping profiles *.Learning and Individual Differences ,37, 255-261.***
- **Daschmann, E. C., Goetz, T., & stupnisky, R. H. (2011). Testing the Predictors of boredom at school; *British Journal of Educational Psychology ,81, 421 – 440.***

- **Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11, 227-268.***
- **Ekatushabe,M.,Kwarikunda,D.,Muwonge,C.M., Ssenyonga,j.,& Schiefele, U.,(2021) .Relation between perceived teacher's autonomy support , cognitive appraisals and boredom in physics learning among lower secondary school students . *International Journal of STEM Education , 1-15***
- **Feather, N.,T.,(1988). Values , valences and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy – valence framework . *Journal of Eductional Psychology,80,381-391.***
- **Fisher,C.D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations,46 (3), 395 – 417.***
- **Fries,S.,Schmid,S.,& Hofer,M., (2007) .On the relationship between value orientation ,valences, and academic achievement . *European Journal of Psychology of Education , vol.XXII,no. 2, 201-216***
- **Galla , B. M., Esposito , M. V.,& Fiore , H.M.,(2020) . Mindfulness predict academic diligence in the face of boredom . *Learning and Individual Differences,81,101864 ,1-13.***
- **Gamage , K.A.A., Dehideniya , D.H.S.C.P.K., Ekanayake , Y.S.,(2021) . The role of personal values in learning approaches and student achievement . *Behaviorl Sciences, 11,102 ,1-23***
- **Gouveia,V.V.,Albuquerque,f.j.b.,Clemente,m.,&Espinosa,P.,(2002) .Human values and social identities : A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology , 37,333-342***
- **Gouveia,V.V.,Milfont,T.L.,&Guerra(2014).Functional theory of human values : Testing its content and structure hypotheses . *Personality and Individual Differences ,60 ,41 - 47***

- Horney ,K.D.,(2022) Real – self . APA Dictionary of Psychology, *American Psychological Association* https://dictionary.apa.org/real-self,
- Hosseini , J., Rafiemanesh, H., & Bahrami., S.,(2022). Level of motivation and basic psychological need satisfaction in nursing students: In perspective of self-determination theory*;*
- Ilker, G.E., Quested, E., Appleton, P.,& Duda,J.L., (2018). A across Cultural study testing the universality of psychological needs theory across different academic subjects .*wiley online library. Com/ Journal/ pits psycho schs. 55, 350-365.*
- Inglehert ,T.,Baker, W.E.,(2000). Modernization cultural change, and the persistence of traditional values . *American Sociological Review,65,19 – 51.*
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Griskevicius, V. Becker, D.V.,& Schaller, M. (2010). goal – driven cognition and functional behavior: The fundemental–motives frame work, *Current Dirction in psychology science, 19 (1), 63- 67.*
- Larson, R.W. & Richards, M.H., (1991) Boredom in middle school years: Blaming school versus blaming students. *American Journal of Education, 99 (4), 418-443.*
- Liu, Y. (2015). International note: The relationship between achievement goals and academic related boredom. *Journal of Adolesence 41 (2015) 53-55.*
- 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, 243- 258.*
- Matthews, B., Lietz, P.& Darmawan, I , N., (2007) Values and learning approaches of students at an international university. *Social Psychology of Educationa, 10 (2), 247 – 275.*
- McLeod, S., (2022). Maslow's Hierarchy of needs. *Simply Psychology 1- 15 .*
- MilyavsKaya, M., & Koestner, R., (2011). Psychological needs, motivation, and well – being: A test of self- determination

theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, *50, 387-391.*

- Montag, C., Sindermann, C., Lester , D.,& Davis, K.L. (2020) Linking individual differences in satisfaction with each of Maslow's needs to the big five personality traits and panksepp's primary emotional systems Heliyon, 6, e04325 , 1-9.
- Nett, U.E., Goetz, T.,& Hall, N.C., (2011) Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, *36, 49-59.*
- Nett,U.E., Goetz,T.,& Daniels, L. M., (2010). What to do when feeling bored? Students, strategies for coping with boredom, *Learning and Individual Difference 20, 626- 638.*
- Niemiec, C. P.,& Ryan, R.M., (2009). Autonomy, competence, and relatedness in classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7, 133 – 144.*
- Noltemeyer, A., Bush,k., Patton, J.& Bergen, D. (2012). The Relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review, 34, 1862 – 1867.*
- Pekrum, R., (2006). The control–value theory of achievement Emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18, 315-391.*
- Pekrun,R.,Goetz,T.,Daniels,L.,Stupnisky,R.H.,& perry,R.P.,(2010). Boredom in academic settings.Exploring control–Value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102, 531 – 549.*
- Prince, P., (1960). Values, grades, achievement and career choice of high–school students *The Elementary School Journal , 6 ,7 , 376 – 381.*

- **Ryan ,R.M., Deci , E.L.,(2000) Intrinsic and extrinsic motivation : Classic definitions and new directions . *Contemporary Educational Psychology*, 25 , 54- 67.**
- **Ryan & Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well–being. *American Psychologist*, *55, 68-78*.**
- **Ryan, R.M.& Deci, E.L., (2020). Intrinsic and extrinsic motivation: Definition, Theory, practices and future direction. *Contemporary Educational Psychology. 61, 1- 11.***
- **Schutz & Lanehart (2002). Introduction: Emotions in education. *Eductional psychologist*, *37 (2), 67-68.***
- **Sulea, C. Beek, I.V., Sarbescu, P.,virga, D.,& Schaufli, W.B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: basic needs satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences, 42, 132-138.***
- **Tze, M.C. (2011). Investigating Academic boredom in Canadian and chinese students. M.S.,Thesis, University of Albertuo.**
- **Tze, V. M. C., Klassen, R.M. & Daniels, L.M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, *39 (2014) 175 – 187.***
- **Uzun,B., Aydemir, A. (2020). Introjected regulation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences, p. 2419-2422.***
- **Vallerand,R. J., Pelletier,L.G.,Blais ,M.R., Briere,N.M., Senecal ,C.B., &Vallieres 1.,(1992 – 1993). Academic motivation scale (AMS-C 28) College virsion . *Educational and Psychological Measurment , vols.52 and 53.***
- **VansteenKiste, M., Ryan,R.M., & Soenens (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44: 1-31.***

- **Wegner, L., Flisher, A.J., Chikobvu, p., Lombard, C.,& King, G. (2008), Leisure boredom and high school dropout in cape town, South Africa.** ***Journal of Adolescence 31(3), 421 – 431.***
- **Zhen, R., Liu, R., Ding,Y., Wang,J., Liu, Y.,& xu,L. (2017). The mediating roles of academic Self- efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students.** ***Learning and Individual Differences 54, 210 – 216.***

الخامس عشر : الملاحق

أ – مقياس القيم الفارق

البيانات المطلوبة :

الاسم : **الجنس :** **الشعبة**

التعليمات :

امامك مجموعة من البنود تشكل مقياس يهدف إلى التعرف على رأيك فى تقدير أهمية بعض الأشياء والموضوعات ، ويتكون كل بند من بنود المقياس من زوج من العبارات, و عليك ان تختار واحدة فقط من هاتين العبارتين ، والتى تنطبق مع رأيك و تترك العبارة الآخرى ، واليك مثالا يوضح المقصود :

أ. افضل العمل فى مشروع مع اخرين . ( )

ب. افضل العمل فى مشروع بمفردى . ( )

وعند قراءتك للبند عليك أن تختار أى البديلين ينطبق مع رأيك , فاذا شعرت انه من الافضل لك أن تعمل فى مشروع مع الآخرين اكثر من أن تعمل فى مشروع بمفردك فتضع علامة (√) أمام العبارة (أ) , واذا شعرت ان من الافضل لك أن تعمل بمشروع بمفردك , فعليك ان تضع علامة (√) أمام العبارة (ب) .

تأكد من اجابتك على كل بند من البنود الاتية .

تذكر أن هذا ليس اختباراً فليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة , فأنت تختار فقط العبارة التى تتفق مع رأيك .

***اختر احدى العبارتين (أ) أو (ب) من كل بند و ضع علامة (√) امامها :**

١. (أ) ينبغى أن تكون لى أراء واضحة مستقلة حول القضايا السياسية والدينية ( )

(ب) تتأثر ارائى حول القضايا السياسية والدينية برأى الأغلبية ( )

٢. (أ) أستشير الأخرين عند إتخاذى للقرارات الهامة وأعمل بنصائحهم ( )
(ب) لا أهتم بأراء الآخرين عند إتخاذ قراراتى إذا كنت مقتنع بها ( )

٣. (أ) يتأثر رأيي باراء الآخرين عند تحديد ما هو الصواب وما هو الخطأ ( )
(ب) أقتنع بارائى فيما يخص الصواب والخطأ ولا اغيرهم بناء على أراء الاخرين ( )

٤. (أ) ارتدى ملابس تشبه ملابس اصدقائى ( )
(ب) ارتدى ملابس بسيطة غير مبالغ فيها حتى وأن اختلفت عن ملابس اصدقائى ( )

٥. (أ) أقول ما اعتقد أنه صواب دون تردد ( )
(ب) افكر فى آثر رأيي على الآخرين قبل أن اقول رأيى ( )

٦. (أ) لدى أرائى التى لا اغيرها عن السلوك الصحيح ( )
(ب) انظر إلى الأخرين لأرى نوع السلوك الذى توافق عليه الجماعة ( )

٧. (أ) اعمل الأشياء بطريقتى الخاصة والتى أعتقد انها صحيحة دون الاهتمام بما يراه الاخرون ( )
(ب) اعمل الأشياء بما يتناسب مع ما هو مقبول من المجتمع من حولى ( )

٨. (أ) أستخدم نفس التعبيرات التى يستخدمها اصدقائى ( )
(ب) أتكلم بطريقتى الخاصة حتى وأن اختلفت مع اسلوب كلام اصدقائى ( )

٩. (أ) قد اتنازل عن بعض معتقادتى ومبادئي الخاصة إذا كان اصدقائى لا يتقبلونها ( )
(ب) أتمسك بمبادئى ومعتقداتى وأدافع عنها ( )

١٠. (أ) ينبغى أن أحرز مركزاً فى الحياة افضل مما وصل إليه والداى ( )
(ب) ينبغى أن أستمتع بحياتى أكثر من والداى ( )

١١. (أ) أعمل ساعات طويلة دون تسلية ( )
(ب) أشعر أننى لا استطيع العمل لساعات طويلة دون تسلية ،ولكنى سأنجز العمل على اي حال ( )

١٢. (أ) أشعر أن العمل هام ، واللعب والتسلية مضيعة للوقت ( )
(ب) أشعر أن الإستغراق كلياً فى العمل دون بعض التسلية هو غباء من الفرد ( )

١٣. (أ) ينبغى أن اقبل العمل الذى يسمح لى بالإستمتاع ببعض متع الحياة ( )
(ب) ينبغى ان اقبل العمل الذى يجعلنى شخصا ناجحاً فى الحياة ( )

١٤. (أ) أشعر بالإرتياح إذا حصلت على نفس الدرجات التى حصل عليها معظم الطلاب ( )

(ب) أشعر بالإرتياح إذا كنت من آوائل الطلاب فى الفصل ( )

١٥. (أ) اكتفى بتحقيق مركز فى الحياة مماثل لما أنجزه والداى ( )

(ب) ينبغى أن أحقق مركزاً فى الحياة يفوق مركز والداى ( )

١٦. (أ) أبذل كل جهدى لكى اكون أكثر نجاحا هذا العام عن العام الماضى ( )

(ب) اكتفى بقدر معقول من النجاح لأستمتع ببعض متع الحياة ( )

١٧. (أ) أبتعد عن الإستمتاع بمغريات الحاضر فى سبيل تحقيق أهداف أفضل فى المستقبل ( )

(ب) أستمتع كما يستمتع اصدقائى ( )

١٨. (أ) أعمل بإجتهاد شديد لكى أكون شخصاً ناجحاً جداً ( )

(ب) أعمل بإجتهاد لكى أتمكن من الإستمتاع بنعم الحياة ( )

١٩. (أ) اشعر أن السعادة هى أهم شئ فى الحياة ( )

(ب) مع مرور الزمن اشعر أن الكفاح وتحمل الآلام هما أهم شيئان فى الحياة ( )

٢٠. (أ) اتسامح مع الفرد الذى قد يسيئ السلوك ( )
(ب) أشعر ان أهم شئ فى الحياة هو الإلتزام بمكارم الاخلاق والسلوك القويم ( )

٢١. (أ) أميل إلى تكوين أكبر عدد ممكن من العلاقات ،التى قد تفيدنى فى تحقيق مصالحى مستقبلا ( )
(ب) أنا مستعد للتضحية بنفسى من أجل الصالح العام والحياة فى عالم افضل ( )

٢٢. (أ) أجتهد فى عملى إذا كان الأجر يتناسب مع الجهد المبذول ( )
(ب) أجتهد فى آداء العمل الموكل إلى بغض النظر عن الأجر ( )

٢٣. (أ) اشعر أن النظام الحديث فى التعليم ليس بالصرامة والشدة التى ينبغى أن يكون عليها ( )
(ب) اشعر أن التخلص من النظام الصارم فى التعليم شئ صحيح ( )

٢٤. (أ) اعتقد انه من المقبول أن يسيئ الفرد السلوك احياناً ، ولكن الشئ الهام الا يرتكب الخطأ مرة أخرى ( )
(ب) أشعر بالأثم عندما اسيئ السلوك وأتوقع عقاب الله على هذا السلوك ( )

٢٥. (أ) أشعر بأننى أحظى بحرية قليلة فى الفصل الدراسى ( )
(ب) أشعر أننى بالحرية الكافية فى الفصل الدراسى ( )

٢٦. (أ) أشعر أن السعادة أهم شئ فى الحياة يليها الإجتهاد والكفاح ( )
(ب) أشعر أن الإجتهاد والكفاح أهم شئ فى الحياة ( )

٢٧. (أ) أشعر بأننا فى حاجة ماسة إلى العقاب البدنى القديم ( )
(ب) أشعر ان العقاب البدنى القديم يؤذى التلميذ أكثر مما يفيده ( )

٢٨. (أ) أشعر أن من واجبى إدخار أكبر قدر من المال للمستقبل ( )
(ب) أشعر أن الإدخار شئ جيد ولكن ليس إلى حد حرمان نفسى من متع الحاضر ( )

٢٩. (أ) أضع فى البنك ٢٠٠٠ جنيه ( )
(ب) أنفق ١٠٠٠ لأستمتع مع اصدقائى وأقتصد الباقى ( )

٣٠. (أ) أنفق على ملابسى لكى أرتدى ملابس فى مستوى اصدقائى ( )
(ب) أنفق مالاً أقل على ملابسى لكى أقتصد لإحتياجاتى فى المستقبل ( )

٣١. (أ) أشعر أن الإنسان لا بد أن يعمل للمستقبل ( )
(ب) أشعر أن اليوم هام ، وينبغى أن أعيش كل لحظة فيه باستمتاع ( )

٣٢. (أ) ألتحق بنوع الدراسة الذى يستهوينى وأحبه حتى وإن كانت فرص الترقى فيه قليلة ( )

(ب) ألتحق بنوع الدراسة الذى لا يستهوينى ولكنه سيفيدنى فى المستقبل ( )

٣٣. (أ) أختار عملا يوفر لى فرص الترقى فى المستقبل حتى ولو لم يكن الاجر مرتفعاً ( )

(ب) أختار عملاً يوفر لى دخلا مرتفعاً حتى وإن كانت فرص الترقى فيه قليلة ( )

٣٤. (أ) ينبغى أن امنع نفسى من الإستمتاع بالحاضر لأحظى بأشياء أفضل فى المستقبل ( )

(ب) أستمتع كما يستمتع اصدقائى ( )

٣٥. (أ) أسعى لإمتلاك الأشياء التى يملكها اصدقائى ( )

(ب) أسعى لأن يتوفر لى مال يكفى لحاجات المستقبل ( )

٣٦. (أ) أجتهد لكى أكون خبيراً متخصصاً فى احد المجالات ( )

(ب) أعمل أشياء كثيرة بشكل جيد ، وليس بالضرورة أن اكون خبيراً فى احد المجالات ( )

ب – استبيان الحاجات النفسية للشباب

الغرض من هذا الاستبيان هو معرفة وجهة نظرك حول بعض العبارات التى تتعلق بالحاجات النفسية التى تكمن وراء أهداف الشباب من الالتحاق بالدراسة الجامعية ،ولذلك لا توجد عبارة صحيحة واخرى خاطئة , حيث أن العبارات كلها تتناول بعض الامور المتصلة بوجهة نظر الشباب من إلتحاقهم بالدراسة الجامعية وبوجهة نظرهم فيما يرغبون فى تحقيقه بوجه عام .

وبالتالى فالمطلوب منك الاجابة على كل عبارات الأستبيان دون ان تترك عبارة واحدة مع أهمية ان تعبر وجهة نظرك عن اهدافك الفعلية من الإلتحاق بالدراسة الجامعية أو عن الحاجات النفسية التى ترغب فى اشباعها.تخير البديل الذى يعبر عن درجة إنطباق العبارة عليك من بين البدائل المتاحة

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	الى حد ما	اعارض	اعارض بشدة
١	اصبح المستوى الاقتصادى اهم من المؤهل الجامعى كشرط للارتباط بشريك الحياة					
٢	اعتقد ان التعليم الجامعى فى الوقت الحاضر لا يحقق للفرد مكانة اجتماعية مرموقة كما كان فى الماضى					
٣	الحصول على المؤهل الجامعى يضمن لى الحصول على وظيفة تحقق لى مركز اجتماعى افضل					
٤	الالتحاق بالدراسة الجامعية يحقق لى الرغبة فى الحصول على مركز اجتماعى لائق					
٥	الالتحاق بالدراسة الجامعية تحقق لى الحصول على تقدير الناس ، و اكتساب احترامهم					
٦	المؤهل الجامعى يحقق لى مستوى اقتصادى لائق فى المجتمع					

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	الى حد ما	اعارض	اعارض بشدة
٧	الحصول على المؤهل الجامعى لن يوفر لى إحتياجاتى الاقتصادية فى المستقبل					
٨	الحصول على المؤهل الجامعى لن يساعدنى على تأمين دخل شخصى مناسب ، لعلمى بأن من سبقونى لا تتوافر لديهم وظائف فى تخصصاتهم					
٩	اعتقد اننى مهما اجتهدت فى التعليم الجامعى فلن يحقق لى هذا الالتحاق بوظيفة ذات عائد مادى مناسب					
١٠	اقتنع بان فكرة التعليم للعلم فقط ليست ذات جدوى , فلا بد ان يكون للتعليم مردود اقتصادى واجتماعى يعود على الفرد					
١١	الالتحاق بالدراسة الجامعية يساعدنى على التزود بالمعرفة فى المجالات العلمية والعملية التى ارغبها					
١٢	اشعر ان معظم المواد الدراسية التى ادرسها لن تفيدنى فى المستقبل					
١٣	الدراسة الجامعية تساعد على تكوين شخصية قادرة على التصرف وابداء الرأى					
١٤	المؤهل الجامعى يمكن الفرد من الحصول على قدر من الثقافة يساعده على العمل فى الحياة باسلوب واعى سليم					
١٥	الدراسة الجامعية تمكن الفرد من اكتساب طرق التفكير العلمى السليم					
١٦	الالتحاق بالدراسة الجامعية يمكننى من اكتساب خبرات و مهارات جديدة من الاخرين					
١٧	الالتحاق بالدراسة الجامعية يمكننى من التعرف اكثر على الشباب المتعلم و مدى تطور افكاره					
١٨	الحياة الجامعية تهيئ لى فرص التعرف على الناس لاختيار شريك الحياة					

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	الى حد ما	اعارض	اعارض بشدة
١٩	الدراسة الجامعية تساعدنى فى تنمية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء من الجنسين					
٢٠	الدراسة الجامعية تساعدنى على الاستفادة من خبرات الاخرين و معلوماتهم فى مواجهة مشكلات الحياة و ايجاد حلول لها					
٢١	الحصول على المؤهل الجامعى يساعدنى على الوصول الى مركز مرموق فى مجال العمل المتصل بدراستى					
٢٢	الالتحاق بالدراسة الجامعية يحقق لى شعورا بالتفوق					
٢٣	الحصول على المؤهل الجامعى من افضل الوسائل لاثبات وجودى فى المجتمع					
٢٤	الدراسة الجامعية تمكننى من تكوين شخصية مستقلة تعتمد على نفسها					
٢٥	يشعرنى المؤهل الجامعى بأننى شخص متميز					

ج – مقياس استراتيجيات مواجهة الملل الاكاديمى

الاسم : النوع : ذكر /انثى

الشعبة :

أمامك مجموعة من المواقف التى قد تسبب لك الشعور بخبرة الملل الأكاديمى ، ومجموعة من أساليب السلوك التى توضح كيفية مواجهتك لهذه الخبرة (الملل الاكاديمى) ، والمطلوب منك توضيح درجة انطباق كل أسلوب من هذه الأساليب عليك ، من خلال اختيار البديل المناسب، فالبديل تنطبق على تماما تعنى أنك تقوم بهذا الأسلوب دائماً ، والبديل تنطبق على إلى حد كبير تعنى أنك تقوم بهذا الأسلوب فى معظم الأحيان ، والبديل تنطبق على إلى حد ما تعنى أنك تستخدم هذا الأسلوب فى بعض الاوقات والبديل تنطبق على بشكل قليل تعنى إستخدامك لهذا الأسلوب بشكل قليل ، والبديل لاتنطبق على مطلقا يعنى أن العبارة لا تنطبق عليك مطلقا ، وإذا كنت تقوم بسلوكيات أو تصرفات أخرى أثناء مواجهتك لخبرة الملل , فعليك أن تصف كيفية مواجهة هذه الخبرة (الملل) فى الخانة الفارغة.

(١)عندما أشعر بخبرة الملل من محاضرة مملة تتسم بالاطالة والتكرار ، أو محاضرة صعبة تفتقر للتطبيقات العملية ، أو بسبب طريقة التدريس المملة أميل الى أن ...

م	البنود	تنطبق على تماما	تنطبق على الى فى معظم الاحيان	تنطبق على الى حد ما	تنطبق على بشكل قليل	لا تنطبق على مطلقا
١	اسأل المعلم ان يلخص لنا الأفكار المهمة فى نقاط محددة للتغلب على الملل إذا كان مضمون المحاضرة متكرر ، أو اعطاء أمثلة حياتية ، أو أنشطة تسهم فى زيادة إستيعابنا للمعلومات					
٢	أحاول جاهداً المحافظة على إنتباهى وتركيزى، ذلك بإقناع نفسى بأهمية إستيعاب المعلومات المقدمة.					
٣	أفقد تركيزى ، وأنتباهى ، وأنصرف عن المحاضرة بذهنى إلى أفكار ليس لها علاقة بموضوع المحاضرة					
٤	أنصرف عن المحاضرة ، وابدأ فى الثرثرة مع زملائى					
٥	اذا كنت بتقوم بفعل اى شيئ أخر بالاضافة إلى ماسبق أذكره هنا					

٢ – عندما أشعر بخبرة الملل عند إستذكار مادة صعبة ، أو مملة ، أو بها الكثير من الحشو فإننى اميل الى ان :

	البنود	تنطبق على تماما	تنطبق فى معظم الاحيان	تنطبق على فى بعض الاحيان	تنطبق على فى بشكل قليل	لاتنطبق على الاطلاق
١	أحاول تذكير نفسى بأهمية الحفاظ على التركيز لأهمية هذه المعلومات ، ولتجنب الآثار السلبية المترتبة على عدم المثابرة فى الإستذكار .					
٢	أسأل المعلم أو أحد زملائى أن يشرح لى الأجزاء الصعبة .					
٣	أنصرف عن الإستذكار واقوم بنشاط اخر (أشاهد التلفاز – أبحث فى الموبايل عن اشياء ليست لها علاقة بالاستذكار----)					
٤	إذا كانت المادة بها الكثير من الحشو والتكرار أقوم بتلخيص المادة مركزاً على العناصر الهامة .					
٥	أبحث عن المزيد من المعلومات عن الأجزاء الصعبة على الإنترنت أو أبحث عن فيديوهات تشرح هذه الاجزاء الصعبة .					
٦	أخذ قسط من الراحة وأعود إلى إستذكار المادة مرة أخرى بإجتهاد وتركيز.					
٧	احفظ المادة كما هى دون فهم الاجزاء الصعبة					
٨	اؤجل إستذكار المادة وأستذكر مادة اخرى					
٩	أعطى لنفسى مكافأة إذا أنجزت المادة					
١٠	إذا كنت تقوم بعمل شيئ اخر بالإضافة إلى ما سبق أذكره هنا					

٣ – عند إستذكار مادة صعبة أو مملة لدخول الإمتحان عندما أشعر بخبرة الملل أميل إلى :

	البنود	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيرا	تنطبق على إلى حد ما	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على مطلقاً
١	أسأل المعلم او أحد اصدقائى لمساعدتى فى فهم الأجزاء الصعبة					
٢	أبحث على الإنترنت عن مزيد من الشرح للأجزاء الصعبة					
٣	أقوم بتلخيص العناصر الهامة فى المادة					
٤	أحفظ المادة كما هى دون فهم .					
٥	لا أستطيع الإستمرار فى الإستذكار وأنصرف إلى نشاط أخر (مشاهدة التلفاز أو ما شابه .....)					
٦	أذكر نفسى بأهمية استذكار والسلبيات التى تلحق بى اذا لم أثابر فى الإستذكار .					
٧	آخذ قسط من الراحة ثم أعاود إستذكار المادة بنشاط					
٨	أحدد لنفسى مكافأة إذا أنجزت المادة					
٩	إذا كنت تقوم بأى شئ أخر بالإضافة إلى ماسبق أذكر ما تقوم ما تقوم به هنا					