# ما وراءالدافعية لدي مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي من طلبة الجامعة

## إعـــداد

**أ/سالي أشرف رمضان نصار**

**باحثة ماجستير في التربية تخصص (علم النفس التربوي)**

**أ.د/ عبد الهادي السيد عبده**

**استاذ علم النفس التربوي**

**كلية التربية - جامعة المنوفية**

**د/ نجلاء عبد المحسن عبد المنعم**

**مدرس علم النفس التربوي**

**كلية التربية - جامعة المنوفية**

**المستخلص**

أُجري البحث علي عينة أساسية قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة بجامعة المنوفية، وذلك بهدف الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في مستوي ما وراء الدافعية، وإعتمدت الباحثة علي مقياس فاطمة خشبة، عفاف البيديوي (٢٠٢٠) لقياس الضجر الأكاديمي ومقياس ما وراء الدافعية عبير المومني (٢٠٢٠) وتم تحليل البيانات بإستخدام برنامج (**SPSS**) الإحصائي فأشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح مجموعة منخفضي الضجر الأكاديمي في ما وراء الدافعية، وإلي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الضجر الأكاديمي راجعة للجنس، وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية والأفكار البحثية المقترحة.

**الكلمات المفتاحية:**

**الضجر الأكاديمي ، ما وراء الدافعية ، طلبة الجامعة.**

Abstract

The research occurred on a principal sample composed of (300) male & female at menoufia University to reveal their difference between the highest and lowest Academic Boredom in Meta-motivation and the researcher depended on a scale( prepared by: Fatima Khasbah ,Afaf Al – Budaiwi ,2020 ) to academic boredom and scale (prepared by : Abier Al-momini , Hamza al –Rababaa, 2020) to meta-motivation and the data was analyzed using the (SPSS) statistical program. The results referred to there are significant differences according academic boredom low in meta-motivation and there was no significant differences according to gender, and in light of this, a set of educational recommendations and proposed research ideas were presented.

**Key words:**

Academic Boredom- Meta Motivation- university students.

**مقدمة البحث :**

تُعد المرحلة الجامعية من المراحل الهامة في حياة الطلبة والتي تحتاج إلي التوافق مع متطلبات الحياة لما يحتاجة الطلبة في هذه المرحلة من إمكانيات وإحتياجات نفسية وفكرية تُمكنهم من التعامل مع مشكلات المرحلة التي يعيشون فيها، ومما لا شك فيه أن بعض طلاب الجامعة يواجهون مشكلات أكاديمية وإجتماعية ونفسية، ويُعد الضجر الأكاديمي من أهم المشكلات الإنفعالية الأكثر إنتشارًا وشيوعًا لدي طلبة الجامعة، كما يُعد إحدي المشكلات التي تؤثر علي دافعية الطلاب للتعلم ومستوي طموحهم وتحصيلهم الدراسي مما ينعكس سلبًا علي إدراك الطلبة لقيمة التعلم، كما تلعب الدافعية دورًا مهمًا في سلوكهم فتحدد إهتمامهم الداخلي بعملية التعلم وإحساسهم بالمتعة عند أدائهم المهام الأكاديمية، وسعيهم نحو التفوق وتحقيق أهدافهم الأكاديمية وقد إهتم علماء النفس بالدوافع الأكاديمية للتعلم لكن المتأمل في الدراسات الأجنبية للدافعية في السنوات الأخيرة يري مدي الإهتمام بالجانب الوجداني للمتعلم أومايُطلق علية الإنفعالات الأكاديمية Academic emotions وتؤثر هذه الإنفعالات الأكاديمية علي دافعية الطلاب وتحصيلهم الأكايمي أيضًا.

وذلك ما أشار إلية ( Tze , Daniels & Klassen , 2016 ,119-120) إلي أن مشاعر الضجر الأكاديمي حُظيت بإهتمام الباحثين في العقدين الآخرين بجانب مجموعة من المشاعر الأخرى (الأمل، الملل ،القلق اليأس، الإغاثة، والإستمتاع) وأن الضجر الأكاديمي هو الذي يحدث لدي الطلبة خاصة طلبة الجامعة وهو عبارة عن نوع من الإنفعالات السلبية التي تعوق المتعلم خلال عملية التعلم وتؤثر سلبًا علي أداءهم للمهام الأكاديمية، كما أضاف Nicole, 2011 ,(20.) أن الضجر الأكاديمي يصيب الطالب بالإرهاق والفتور والأرق إتجاه العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية ويرتبط سلبًا باليقظة العقلية وإيجابيًا بالإكتئاب والقلق.

كما أشار أيضًا (فرج طه، شاكر قنديل، حسين محمد، مصطفي عبد الفتاح، محمود أبو النيل ،٢٠٠٥،٤٣٣) إلي أن الضجر الأكاديمي عبارة عن قيام الطالب بنشاط ينقصه الدافع مع الإستمرار في موقف تعليمي لا يرغب فيه مع صعوبة التركيز فيه وذلك لعدم ملائمة المواد الأكاديمية وطرق التدريس والأنشطة ونظم الإمتحانات.وأشار أيضًا ( Goldberg ,1999 , 50)

إلي أن الضجر الأكاديمي يعتبر عامل أساسي خلف السلوكيات الغير ملائمة والسلوك العدواني والغياب والتسرب من المدرسة.

ويوضح ( ماجد عثمان ، ٢٠١٩ ، ٢٠ ) أن الضجر الأكاديمي يترتب عليه الكثير من الأمور التي تؤثر سلبًا علي العملية التعليمية مثل : خفض الروح المعنوية لدي الطلبة ، إنخفاض المستوي التحصيلي ، الإنحراف السلوكي ، عدم التكيف داخل البيئة الدراسية ، رفض الإندماج الأكاديمي، التأثير السلبي علي الإدراك والدافع.

كما يضيف ( Erena & coskun , 2016 , 574) أن الضجر الأكاديمي عبارة عن إنفعال يؤثر سلبًا علي دوافع الطلبة للتصرف بكفاءة، كما يرتبط بإرتفاع معدلات الهروب من التعليم وإنخفاض أيضًا مستوي التحصيل الدراسي.

كما أظهرت دراسة Ashkin 2010 إلي إرتفاع مستوي الضجر لدي الطلبة وهذا ما يتفق معه دراسة ( مريم بوخطه، ربيعه جعفور، ٢٠١٨) التي أُجريت علي عينة قوامها (١٠٠) طالبًا بهدف التعرف علي مستوي الضجر الأكاديمي وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوي الضجر الأكاديمي لدي عينه الدراسة مرتفع، وسبب هذه النتيجة أن أساليب التدريس والمناهج المتبعة تُشعر الطلبة بالرتابة، أما التقويم لا يعتمد علي إسترجاع الماده العلمية المقدمة في قاعة الدراسة. وكذلك دراسة ( أماني سعد ، ٢٠٢٠، ١٦٠ ) والتي أجريت علي عينة قوامها (١٢٢) تلميذًا وتلميذة بهدف الكشف عن وجود علاقة بين قلق الموهبة والضجر الأكاديمي وكشفت النتائج عن إرتفاع مستوي الضجر الأكاديمي عن المتوسط لدي كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.

وهناك الكثير من الأدبيات التي إهتمت بالبحث عن العوامل المسببة للضجر الأكاديمي لدي الطلبة، في حين إهتمت الأدبيات الأخري بالبحث عن العواقب والمخاطر الناجمة عن الضجر الأكاديمي، حيث أظهرت أن الطلبة المُعرضون للضجر معرضون للكثير من العواقب مثل : التسرب من المدرسة ، الحصول علي درجات منخفضة ، إضطرابات في الأكل ، الإكتئاب ، العدوانية ، وأن (٤٤%) من الطلبة يقضون معظم أوقاتهم داخل الصف الدراسي وهم يشعرون بالضجر الأكاديمي . (Dashmann , Goetz & Stupinsky , 2011 , 422)

وأشارت الأدبيات مثل دراسة (تيسير الخوالدة ، ٢٠١٣ ، ٨٠-٨١) إلي أن التغلب علي مشاعر الضجر الأكاديمي لدي الطلبة داخل الجامعة أو المدرسة يتطلب إعاده النظر في محتوي المقررات الدراسية وطرائق التدريس لدي المعلمين وأيضا التنويع في إستراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس لدي المعلمين كما أن الطلبة الذين يشعرون بالضجر الأكاديمي يحصلون علي أداء أكاديمي وإستقلالية ذاتية أقل من الذين لا يشعرون بالضجر الأكاديمي.ودراسة Belton & ( 598 , 2007, Priyadharishini التي أشارت إلي أن البنية المدرسية السبب الرئيسي في تسرب الضجر الأكاديمي في نفوس الطلبة، فالبنية المدرسية الغير جذابة والغير مثيرة والقائمة علي الرتابة والغير ممتعة تسبب لديهم الشعور بالضجر الأكاديمي.

كما تؤكد دراسة (حسن الحميدي ، هيفاء اليوسف ، ٢٠١٩ ، ١٧٩) أن الضجر الأكاديمي يرتبط بعادات العقل عند الطلاب في الجامعات وأنه ينشأ حين لا تسطيع المقررات والمناهج الدراسية تلبية رغبات وطموح الطلبة ، كما يتطلب أن تكون المقرارات وطرق التدريس ترفع من حماس وشغف الطالب وميلة للمجازفة التي تعبر عن الدافعية لزياده الرغبة في التعلم ، كما كشفت نتائج دراستهما أن الشعور بالضجر الأكاديمي يزيد عندما لا يسمح التقويم أو المنهج أو الطرق التدريسية بإستخدام عادات العقل في حل المشكلات التي تواجههم.لذلك يُعد الضجر الأكاديمي أحد المشكلات الإنفعالية التي تؤثر سلبًا علي دافعية الطلبة للتعلم وتحصيلهم الأكاديمي ومستوي طموحهم وكفاءتهم الذاتية ودافعيتهم للإنجاز ويؤكد ذلك دراسة كل من : نهله الشافعي ٢٠١٦ ، تحية عبد العال ٢٠١٢ ، mann & Robenson 2009.

وتُعد الدافعية القوي المحركة للنشاط الإنساني لأنها تعمل علي توجيه السلوك وتحريكه والمحافظة علي إستمراريته لكي يصل إلي أهدافه وطموحه ورغباته ، كما أنها تعتبر قوة مثيرة ومحفزة لإدراك الطالب وتفكيره. كما تُعتبر الدافعية من أهم الموضوعات في علم النفس وأكثرها دلالها وذلك علي المستوي التطبيقي أو النظري فهي حالة من الإستثارة تثير السلوك وتدفعه إلي تحقيق أهداف معينة (ثائر غبارى، ٢٠٠٨ ،١٣-١٦).

حيث ركز البحث النفسي عقودًا كثيره علي العوامل الدافعية كنوعين أساسين من محددات الأداء وقد تمت دراسة مجموعة ثالثة من المتغيرات في السنوات الأخيرة يشار إلي هذه المتغيرات

بحالات ما وراء الدافعية. لذلك أشار (Cromer, 2009 , 552 –553)إلي حالات ما وراء الدافعية علي أنها الطريقة التي يدرك بها الفرد الحدث الناتج عن الإستثارة الداخلية وما يترتب عليه من مشاعر ففي الوقت الذي يحدث فيه الإحساس بالضغوط فإن حالات ما وراء الدافعية التي يعيشها الفرد سوف تُحدد ما إذا كانت الاستثارة الناجمة عن الضعوط تؤدي إلي الاحساس بالمتعة أم الضجر ، لذلك تؤثر حالات ما وراء الدافعية المهيمنة علي المتعلم بشكل مباشر في تفسيره للاستثارة الناتجة عن الضغوط ، كما أن هذا الفرد يكون أقل عرضة للإحباط.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والبحوث إتضح أنه تم دراسة حالات ما وراء الدافعية في علاقتها بالكثير من المتغيرات ليس من بينهما الضجر الأكاديمي ومن أمثلة هذه المتغيرات في مجال علم النفس والتربية : دراسة (فادي سماوي ،٢٠١١) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتة بكل من ماوراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدي الطلبة الجامعين ،ودراسة (سحر محمد ، ٢٠١٧ ) القيمة التنبؤية لأبعاد ما وراء الدافعية في تأجيل الاشباع الأكاديمي لدي طلبة الجامعه ، ودراسة (Chen , 1995) التي تناولت ماوراء الدافعية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا عند تعلم اللغة الثانية وهذا ما دفع الباحثه الحالية للتدخل لعمل برنامج قائم علي ما وراء الدافعية لخفض الضجر الأكاديمي، ومن هنا يتضح الأهمية الكبيره للتعامل مع مشكلة الضجر الأكاديمي والتدخل لتخفيفها وأنه من الضروري أن يهتم القائمون علي العملية التعليمية والمرشدون النفسيون بالجامعات التعرف علي الطلاب المرتفعين في الضجر الأكاديمي وضروره تقديم البرامج اللازمة التي تساعدهم علي خفض الاثار السلبيه للضجر الأكاديمي.

**مشكلة البحث:**

إن متطلبات الحياة وضعت الطلبة أمام تحديات ومسؤوليات متعددة جعلتهم يشعرون بالضجر والقلق مما ينعكس علي أدائهم وتحصيلهم الدراسي وخصوصًا في الآونة الأخيرة شاع إنشار مظاهر الضجر الأكاديمي لدي الطلبة مثل: الإمتعاض، التذمر، والشكوي من حجم المواد الدراسية وتكرارها والإمتحانات وصعوبتها، كثرة الغياب، ونقص الدافعية لديهم وغيرها من الأمور.

كما أن المناخ الصفي الدراسي يعكس لنا ما يعاني منة الطلبة داخل المؤسسة التربوية من ضجر و نفور وإنزعاج وتذمر حول كل مايتعلق بالدراسة وهنا نجد مشاعر الضجر التي تعيق

التعليم الفعال والتي ينتج عنها مظاهر عدم التوافق والتكيف المدرسي ومشكلات أخري تهدد مستقبلة الدراسي والمهني.

لذلك يُعد الضجر الأكاديمي من المشكلات الإنفعالية السلبية والتي تنطوي علي العديد من النتائج المترتبة والمؤثرة في الكثير من جوانب حياة الطلبة ولا يمكن تناول الضجر الأكاديمي علي أنه مشكلة إنفعالية فقط يعاني منها الطلبة فهو يرتبط بعوامل متنوعه منها من هو شخصي له صلة بالمتعلم وما يحمله من خصائص نفسية ومعرفية مثل : الرجاء ، العبء المعرفي ، ومنها من هو بيئي يرتبط بمحيط الطالب المدرسي متمثلة في طرق التدريس والمناهج وأساليب التعامل مع الطلبة ، لذلك فهو ظاهرة متعدده الأسباب والمكونات وأنه من العوامل التي تؤثر سلبًا علي تحصيل الطلاب ومثابرتهم الأكاديمية (جيهان محمود ، نرمين محمد ، ٢٠١٨، ٣٥٦).

كما أن هناك الكثير من الأمور التي تُعيق تقدم الطلبة في الحياة الأكاديمية ومن هذه الأمور الضجر الأكاديمي الذي يتسبب في الكثير من المشكلات التي تمنع الطلبة من تحقيق أهدافهم، وصعوبة التركيز في أداء المهام الأكاديمية ، كما أنه يؤثر بشكل سلبي من خلال عدم تجاوب هؤلاء الطلبة مع المهام الأكاديمية المطلوبة وقد يرجع ذلك لصعوبه المقررات الدراسية أو نظرة الطلبة بعدم جدوي وأهميه الدراسة بالنسبه له، هذا الأمر الذي يؤدي به إلي ضعف فاعليتة وعدم تركيزه للإمور الدراسية، مما ينقص لديه الدافع الذي ينعكس علي أدائة الدراسي وفاعليتة الأكاديمية، وأن وجود فاعلية ذاتيه أكاديمية ودافعية منخفضة تؤدي بالطلبة إلي تجنب المهام الأكاديمية الصعبة ، والقيام بجهد أقل في متابعة رغباتة وأهدافه الأكاديمية والشخصية (صالح درادكة ، ٢٠٢٠ ، ٣٥٦).

ومن خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة وجد أن الضجر الأكاديمي منتشر بصورة كبيرة جدًا بين طلبة الجامعة وهذا ما أكدتة دراسة (Mann & Robinson, 2009 , 243). إلي أن (٥٩%) من طلاب الجامعات في إنجلترا يشعرون بالضجر الأكاديمي في أكثر من نصف محاضراتهم والذي يترتب عليه أثار وعواقب سلبية علي مستوي التحصيل الأكاديمي، والهروب من المدرسة وعدم الرضا عن الدراسة، كما تذكر ( تيسير الخوالدة ، ٢٠١٣ ، ٨٩) بأن الضجر الأكاديمي منتشر بصورة كبيرة ومرتفع بين طلاب الجامعة وذلك في مجال التقويم وبصورة متوسطة في مجال طرق التدريس والمنهاج.ومما يزيد من إنتشار مشكلة الضجر الأكاديمي بين الطلبة هو

إرتفاع مستوي تعرضهم للضغوط النفسية والبيئية والإفتقار للأنشطة اللاصفية وتشتت أفكارهم وكذلك ضعف كفاية المناهج الدراسية لحاجاتهم وميولهم ومتطلباتهم وكذلك ضعف إشباع الجوانب المعرفية والعقلية والوجدانية مما يفقدهم التحدي والحماس وضعف أيضًا الدافعية الداخلية لديهم (أمال الفقي ، ٢٠١٦ ، ٥٥).لذلك ينتج عن الضجر الأكاديمي أثار سلبية علي المجتمع عامة والطالب خاصة كما يؤكد الباحثون أن التعرض للضجر الأكاديمي يصاحبه العديد من المظاهر الغير مرغوب فيها سواء كانت أكايميه، إنفعالية، إجتماعية، سلوكية ومن هنا تقع أهمية التعامل مع مشكلة الضجر الأكاديمي ومحاولة التدخل لتخفيفها.

**ومما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة علي الأسلة التالية:**

١-هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي علي مقياس ما وراء الدافعية.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية علي مقياس الضجر الأكاديمي راجعة للجنس.

**أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلي الكشف عن الفروق الراجعة إلي الجنس (ذكور- إناث) في الضجر الأكاديمي للعينة الأساسية، وكذلك الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي علي مقياس ما وراء الدافعية

**أهمية البحث** : تكمن الأهمية في الجوانب الأتية : دراسة متغيرات تربوية ونفسية مهمة هي : الضجر الأكاديمي وما وراء الدافعية إلقاء مزيدًا من الضوء علي الفروق بين الجنسين في الضجر الأكاديمي للعينة الأساسية

**مصطلحات البحث :**

**الضجر الأكاديمي Academic boredom** : وهو إنفعال سلبي أكاديمي يشعر فيه الطالب بالملل والفتور ونقص الدافعية والشعور بالضغط وعدم التركيز وذلك لعدم تناسب المواد الأكاديمية وطرق التدريس والأنشطة ونظم الأمتحانات وعدم تلبيتها للطموحات والآمال المستقبلية (فاطمة خشبة ، عفاف البديوي ، ٢٠٢٠ ، ١٨٨) **ماوراء الدافعية Meta-motivation** : أشارت (عبير المومني ، حمزة الربابعة ، ٢٠٢٠ ، ٥ ) أن ما وراء الدافعية عبارة عن مجموعة من الدوافع

الذاتية العميقة والتي تُمكن الطالب من زيادة النشاطات الموجهة نحو الأهداف مما يزيد من فعالية توقعات الطالب بالنجاح، كما تزيد من تقدير الطالب لنفسه ولأهمية عمله وهذا ينعكس علي السلوك بالإستمرارية من أجل الوصول إلي التكيف الإيجابي بصورته العامة .

**البرنامج التدريبي Training program** : هوعباره عن مجموعة من الموضوعات الإختيارية والإجبارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغرض تحقيق أهداف معينة في فتره زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل مهمه مما يؤدي إلي حصول المتدرب علي شهادة تؤهلة لمزاولة مهنة معينة (محمد السيد علي ، ٢٠١١ ، ٦٩).ويمكن تعريفه إجرائيًا: بأنه عبارة عن مجموعة من الخبرات والأنشطة والإجراءات العلمية المنظمة والمخططة والقائمة علي أبعاد انموذج Keller, (1987) والتي تتم وفق تسلسل وترتيب زمني يعتمد في تأسيسه علي الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بما وراء الدافعية في المرحلة الجامعية والتي تؤدي إلي تعزيز الدافعية وزيادة المشاركة الأكاديمية في سبيل الحد من الضجر الأكاديمي لطلبة الجامعة في نهاية مدة البرنامج.

**حدود البحث:**

١- **الحدود البشرية:-**

تتكون العينة الكلية للبحث الحالي من (٣٠٠) طالبًا وطلبة من طلاب الجامعة

٢- **الحدود الزمنية: -**

تم تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٢-٢٠٢٣

٣- **الحدود المكانية:-**

تم تطبيق البحث علي عينة من طلبه الجامعه بكلية التربية جامعة المنوفية

**الإطار النظري ودراسات سابقة: أولا المفاهيم الأساسية :**

**الضجر الأكاديمي Academic boredom:**لقد تعددت تعريفات الضجر الأكاديمي، وذلك بإختلاف وجهات نظر الباحثين حيث عرفه(Gewitz ,1966, .592)علي أنه عبارة عن موقف سلبي يرتبط بزياده القيود والتكرار ونقص في الإثارة ومشاعر من عدم الرضا داخل الفصل الدراسي. في حين عرفه(Dancert & Allman ,2005 , 236) بأنه عبارة عن حالة وجدانية غير ساره

تتميز بنقص الإهتمام بالمهام الأكاديمية وصعوبة التركيز في النشاط الحالي. كما تعرفه ( نشوه البصير،٢٠٢١،١٥٦) بأنه عبارة عن فقدان الإستثارة والإنجاز نحو بيئة التعلم وعدم الرضا عن الحياة الأكاديمية وأيضا فقدان الدافعية نحو الدراسة .

**النماذج المفسرة للضجر الأكاديمي : نظريه التحكم في القيمة المسيطرة :**

والتي تعمل علي تكثيف الصلة بين الفرد والحالة في نظريات التقييم من العاطفة التي هي ذات تأثير كبير فيما يرتبط بتفسير النشاط الفعلي للمشاعر بما في ذلك المشاعر المرتبطة بالنشاط مثل الاستمتاع، الإحباط، الضجر من التعلم، حيث تفترض نظريات التقييم أن العواطف أخذت في الظهور بسبب التقييمات الفردية للحالات والأحداث ويمكن أن يحدث الضجر الأكاديمي إما بطريقة مؤقتة في حالة ملموسة أو أن يحدث بشكل معتاد في مواقف أكاديمية تتعلق بأنشطة الإنجاز . (Pekrun , 2006 , 315 )

ومن المتوقع أيضا أن الفرد قد يستخدم إستراتيجيات التعلم السطحية بمعني أن الضجر الأكاديمي قد يعيق إستخدام الإستراتيجيات المعرفية العميقة عند ممارسه المهام الأكاديمية، وفي ضوء ذلك فمن المتوقع أن يكون للضجر تأثير سلبي علي أداء المهمة بالإضافة إلي ذلك يقلل الضجر من انتباه الطالب أثناء المحاضرة، وتجربة الضجر قد تؤدي إلي ترك المحاضرة قبل الآوان، كما توفر نظرية التحكم في القيمة مفهوما قويًا لفهم العلاقة بين الضجر والتعلم، وقد يكون ذا أهميه كبيرة للباحثين والمربيين في ضوء الآثار السلبية المحتملة للضجر الأكاديمي علي تعلم الطلاب وتحققيهم لذواتهم .(pekrun , frenzel , Goetz & perry ,2007 ,15)

كما يستند مفهوم الضجر الأكاديمي إلي نظرية التحكم القيمة للإنفعالات الأكاديمية والتي توفر إطارًا نظريًا تكامليًا لتحليل الخبرات السابقة والآثار المترتبة علي الإنفعالات الأكاديمية في مواقف التعلم وتقوم النظرية علي فرضية أن تقييمات المتعلم لكل من تحكمة في عملية تعلمها، وقيمة ما يتعلمها بالنسبة له يعدان أمران أساسين لبناء الإنفعالات الأكاديمية، بما في ذلك الإنفعالات المرتبطة بنواتج التعلم مثل( الفرح، الأمل، اليأس، القلق ،الفخر ) أو الإنفعالات المرتبطة بالنشاط ( الضجر، الإستمتاع ، الإحباط ) وهي إنفعالات تتصف بالتعددية والخصوصية

وترتبط بالفروق الفردية من خلال العمليات التبادلية بين الإنفعالات والخبرات السابقة وتأثيراتها والآثار الناتجة عنها والتحصيل الأكاديمي.

ووفقا لنظرية التحكم– القيمة في الإنفعالات الأكاديمية فإن الضجر الأكاديمي هو عبارة عن إنفعالات تعوق النشاط سواء كانت إيجابيه مثل (الإستمتاع ) أو سلبية مثل (الغضب، الضجر اليأس، القلق ) فالتركيز ينصب علي النشاط وليس علي النتائج.أما ظهور هذه المشاعر وتأثيرها علي النتائج يرجع الي القيمة المدركة والسيطرة علي عمليه التعلم، علي سبيل المثال إذا كان نشاط تعلم الطالب يفتقر إلي قيمة حافزة، وكان الطلاب يدركون ذلك التحكم في النشاط فبالتالي يظهر الضجر الأكاديمي وهذا بدوره يقلل من إنتباه المتعلمين .(pekrun ,2006 , 325–326)

**ما وراء الدافعية Meta– motivation:** تم وضع الكثير من المفاهيم لما وراء الدافعية لأهميتها الكبيرة في التنبؤ بكفاءة الأشخاص في عملية التعلم، ويمكن تقديم أهم التعريفات لمفهوم ما وراء الدافعية من خلال مجموعة من الباحثين ومنها :

أشار**(Apter , 1989، 22)** إلي حالات ما وراء الدافعية علي أنها الأُطر الذهنية التي تحدد بعض الخصائص الظاهراتية العامة للدافع في وقت محدد فهي تتعلق بالطريقة التي يفسر بها المتعلم دوافعه الخاصة وهذه الحالات ليست دوافع ولكنها تحدد شيئًا ما عن الدافع فهي في حد ذاتها مكون ماورائي يحدد منشأ الدافعية كما أشار**( Chen , 1995 , 7)** لمفهوم ما وراء الدافعية meta – motivation علي أنها قدره الفرد علي التفكير في الدوافع الذاتية الملائمة والوعي وذلك لتحقيق النشاط الموجه نحو الهدف، ومعرفه الفرد لمعتقداته وحالاته الدافعية وأشار أيضًا Bahari (2019 , 9,) إلي ما وراء الدافعية علي أنها عمليه منظمة يوظفها الفرد في بيئة التعلم والتي تقوم علي الوعي الكامل بدوافعه الذاتية وترتيبها وتنظيمها بشكل ناجح مع خبراته السابقة.

**النماذج المفسرة لما وراء الدافعية :انموذج (Keller ، 1987 , 1– 7 ):**قدم Keller أنموذج لتفسير ما وراء الدافعية وقد وضع في الأنموذج عدة مجالات تتعلق بما وراء الدافعية وهي :الانتباه ، الثقة ،الارتباط أو الصلة، والرضا أو الاشباع . وقد بين أن ما وراء الدافعية تحفز الطالب للإقبال على التعلم عندما يشعر بأن هناك قيمة للتعلم ويحقق له منفعة وفائدة .أطلق Keller إسم انموذج

التصميم التحفيزي A RC S وهو إختصار لأربع خطوات ، للحفاظ على دافعية المتعلمين والتعزيز وذلك في عملية التعلم وهي كالتالي:

**الانتباه Attention** : ويتم الحصول عليه بإثارة وعي وإدراك المتعلمين من عرض أحداث غير مؤكدة أومفاجئة،وكذلك من الإثارة الاستفسارية، إذ يحفز المقرر الإلكتروني فضول التلاميذ عن طريق حل المشكلات وطرح التساؤلات وكذلك من الحفاظ على إهتمام وانتباه التلاميذ بتغيير عناصر الدرس والبحث عن المعلومات وزيادة التقصي عن الحقائق.

**الارتباط او الصلة Relevance** : كلما كان الموضوع وثيق الصلة بالتلاميذ زادت دافعيتهم للتعلم، ويتم ذلك من خلال إستخدام أمثلة ملموسة مألوفة للمتعلمين، ولغة ترتبط بخبراتهم السابقة وفي وضع أهداف قابلة للتحقيق.

**الثقة Confidence** : نجد أن المتعلمين بحاجة للشعور دائمًا بالثقة بالنفس لتحقيق أهدافهم من تعلم المقرر الدراسي وأن يعتقدوا أن النجاح هو نتيجة مباشرة للجهد الذي يقومون به وأن يشعروا بدرجة من السيطرة على التعلم.

**الرضا او الاشباع Satisfaction** : ويتم عن طريق توفير فرص إستخدام المعرفة الحديثة في مواقف الحياة اليومية، والحفاظ على معايير منسقة لإنجاز المهمات وتوفير أيضًا تغذية راجعة ، والتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلم ، ويجب أن تكون المادة العلمية مرضية للمتعلمين.

**ثانيا الدراسات السابقة:**

**دراسات سعت إلي خفض الضجر الأكاديمي** :مثل دراسة كل من Nett , Goetz & Hall , (2011 .التي أُجريت علي عينة قوامها (٥٧٣) طالبًا في الصف الحادي عشر بهدف معالجة القصور البحثي من خلال إستكشاف كيفية تعامل الطلاب مع الضجر في الفصل الدراسي، وتحديد وتقييم إستراتيجيات الحد من الضجر كخطوة أولي ، وكشفت النتائج إلي أن التدريب علي إستراتيجية التأقلم أدت إلي خفض مستوي الضجر الأكاديمي.

كما أُجريت دراسة ( مصطفي مظلوم ، ٢٠١٤) علي عينة قوامها (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب، والآخرين إناث وقوامها (١٠) طالبات بهدف إعداد برنامج إرشادي لتخفيف

الضجر لدي عينه من طلاب الجامعة والتحقيق من جدواه في تخفيف الضجر وأسفرت النتائج عن فاعليه البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدي الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة.

**دراسات تناولت ما وراء الدافعية :** دراسة (Chen , 1995 ) والتي أُجريت علي عينة مكونة من (١٧٤) طالبًا تايوانيًا يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعه تكساس، وكان عدد الذكور (٨١) طالبًا، وعدد الاناث (٩٣) طالبه بهدف الكشف عن مدي بناء ما وراء الدافعية في إطار التعلم المنظم ذاتيا عند تعلم اللغه الثانية وأظهرت نتائج الدراسة : وجود خمسه عوامل تحدد ما وراء الدافعية عند الطلاب هي : الوعي ما وراء الدافعية، القيم والإتجاهات التأملية ، ووضع الأهداف التأملية ، العزو التأملي ، الفاعلية الذاتية التأملية ، ووجود مجموعة إستراتيجيات التعلم الذاتي ترتبط بما وراء الدافعية، ووجود علاقة ارتباط دالة بين إزدياد مستوي ما وراء الدافعية وتطبيق الطالب استراتيجيات التفكير والتنظيم والتعلم المباشر، ويلعب إسلوب وضع الأهداف دورًا رئيسًا دالًا في الربط بين ماوراء دافعيه الطالب وإستخدامه لإستراتيجيات التعلم الذاتي.ودراسة (Louise&Mark,1992) والتي أُجريت علي عينة قوامها (٣٨٨) طالبًا من طلبة الصف الثالث والرابع والخامس، بهدف دراسة علاقه التعلم المنظم ذاتيًا للطلبة من خلال إعتقادات الطلبة الدافعية ومدي إستخدامهم لإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية وما وراء الدافعية والضبط الاختياري للبيئة التعلم وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الطلبة أصحاب الضبط الاختياري المرتفع يستخدمون استراتيجيات المعرفة العميقة فقد كانوا أكثر توجهات للإتقان وكانوا أكثر احساسا بكفاءتهم الذاتية وأكثر استخدامًا لإستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الدافعية، بالإضافة إلي ذلك كان الطلبة الأكثر توجهات لهدف الإتقان والاكثر كفاءة أكثر استخدامًا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الدافعية.

**فروض البحث :**

١-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي علي مقياس ما وراء الدافعيبة

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية علي مقياس الضجر الأكاديمي راجعة للجنس(ذكور/ إناث)

**إجراءات البحث:**

**العينة الاستطلاعية:**

تم الإعتماد في هذه الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثانية، بواقع (١٠) طالبًا و(٥٠) طالبة بكلية التربية جامعة المنوفية، وذلك خلال الفصل الدراسى الأول لعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ، وجدول (١) يوضح وصف العينة الاستطلاعية.

**جدول (١)**

**وصف العينة الاستطلاعية للدراسة (ن=٦٠)**

| الكلية | الصف | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| كلية التربية جامعة المنوفية | الفرقة الثانية | ١٠ | ٥٠ | ٦٠ |

**(٣- ٢ -٣) العينة الأساسية (عينة البحث التجريبية ):**

تم الإعتماد على عينة أساسية بلغت عددها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية أساسي ( عربي -علوم - انجليزي -دراسات ) بكلية التربية جامعة المنوفية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ثم تم ترتيب أفراد الدراسة علي كل المقياسين ترتيبا تصاعديا وتم اعتبار اعلي من ٢٧% في درجات الضجر الأكاديمي ليمثلو المرتفعين في الضجرالأكاديمي والمنخفضين في ما وراء الدافعية والذي بلغ عددهم (٦٤) طالبًا وطالبة ، وقد قسمت العينة لمجموعتين:-

- **المجموعة التجريبية:** وتكونت من (٣٢) طالبة تم تدريبهم بإستخدام البرنامج القائم علي مكونات ما وراء الدافعية
- **المجموعة الضابطة** : وتكونت من (٣٢) طالبًا وطالبة لم يتعرضوا للبرنامج

**جدول (٢)**

**توزيع أفراد العينة في التجربة الأساسية**

| النوع | المجموعة التجريبة | المجموعة الضابطة | ن ( الكلية ) |
|---|---|---|---|
| **ذكور** | – | ٨ | ٨ |
| **إناث** | **٣٢** | ٢٤ | ٥٦ |
| **المجموع** | **٣٢** | ٣٢ | ٦٤ |

**أدوات البحث:**

**تتضمن الدراسة الحالية الأدوات التالية:**

١- مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد : فاطمة خشبة ، عفاف البديوي ، ٢٠٢٠)

٢- مقياس ما وراء الدافعية ( عبير المومني ، حمزة الربابعة ، ٢٠٢٠)

٣- البرنامج التدريبي القائم علي مكونات ما وراء الدافعية (إعداد الباحثة)

**أولا ) مقياس الضجر الأكاديمي:**

**وصف المقياس:**

أُعد هذا المقياس( فاطمة خشبة ، عفاف البديوي ، ٢٠٢٠)، ويتكون هذا المقياس من (٥٨) مفردة تتوزع على خمسة أبعاد للضجر الأكاديمي

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ-**صدق المقياس:**- قامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:-

**صدق الاتساق الداخلي:**- قامت معدة المقياس بحساب الإتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

**ب-ثبات المقياس:** قامت الباحثة فى البحث الحالي بحساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٩١٠) ، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان بروان والذي بلغت قيمته (٠.٨١٥) ، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٠٥ **) ويتضح ارتفاع معاملات ثبات المقياس ، وهذا يدل علي تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق

**ثانيا) مقياس ما وراء الدافعية :**

أعد هذا المقياس عبير عوني المومني ،حمزة الربابعه (٢٠٢٠)، ويتكون هذا المقياس من (٣٤) مفردة تتوزع على ستة أبعاد لما وراء الدافعية.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أ-صدق المقياس:-** قامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:-

**صدق الاتساق الداخلي:-** قامت معدة المقياس بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١) وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

**ب-ثبات المقياس:** قامت الباحثة فى البحث الحالي بحساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفاكرونباخ والذي بلغت قيمته (٠,٩٠٦) ، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بطريقة سبيرمان بروان والذي بلغت قيمته (٠,٩٠١) ، وإعادة التطبيق والذي بلغت قيمته (٠.٧١٢**) ويتضح ارتفاع معاملات ثبات المقياس ، وهذا يدل علي تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات وصلاحيته للتطبيق

**المعالجات الإحصائية:**

**إعتمدت الباحثة** في معالجة بيانات البحث الحالي علي الأساليب الإحصائية التالية وذلك بإستخدام برنامج Spss الإصدار رقم (٢٦) : معامل إرتباط بيرسون – بروان لإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب علي المفردات ودرجاتهم علي أبعاد كل مقياس لإيجاد صدق أدوات الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي ، معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الادوات ، معامل سبيرمان بروان لإيجاد ثبات الأدوات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية.

**نتائج البحث: -**

**نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها:**

**اختبار صحة الفرض الأول: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي علي مقياس ما وراء الدافعية":**

ولاختبار هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين: مرتفعي الضجر الأكاديمي(المجموعة الأولي)، ومنخفضي الضجر الأكاديمي (المجموعة الثانية) في درجاتهم على مقياس ما وراء الدافعية، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى (٠,٠٥) تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

**جدول (١) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في ما وراء الدافعية (ن=٣٠٠)**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ما وراء المعرفة | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٠.٠١ | ٠.٩١٥ | ٤٧.٦٩٠ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٦.٤٤ | ١.٧٢٥ | | | |
| وضع الأهداف التأملية | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٠.١٢ | ٠.٩٨٠ | ٤٦.٠٨٦ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٦.٣٧ | ١.٦٤٧ | | | |
| العزو التأملي | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٠.٤٩ | ١.٢١٨ | ٥١.٨٩٢ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٦.٩٥ | ١.٢١٣ | | | |
| الفاعلية الذاتية الأكاديمية | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ٨.٣٦ | ١.٠١٨ | ٣٨.٤٥١ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٤.٣٨ | ١.٧٥٠ | | | |
| القيم والإتجاهات | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ٩.٩٣ | ١.١٤٩ | ٣٦.٥٠٥ | ١٦٠ | دالة عند |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التأملية | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٦.٩٥ | ٢.٢٠٢ | | | مستوى ٠.٠١ |
| الإنفعاليـــة التأملية | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ٨.٢٢ | ٠.٧٥٨ | ٣١.٥٨٧ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ١٤.٢٦ | ٢.١٣٢ | | | |
| الدرجـــة الكلية | مرتفعي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ٦٣.٠٥ | ٤.٣٢٤ | ٥٥.٥٨٧ | ١٦٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | منخفضي الضجر الأكاديمي | ٨١ | ٨٩.٥٨ | ٦.٤٩٨ | | | |

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيًا بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في ما وراء الدافعية بأبعادها لصالح المجموعة منخفضي الضجر الأكاديمي (مما يعني أن انخفاض الضجر الأكاديمي يصاحبه زيادة في ما وراء الدافعية، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة(**٥٥.٥٨٧**) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (١٦٠)، ومستوى دلالة (**٠.٠١**) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين، وبالتالي تم رفض الفرض الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي**٠.٠١** بين متوسطي درجات مجموعتي البحث مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في مقياس ما وراء الدافعية وإتضح وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة منخفضي الضجر الأكاديمي (الأعلى في مستوى ما وراء الدافعية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(نشوه البصير، ٢٠٢١) والتي أشارت إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعات والمنخفضات في الضجر الأكاديمي لصالح منخفضات الضجر الأكاديمي

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة (حسن الحميدي ، هيفاء اليوسف ، ٢٠١٩) والتي أشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي**٠.٠١** بين المرتفعين والمنخفضين في الضجر الأكاديمي في الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المنخفضين في الضجر.

**إختبار صحة الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية علي مقياس الضجر الأكاديمي راجعة للجنس(ذكور/ إناث)**

ولإختبار صحة الفرض الثاني ، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ، ومن ثم تم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعتي الإناث والذكور وجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها

**جدول (٢) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية علي مقياس الضجر الأكاديمي (ن=٣٠٠)**

| الابعاد | المجموعه | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوي الدلاله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الادراك السلبي لقيمة الدراسة | الذكور | ٣١ | ٣٦.٥٨ | ٣.٨٦٢ | ٢.٥١٤ | ٠.٨٤٧ |
| | الإناث | ٢٦٩ | ٣٤.٧٢ | ٣.٨٩٦ | | |
| الافتقار للدافعية | الذكور | ٣١ | ٣٤.٨١ | ٤.٣٣١ | ٢.١٣٤ | ٠.٦٧٤ |
| | الإناث | ٢٦٩ | ٣٣.٨٤ | ٤.٥١٠ | | |
| اهمال الوقت | الذكور | ٣١ | ٢٨.٩٤ | ٠.٣٥٩ | ٠.٧٧٠ | ٠.١٣١ |
| | الإناث | ٢٦٩ | ٢٨.٩٧ | ٠.٢٥١ | | |
| ضعف الانتباه وتحوله | الذكور | ٣١ | ٢٤.٦٥ | ٣.١٠٤ | ٠.٠٩٣ | ٠.٦١٠ |
| | الاناث | ٢٦٩ | ٢٤.٥٩ | ٢.٨٢٥ | | |
| الشعور بالإضطرار | الذكور | ٣١ | ٢٤.٩٧ | ٣.٢٨١ | ٠.٠٦٤ | ٠.٩٠١ |
| | الاناث | ٢٦٩ | ٢٤.٩٣ | ٣.٥٠٧ | | |
| الدرجة الكلية | الذكور | ٣١ | ١٤٦.٤٨ | ١٢.٥٢٧ | ١.٧٣٢ | ٠.٨٣٢ |
| | الإناث | ٢٦٩ | ١٤٢.٤٧ | ١٢.١٥٨ | | |

**مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

ويتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث علي الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني والذي ينص علي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية علي مقياس الضجر الأكاديمي راجعة للجنس( ذكور /إناث).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(مصطفي مظلوم ، ٢٠١٤) والتي أشارت إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أماني سعد ،٢٠٢٠) والتي أشارت إلي وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) في الضجر الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور/ إناث) لصالح الذكور حيث كانت قيم المتوسط الحسابي للذكور أعلي من القيم الخاصة بالإناث.

**التوصيات التربوية:**

**من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بالتوصيات التالية:**

-عمل ندوات لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على طبيعة الضجر الأكاديمي وما هي العوامل التي تؤثر فيه.

-الاهتمام بتنويع المناهج والأنشطة وطرق التدريس لتتناسب مع ميول وإهتمامات الطلاب وذلك لخفض الشعور بالضجر الأكاديمي لديهم

-الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية وتشجيع الطلاب على الإشتراك فيها.

-تشجيع الطلاب على توظيف ما وراء الدافعية لديهم في المواقف التعليمية المختلفة.

العمل على تطوير المقررات الدراسية لتحسين مستوى الضجر الأكاديمي لدى الطلاب

-عمل ندوات لأولياء الأمور وورش عمل للتدريب علي كيفية خفض الضجر الأكاديمي لدي أبنائهم وتنمية ما وراء الدافعية لديهم

## مراجع البحث

**أولا: المراجع العربية:**


- آمال إبراهيم الفقي ( ٢٠١٦ ) . فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا . مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية –كلية التربية –جامعة الزقازيق ، ١٥ (٤) ،٥٠ –١٥٠.
- أماني عادل سعد (٢٠٢٠) . قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي: دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعى ومنخفضى التحصيل بالمرحلة الإعدادية– المجلة المصرية للدراسات النفسية – الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٠٩(٣٠) ١٢٧–١٨٨.
- تحية محمد عبد العال (٢٠١٢) . الضحر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة ،٤٣٣–٥١١
- تيسير محمد الخوالدة (٢٠١٣) . الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعه ال البيت. مجله المنارة، ١٩(١) ،٧٩–١٠٤.
- ثائر أحمد غبارى (٢٠٠٨) . الدافعية النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر – عمان – الاردن ، ط١ ، ١٦–٢٦ .
- جيهان عثمان محمود و نرمين عونى محمد محمد ( ٢٠١٨) . بروفيلات الضجر الدراسى والطفو الأكاديمي فى علاقتها بالعبء المعرفى والرجاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجله كليه التربية ، ١٨ (٢) ، ٣٤٩–٤٢٤ .
- حسن عبدالله الحميدي و هيفاء عليم اليوسف (٢٠١٩) . الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعه الكويت . المجلة التربوية الدولية المتخصص – دار سمات للدراسات والأبحاث ،٢( ٨) ، ١٧٨ –١٩٧ .
- سحر هاشم محمد الغريري ( ٢٠١٧) . القيمة التنبؤيه لأبعاد ما وراء الدافعية فى تأجيل الاشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة . مجله كليه العلوم الإنسانية – جامعة بابل ، (٢) ٢٤ ، ١٠٧٧ –١١٠١ .

- صالح عليان احمد درادكه (٢٠٢٠) . الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية فى ضوء بعض المتغيرات . العلوم التربوية – جامعه القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، (١) ٢٨، ٣٥١–٣٩٦ .
- عبير عوني المومني و حمزه عبد الكريم الربابعة ( ٢٠٢٠) . ما وراء الدافعية وعلاقتها بالجهد العاطفى والتعب العقلى لدى عينة من طلبة المساقات العلمية في جامعه اليرموك . جامعه اليرموك – كليه التربية – الأردن ، ١–١١٠.
- فادي سعود فريد سماوى ( ٢٠١١ ) . التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من ماوراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الانجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين . أطروحة دكتوراه غير منشورة – الأردن – جامعة البلقاء ، ١–١٨٣.
- فاطمة السيد حسن خشبه و عفاف سعيد فرج البديوي ( ٢٠٢٠). فاعلية التدريب على بعض عادات العقل فى السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعه الأزهر . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،١٠٩ ( ٣٠) ، ١٧٩– ٢٥٤.
- فرج عبد القادر طه و شاكر عطيه قنديل و حسين عبد القادر محمد و مصطفي كامل عبد الفتاح و محمود السيد أبو النيل ( ٢٠٠٥) . معجم علم النفس والتحليل النفسي . دار النهضة العربية للطباعة والنشر – بيروت – ط ١ ، ١– ٥١٢.
- في دراسة سيكولوجية الضحر – مجله كليه التربية – جامعه بنها ، ٢٣(٩٢) ، ٣(١) ، ٤٣٣– ٥٢١ .
- ماجد محمد عثمان (٢٠١٩) . فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار فى التنظيم الانفعالى المعرفى والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية – جامعه سوهاج – كليه التربية ، (٦٢ ) ، ١–٥٠.
- محمد السيد علي (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية.دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- مريم بوخطه و ربيعه جعفور (٢٠١٨) . الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . دراسة استكشافيه مقارنه – بمدينه ورقلة ،٥٠٢–٥١٤.

- مصطفى على مظلوم ( ٢٠١٤ ) . فعالية برنامج إرشادي لتخيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة . دراسات عربية في التربية وعلم النفس – رابطة التربويين العرب ،٥٢ ( ١ ) ، ٢٢٣– ٢٤٦ .
- نشوه عبد المنعم عبدالله البصير (٢٠٢١ ) . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة . مجله البحث العلمي في التربية – جامعه عين شمس ، ٢٢(١) ، ١٥١–١٩٥ .

**ثانيًا المراجع الاجنبية**

- Apter, M. J. ( 1989 ). Reversal Theory : A new approach to Motivation, Emotion , Personality . Anuario De Psicologia, 42 ( 3 ), 19-29.
- Ashkin, L . (2010) . The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Capella university, 1-182
- Bahari, A. (2019) Nonlinear Dynamic Motivation – oriented Taxonomy of L2 Strategies based on Complex Dynamics Systems Theory. Journal of Language and Literature , 19 (1) ,9-29
- Belton, T ., & Priyadharshini ,E (2007). Boredom and schooling : a corss-disciplinart exploration . Cambridg Jurnal of Education, 37 , 579-597.
- Chen, J.(1995). Meta –motivation and self – Regulated Second Language Learning. Unpublished doctoral thesis. The University, Texas. 1-13
- Cromer. J . & Tenenbaum , G (2009). Meta – motivational dominance and sensation – seeking effects on motor performance and perceptions of challenge and pressure. Psychology of Sport and Exercise , 10 , 552- 558.
- Dankert , J. , A .. Allman A A. (2005) Time flies when You're having fun: temporal estimation and the experience of boredom. Brain Cogn Dec . 59 (3): 236 – 245
- Daschmann , E.C. , Goetz , T. , & Stupnisky , R . H . (2011). Testing the predictors to boredom scales . British Journal of Educational Psychology, 81 , 421 -440 .

- Eren, A., & Coskun, H. (2016). Student's level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. The journal of Education Research, 109 (6), 574-588.
- Geiwitz , P . J . , (1966) . Structure of boredom . Journal of personality and Social Psychology , 3 (5) , 592 -600.
- Goldberg, M. E. (1999) . Truancy and Dropout among Cpmprehensive High school . Childeren & Schools ,21 (1) , 49 -63
- Keller, J. ( 1987 ): Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance and instruction, 26 (8) , 1-7.
- Louise E. parker and Mark R. Lepper.(1992). Effects of fantasy Contexts on Children's Learning and Motivation: Making Learning More Fun 624-633
- Mann . S, & Robinson, A (2009) Boredom in the lecture theater: an investigation into the contributors and outcomes of boredom amongst university students. British Wducational Research Journal, 53 (2), 243-258.
- Nett, U.E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school : An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 49-59.
- Nicole , L, M. (2011). Relationships Between Boredom Proneness, Mindfulness, Anxiety, DepresSsion, and Substance Use. The New School Psychology Bulletin, 8(2), 15-23.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education 13–36.
- Tze, V. M., Daniels, L. M.,& Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis, Educ. Psychol. Rev.28, 119-144.