مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ.م.د/ محمود إبراهيم عبدالعزيز
أستاذ الصحة النفسية المساعد المتفرغ
كلية التربية– جامعة الوادي الجديد

د/ سمية مختار وافي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة الوادي الجديد

سهير عادل عيسى منصور
باحث ماجستير في الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة الوادي الجديد

ISSN 2735-5209

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ الإعدادية، وتضمنت عينة الدراسة (٣٠) تلميذًا وتلميذة بواقع (١٧ تلميذ، ١٣ تلميذة) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢– ٢٠٢٣م، وطُبق عليهم مقياس الضجر الأكاديمي (ترجمة وتعريب الباحثة)، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من الضجر الأكاديمي وجميع أبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

الكلمات الدالة: الضجر الأكاديمي– النوع الاجتماعي– تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Standard of Academic Boredom According to Gender among Preparatory Stage Puppis'

Abstract:

The current study aimed to identify the standard of academic boredom according to gender (males, and females) among preparatory stage puipls'. The sample included (30) pupils of preparatory stage pupils' in the second semester of the academic year 2022-2023AD , on whom applied to the academic boredom scale (translated and arabized by researcher), The most important results of the study indicated that there is a high level of academic boredom and all its sub- dimentions among the study sample, and there are no statistically significant differences between the mean scores of males and females on the academic boredom scale of the study sample.

Key words: Academic Boredom, Gender, Preparatory Stage Pupils'.

مقدمة الدراسة:

المرحلة الإعدادية هي الحلقة الثانية من حلقات التعليم الأساسي وفقًا لما تقرره وزارة التربية والتعليم المصرية؛ وركن حيوي من أركان العملية التربوية والتعليمية وتتسم تلك المرحلة بطبيعة خاصة تتلخص في كونها المصطلح التعليمي المرادف لمرحلة المراهقة المبكرة من الناحية النمائية والتي بدورها تتميز بخصوصية شديدة؛ إذ تتمحور في كونها الخطوة الأولى لبداية التغيرات البيولوجية والانفعالية والنفسية والاجتماعية والتي تكون مرتبطة بعدة ضغوطات تلازم الفرد وتستمر معه إلى بداية مرحلة الشباب كالضغوطات الخاصة بمظهر الجسم وصورته، وضغوطات خاصة بالتحديات الأكاديمية والانتقالات الفصلية ما بين الصفوف، وضغوطات خاصة باهتماماتهم واختيار مسارهم المستقبلي، وعادة ما تتصف الأنظمة التعليمية بالضخ المفرط للمعلومات والاعتماد على استنزاف الذاكرة السمعية والبصرية والعقلية والتقيد بجدول زمني معين للانتهاء من شرح المواد الدراسية المفروضة على التلاميذ، وهو ما يترتب عليه ظهور بعض المشكلات الانفعالية بداخل الأوساط الدراسية والتي من أبرزها مشكلة الضجر الأكاديمي

ISSN 2735-5209

(Academic Boredom)، وهو ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كنتائج دراسة(Yazzie–Mintz, 2010)؛ودراسة (Daschmann, Goetz, &Stupnisky, 2011)؛ ودراسة (Westagate,& Wilson, 2018)؛ ودراسة (Furlong, Smith, Springer,& Dowdy, 2021).

ويعرف كل من (Pekrun, Goetz,& Tiz, 2002, 22) الضجر الأكاديمي بأنه عاطفة سلبية ذات خبرة واسعة في الأوساط التعليمية ويحدث في معظم الوقت بداخل الصفوف الدراسية؛ وغالبًا ما يكون استجابة لحدث تعليمي معين ويترتب عليه تغيرات نفسية وفسيولوجية وضعف في قدرات الطلاب على التحصيل والإنجاز الأكاديمي.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسات كل من (Daschmann, & etal, 2011, Daniels, Tze,& Goetz, 2015, 256) إلى أن هناك عوامل بيئية وشخصية تساهم في معاناة التلاميذ من الضجر في البيئات التعليمية وتتلخص تلك العوامل كالتالي: التحديات التي يكلف بها التلاميذ داخل الصف إما أن تكون دون توقعاتهم أو تفوق قدراتهم المعرفية والعقلية، والملل من النظام الروتيني الثابت ورغبة التلاميذ في القيام بأشياء يشعرون بأنها أفضل من تواجدهم داخل الصف، وافتقاد العملية التعليمية للقيمة والمعنى من وجهة نظرهم، وكراهية المعلم والشعور بعدم المشاركة والاندماج في الفصل إضافًة إلى المزاجية والشعور بالملل بصفة عامة، وهو ما يترتب عليه بعض الآثار السلبية والتي تتمثل فيما يلي: معدلات التسرب المرتفعة من الدراسة، الإنجاز الأكاديمي المنخفض، وعدم الرضا عن الأداء الدراسي بصفة عامة، والتغيب المتكرر عن المدرسة، واللجوء إلى بعض السلوكيات الغير فعالة مثل (الاستغراق في أحلام اليقظة، تبادل الرسائل النصية، الدردشة مع الأقران وتمرير الملاحظات الكتابية لهم، إضافًة إلى عواقب نفسية وجسدية تتمثل في انخفاض مستوى التحفيز، والشعور بالوحدة ونقص التوجه نحو الهدف الأكاديمي والشعور بضعف الأداء الأكاديمي والشعور بالإنهاك الجسدي أثناء تأدية مهام التعلم المختلفة (Pekrun, etal, 2002, Mann,& Robinson, 2009, 1–247, Ijeoma,&Ismaila, 2019, 48).

وقد حاولت بعض الدراسات التعرف على إمكانية وجود اختلاف في مستوى الضجر الأكاديمي لدى المراحل التعليمية المختلفة كدراسة (نهلة فرج الشافعي، ٢٠١٦) التي استهدفت التعرف على الفروق في مستوى الضجر الأكاديمي بين الجنسين، ودراسة (Schwartze, etal, 2020) التي عمدت إلى التحقق من وجود فروق في مستوى الضجر الأكاديمي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل من كلا النوعين، بالإضافة إلى دراسة (Pavelkova,& Urbanova, 2020) التي عملت على التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث بداخل المدرسة وأثناء وقت الفراغ.

ISSN 2735-5209

لذلك هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من ملاحظتين أساسيتين: إحداهما ناتجة عن ملاحظة الباحثة أثناء قيامها بعمل زيارة ميدانية لمدرسة (العاشر من رمضان) الإعدادية بمدينة موط مركز الداخلة بمحافظة الوادي الجديد وقيامها بإجراء مقابلات مع تلاميذ تلك المرحلة، توصلت من خلالها إلى شكوى التلاميذ من عدة أعراض تتلخص فيما يلي: شعور البعض منهم بالإجبار عند تأدية الواجبات الصفية المطلوبة منهم، والشعور بالملل المفرط تجاه المواد الدراسية المفروضة عليهم، إضافًة إلى تذمرهم من بطء مرور الوقت أثناء الدراسة ووجود ميل مُلح للهروب من المواقف التعليمية المفروضة عليهم.

كما انبثقت مشكلة الدراسة أيضًا من خلال ملاحظة أخرى تتلخص فيما اتضح من نتائج الدراسات السابقة حول نسبة انتشار الضجر الأكاديمي بين صفوف المرحلة الإعدادية والمراحل التعليمية الأخرى وهو ما اثبتته نتائج دراسة (Larson,& Richard, 1991) التي توصلت إلى أن (٣٦٪) من تلاميذ المرحلة المتوسطة يعانون من الضجر أثناء العمل الصفي خاصة من الصف الخامس حتى الصف الثامن كما أبلغ (٥٠٪) من هؤلاء التلاميذ أن الواجبات المنزلية مُضجرة، ووجدت دراسة (Sqrilie,& Nordahl, 1998) التي طُبقت على (١٠٠٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم ما بين (١٣–١٩) سنة وقد وجدت أن ما يقرب من (٩٠٪) من تلاميذ المرحلة المتوسطة أخبروا أن وقت المدرسة مُضجر ورتيب، ودراسة، ودراسة (Mann,& Robinson, 2009) التي استهدفت طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن (٦٠٪) من الطلاب يشعرون أن نصف محاضراتهم على الأقل مملة، ودراسة (Daschmann, etal, 2011) التي أظهرت أن أكثر من (٤٤٪) من تلاميذ المدارس المتوسطة الألمانية يشعرون بالضجر في الفصل بصورة جزئية.

وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

–ما مستوى الضجر الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

–هل يختلف مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

أهمية الدراسة:

١–توجيه الأنظار إلى مشكلة من المشكلات النفسية التعليمية التي يعاني منها التلاميذ في المجتمع المدرسي وهي مشكلة الضجر الأكاديمي عند تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ISSN 2735-5209

٢-إثراء المكتبة السيكولوجية والتراث النفسي بمقياس الضجر الأكاديمي (ترجمة وتعريب الباحثة) وهو ما قد يفيد في تطبيقه مستقبلًا على فئات دراسية مختلفة.

التعريفات الإجرائية

الضجر الأكاديمي Academic Boredom: يُعرف إجرائيًا بأنه " ظاهرة نفسية سلبية تحدث بداخل الصفوف الدراسية نتيجة لشرود ذهن التلميذ وسوء تنظيم الوقت داخل حجرة الدراسة وعدم استطاعة العوامل الخارجية (البيئة والمنبهات العقلية) تحفيز بيئة التلميذ الداخلية من (الأفكار والمشاعر)، وهو ما يترتب عليه تحويل التلميذ الراغب في التعلم إلى متلقي سلبي للمحتوى المعرفي الذي يقدم له وتتولد لديه رغبة دائمة في التخلف عن الدراسة وظهور انخفاض واضح في قدرته على الإنجاز الأكاديمي وتحصيل النتائج المرجوة منه، ويقاس " بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الضجر الأكاديمي والمتمثل في خمسة أبعاد هي إدراك الوقت، الاضطرار، الغفلة (فقدان الانتباه)، استثارة عالية، استثارة منخفضة".

فروض الدراسة

١-يوجد مستوى كبير من الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضجر الأكاديمي.

الإطار النظري:

الضجر الأكاديمي Academic Boredom

مفهوم الضجر الأكاديمي:

تعرفه آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦، ٦٣) بأنه عبارة عن مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هى الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية، واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية.

وهو ما يتفق إلى حد ما مع تعريف كل من Pavelkova,& Urbanova (2020, 487-504) الذي ينص على أنه عبارة عن تجربة شعورية مُحبِطة ومُرهِقة تحدث بداخل المدرسة ويُعد من أخطر المشكلات التي تُعقد تحفيز العملية التعليمية بأكملها سواءًا فيما يخص التلاميذ أو فيما يخص المعلمين ، ويتجلى بوضوح على هيئة رغبة غير راضية عن الانخراط في نشاط أكاديمي معين، وانخفاض الدافع نحو التعلم وعدم القدرة على إتمام المهام التي يُكلف بها المتعلمون بالإضافة إلى استخدام التلاميذ لاستراتيجيات تعلم ضحلة وتراخيهم في أداء الجهد المطلوب منهم، وهو ما يؤثر سلبًا على مواقفهم تجاه المدرسة والعملية التعليمية.

مكونات الضجر الأكاديمي

ISSN 2735-5209

اتفقت نتائج الدراسات السابقة لكل من Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky,& Perry (2010, 53)؛ Ozerk (2020, 118) على أن الضجر الأكاديمي يتكون من عدة مكونات تتلخص فيما يلي:

١–مكونات انفعالية وعاطفية: وهى عبارة عن مجموعة من المشاعر المكروهة والغير سارة التي يشعر من خلالها التلاميذ بالضجر وعدم الارتياح الداخلي.

٢–مكونات معرفية وإدراكية: وهي عبارة عن تصورات متغيرة للوقت من قبل التلاميذ فالبعض ينظر إليه على أنه رتيب وممل والبعض الآخر يرى أنه يمر ببطء شديد.

٣–مكونات تعبيرية: وهي عبارة عن مجموعة التغيرات الوجهية والصوتية ووضعية الجسم وهي التي تجعل الضجر مرئيًا وواضحًا من خلال تعابير الوجه وحركات الجسم.

٤–مكونات تحفيزية: وهي تشير إلى المحاولة المستمرة للهروب من المواقف التعليمية أو محاولة تغيير النشاط أو تجنب الموقف الدراسي الذي يتواجدون فيه نتيجة نقص التحفيز الداخلي أو التحفيز الخارجي.

٥–مكونات فسيولوجية: وهي تعني الشعور بأن الأنشطة التعليمية التي تُقدم بالمحيط الدراسي لا تُشبع دوافع التلاميذ ولا تدفعهم للعمل على التنظيم الذاتي الموجه إليهم.

أبعاد الضجر الأكاديمي:

حدد مصطفى علي مظلوم (٢٠١٤، ٢٢٦) خمسة أبعاد للضجر الأكاديمي تتمثل كما يلي:

١– فقدان الاستثارة الخارجية: فغالبًا ما يصاحب الضجر نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالفرد إلى التنوع والاختلاف.

٢– إدراك الوقت: فإدراك الوقت يرتبط بتجربة الضجر، فالطالب المُضجر يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد.

٣–الإضطرار: فالمواقف التي تفرض قيودًا واضطرارًا على سلوك الفرد تؤدي إلى الضجر، والذي ينشأ عندما نضطر إلى عدم فعل ما نريده؛ أو نضطر إلى فعل ما لا نريد فعله.

٤–الوجدان: ويمثل هذا البعد بُعدًا رئيسيًا للضجر، فالضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

٥–فقدان الاستثارة الداخلية: حيث يفتقر المُضجر إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط أو سلوك معين.

أعراض الضجر الأكاديمي

تتعدد المواقف الدراسية التي تكثر فيها إثارة مشاعر الضجر بداخل الصفوف بين أوساط المتعلمين أثناء حالات الاستماع إلى الدروس أو أثناء القيام بمهام كتابية أو أثناء القيام بتجربة عملية، أو أثناء قراءة بعض الملاحظات أو في مواقف الاستذكار والاستعداد للامتحانات وهو ما يُمثل خطورة بالنسبة للمتعلمين على المستوى البعيد (Busari, 2018, 160).

ISSN 2735-5209

إلا أن هناك أعراض ظاهرة تمكننا من التعرف عليه تتمثل فيما يلي: التثاؤب والنعاس، استلقاء الرؤوس في اليدين، الأجساد المترهلة في المقاعد، النظرات الفارغة والمشتتة، استخدام الصوت بشكل بطيء ورتيب، انخفاض مستوى النشاط الفسيولوجي، تقلب المزاج وفقدان التركيز، المحاولة المستمرة للهروب من المواقف التعليمية عبر استخدام الرسائل النصية (Busari, 2018, 176؛ Pekrun, etal, 2010).

الدراسات السابقة الخاصة بالضجر الأكاديمي

هدفت دراسة نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في بعض المتغيرات النفسية موضع الدراسة وكذلك الفروق بين الجنسين والتخصصات النظرية والعملية في الضجر الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا من طلاب جامعة المنيا واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي ومقياس الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة)، ومقياس تنظيم الذات إعداد (فوقية حسن رضوان، ٢٠١٢)، توصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من الإرجاء الأكاديمي والضجر الأكاديمي وقلق المستقبل المهني وعلاقة ارتباطية دالة سالبة بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات وكذلك وجود فروق دالة احصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي، ولم يكن هناك فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي.

وحاولت دراسة كل من حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي يوسف (٢٠١٩) التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات العقل والضجر الأكاديمي، ودور عادات العقل في التنبؤ بالضجر الأكاديمي في ضوء متغيرات النوع والتخصص لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالبًا من طلبة جامعة الكويت، وبلغت نسبة الذكور (٣١,٢٪)، ونسبة الإناث (٦٨,٨٪)، طُبق عليهم مقياس عادات العقل من إعداد (سميلة الصباغ، نجاة بنتن، ونورة الجعيد، ٢٠٠٦) ومقياس الملل الأكاديمي من إعداد (تيسير محمد الخوالدة، ٢٠١٣)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وأبعاده التقويم والمنهج وطرق التدريس مع الدرجة الكلية لعادات العقل وغالبية أبعاده، وتبين أن عادتي الإقدام بمجازفات مسئولة والتساؤل وحل المشكلات يسهمان بصورة دالة احصائيًا في التنبؤ بالضجر الأكاديمي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور الإناث في الدرجة الكلية لعادات العقل وغالبية أبعادها فيما عدا عادة الاستعداد الدائم للتعلم حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث،

ISSN 2735-5209

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجميع أبعاده، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الجامعة ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في كل من الدرجة الكلية لعادات العقل وجميع أبعاده والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجميع أبعاده.

وفي دراسة قام بها كل من Schwartze, etal (2020) إلى التحقق فيما لو كان الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض مقابل الطلاب المتفوقين يعانون من الضجر الشديد في الدراسة ، إضافًة إلى التحقق فيما لو كان الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل يظهرون سلوكيات وسمات شخصية مختلفة، تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) من طلاب المدارس من الصف الخامس حتى الصف العاشر متوسط أعمارهم (١٢,٨٣) سنة بنسبة (٥٢%) من الإناث ، استخدم الباحثون أدوات التقدير الذاتي لتقييم الضجر الشديد في مادة الرياضيات ، والسلوك (المشكلات الاجتماعية، والعاطفية، والتأثير الإيجابي والتأثير السلبي، وتنظيم العاطفة) وسمات الشخصية (العصابية، والضمير) وعند مقارنة الطلاب ممن يشعرون بالضجر الشديد من منخفضي التحصيل مقابل الطلاب مرتفعي التحصيل أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في المستوى المتوسط بين المجموعتين لجميع المتغيرات فالضجر الشديد يحدث للطلاب سواءً مرتفعي أو منخفضي التحصيل كما أنهم يظهرون سلوكيات وسمات شخصية متشابهة.

كما حاولت دراسة Weybright, etal (2020) عمل دراسة تاريخية تتبعية حول ردود فعل المراهقين على سؤال " هل أشعر بالضجر اليوم أكثر من أمس" في استطلاع لمراقبة المستقبل داخل المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من طلاب الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر من عام (٢٠٠٨) حتى عام (٢٠١٧) وكان عدد الطلاب ممن أكملوا مسح التقدير الذاتي لمراقبة المستقبل (١٦,٧٨٤) وتم الاعتماد على مقياس مكون من خمس أبعاد لتحديد الاتجاهات التاريخية في الضجر من (إعداد الباحثين)، والانحسار الخطي لتحديد الاختلافات في مستوى الصف الدراسي ، وتوصلت النتائج إلى ازدياد الضجر تاريخيًا عبر الصفوف بين المراهقين، وعند مقارنة نتائج الذكور مع الإناث اتضح أن الضجر يزداد بين صفوف الإناث بمعدل أكبر من الذكور حيث تصل تلك النسبة إلى (٢٠%).

من خلال العرض السابق يتضح أن هناك دراسات اهتمت بالتعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى المتعلمين وتحديد من هم الأكثر معاناة منه الذكور أم الإناث كدراسة (حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي يوسف، ٢٠١٩)، ودراسة (Schwartze, etal, 2020)، ودراسة (Weybright, etal, 2020)، ودراسة (نهلة فرج الشافعي، ٢٠١٦)؛ وقد اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات والمقاييس المستخدمة وذلك وفقًا للعينة المستهدفة بالدراسة، كما اختلفت في المراحل العمرية المتناولة في تلك الدراسات فهناك تلاميذ المرحلة الإعدادية كدراسة (Schwartze, etal, 2020)، والمراهقين كدراسة (Weybright, 2020)، وطلاب الجامعة

ISSN 2735-5209

كدراسة (نهلة فرج الشافعي، ٢٠١٦)، ودراسة (حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي يوسف، ٢٠١٩)، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضجر الأكاديمي في مستوى الضجر الأكاديمي كدراسة كل من (نهلة فرج الشافعي، ٢٠١٦)، ودراسة (حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي يوسف، ٢٠١٩)، في حين اختلفت معهم دراسة (Weybright, 2020) التي توصلت إلى ازدياد الضجر بين صفوف الإناث أكثر من انتشاره بين صفوف الذكور.

اجراءات الدراسة

أولًا: منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي، ذو المجموعة الواحدة، للتحقق من هدف الدراسة وهو "التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وفقًا للنوع الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

أ–مجتمع الدراسة: تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة العاشر من رمضان بمدينة موط –مركز الداخلة– بمحافظة الوادي الجديد.

ب–عينة الدراسة:

١–عينة البحث الاستطلاعية: تكونت من عدد (١٠٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية منهم (٤٥ تلميذًا، و٥٥ تلميذة)، في العام الدراسي ٢٠٢٢–٢٠٢٣م، تم تطبيق أدوات الدراسة عليها للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢–١٥) سنة بمتوسط عمر قدره (١٣.٤٥) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٣٤) سنة.

٢–عينة البحث الأساسية: عددها (٦٠) تلميذًا وتلميذة (٣١ تلميذًا، ٢٩ تلميذة) بمدرسة العاشر من رمضان بمدينة موط– مركز الداخلة– بمحافظة الوادي الجديد، تراوحت أعمارهم بين (١٢–١٥) سنة بمتوسط عمر قدره (١٣.٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٣٥) سنة، وللحصول على العينة النهائية من هذه العينة الأساسية وذلك بعد تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي وتحديد درجة قطع (المتوسط + ١,٥ الانحراف المعياري) أي (١٣٩.١١+١٣.٨٩)= ١٥٣ درجة تراوحت درجاتهم بين (١٥٣–١٨٠).

٣–عينة البحث النهائية: عددها (٣٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة العاشر من رمضان بمدينة موط مركز الداخلة بمحافظة الوادي الجديد، تراوحت أعمارهم بين (١٢–١٥) سنة بمتوسط عمر قدره (١٣.٣٢) وانحراف معياري قدره (٠.٣٤) سنة.

ثالثًا: أدوات الدراسة

مقياس الضجر الأكاديمي

خطوات ترجمة المقياس: مرت ترجمة المقياس بالخطوات التالية:

ISSN 2735-5209

أ–قامت الباحثة بترجمة أبعاد وعبارات المقياس وتعليمات الاستجابة وتقدير استجابة كل عبارة على حدة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

ب–عرضت الباحثة المقياس للترجمة على بعض المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ممن لديهم خبرة ترجمة في مجال علم النفس والصحة النفسية.

ج–قامت الباحثة بمقارنة ترجمتها للمقياس بترجمة المختصين من الزملاء بالمجال التربوي وذلك بهدف التحقق من مدى اتفاق ترجمة الباحثة وترجمة بعض المختصين ، كما قامت بعرض ما قامت به من ترجمة للمقياس وعباراته على (٢) من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لإجراء الترجمة العكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وجاءت تلك الخطوة للتأكد من التقارب فيما بين الترجمتين.

د– قامت الباحثة بعرض مقياس الضجر الأكاديمي على (٥) من المحكمين بغرض التأكد من صدقه، واعتبرت الباحثة العبارات التي حصلت على (١٠٠٪) من موافقة المحكمين عبارات مقبولة.

هـ– تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (١٠٠) تلميذًا وتلميذة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الأكاديمي في الدراسة الحالية:

صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق مقياس الضجر الأكاديمي من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قامت بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في مقياس الضجر الأكاديمي من أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (١٠٠) تلميذًا وتلميذة بمتوسطات درجات المنخفضين ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول رقم (١) هذه الفروق.

جدول (١) الفروق بين المرتفعين والمنخفضين بالعينة الاستطلاعية في مقياس الضجر الأكاديمي

م	البعد	درجة الحرية	قيمة "ت"
١	**إدراك الوقت**	٩٩	٣٩.٢٥**
٢	**عدم الارتباط**	٩٩	٤٦.٤٨**
٣	**فقدان الانتباه**	٩٩	٣٥.٧٥**
٤	**استثارة عالية**	٩٩	٣٧.٩٠**
٥	**استثارة منخفضة**	٩٩	٣٩.٤٥**
٦	**الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي**	٩٩	٥٩.٠٤**

** دالة عند مستوى

ISSN 2735-5209

يتضح من جدول رقم (١) أنه هناك فروقا جوهرية بين المرتفعين في مقياس الضجر الأكاديمي والمنخفضين فيه، أي أن مقياس الضجر الأكاديمي يميز بين المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة؛ مما يؤكد صدق مقياس الضجر الأكاديمي.

١. وصف المقياس:

يتألف المقياس الحالي من٢٩ بنداً في شكل قائمة لفحص مقياس الضجر الأكاديمي. وهذه البنود مجمعة في خمسة أبعاد رئيسية هي:

- إدراك الوقت: من البند رقم ١ إلى البند رقم ٦
- عدم الارتباط: من البند رقم ٧ إلى البند رقم ١٥
- فقدان الانتباه: من البند رقم ١٦ إلى البند رقم ٢٠
- استثارة عالية: من البند رقم ٢١ إلى البند رقم ٢٥
- استثارة منخفضة: من البند رقم ٢٦ إلى البند رقم ٢٩

ثبات المقياس:

بهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بنود المقياس على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعًا أو انخفاضًا فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود المقياس بعد حذف أحد البنود، والجدول (٢) يوضح هذه القيم.

جدول (٢) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل الفا لمقياس لضجر الأكاديمي بعد حذف درجة البند (ن=١٠٠)

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	١٢٧,٧٢	٤٨٧,٤٥	٠,٢٧	٠,٨٤	١٦	١٢٧,٨٠	٤٦٣,٥٣	٠,٤٣	٠,٨٣
٢	١٢٧,٧٦	٤٧٣,٧٢	٠,٣٢	٠,٨٣	١٧	١٢٧,٧٩	٤٥٢,٨٧	٠,٥٢	٠,٨٣
٣	١٢٧,٩٦	٤٧٤,٠٣	٠,٣١	٠,٨٣	١٨	١٢٧,٥٠	٤٧٤,٠١	٠,٣٤	٠,٨٣
٤	١٢٧,٥٠	٤٧١,٣٤	٠,٣٦	٠,٨٣	١٩	١٢٧,٧٧	٤٦٥,٨٧	٠,٤٢	٠,٨٣
٥	١٢٧,٨٤	٤٥٩,٨٩	٠,٤٩	٠,٨٢	٢٠	١٢٧,٦٥	٤٧٠,٧٩	٠,٣٥	٠,٨٣
٦	١٢٧,٦٢	٤٧٠,٠٧	٠,٣٢	٠,٨٣	٢١	١٢٧,٩٩	٤٦٧,٥٤	٠,٣٩	٠,٨٣
٧	١٢٧,٥١	٤٧٩,٣٢	٠,٢٧	٠,٨٣	٢٢	١٢٧,٥٤	٤٦٤,٦٧	٠,٤٢	٠,٨٣
٨	١٢٧,٦١	٤٧٢,٨٠	٠,٣٠	٠,٨٣	٢٣	١٢٧,٦٨	٤٧٤,٢٢	٠,٢٧	٠,٨٣
٩	١٢٧,٥٢	٤٦١,٢٧	٠,٤٦	٠,٨٢	٢٤	١٢٧,٥٤	٤٧١,٠٥	٠,٣٢	٠,٨٣
١٠	١٢٧,٦٤	٤٦٣,٥٤	٠,٤٧	٠,٨٢	٢٥	١٢٧,٦٨	٤٧١,١٦	٠,٣٢	٠,٨٣
١١	١٢٧,٥٤	٤٦٤,٧٥	٠,٤٢	٠,٨٣	٢٦	١٢٧,٣٧	٤٧٣,٠٠	٠,٣٣	٠,٨٣
١٢	١٢٧,٤٩	٤٦٧,٢٠	٠,٤١	٠,٨٣	٢٧	١٢٧,٨١	٤٦٢,٢١	٠,٤٣	٠,٨٣
١٣	١٢٧,٣٤	٤٦٩,٨٨	٠,٣٨	٠,٨٣	٢٨	١٢٧,٦٤	٤٩١,٥٤	٠,٢٧	٠,٨٣
١٤	١٢٧,٦٥	٤٦٤,٩٩	٠,٤١	٠,٨٣	٢٩	١٢٧,٦٨	٤٨٩,٨٥	٠,٢٧	٠,٨٣
١٥	١٢٧,٧٤	٤٦٣,٢٨	٠,٤٣	٠,٨٣					
معامل ألفا للمقياس ككل									٠,٨٧

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

ISSN 2735-5209

- عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل بند على حدة بقيم المتوسط والتباين للبند بعد حذف درجته يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقاربها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن المدى الذي تذبذب فيها هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله.
- جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة البند دالة إحصائيًا، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية البنود محكًا لقياس صدق البند، وهذه المعاملات تعتبر معامل تميز لكل بند باعتبار بقية البنود كمحك.
- أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للبنود لا يتأثر بعد حذف أي بند وهذا يعد مناسبًا.

١. **الاتساق الداخلي للمقياس:** للتحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل (بيرسون) بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه، والجدول (٣) التالي يوضح هذه النتائج التالية:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي (ن=١٠٠)

إدراك الوقت	معامل الارتباط	عدم الارتباط	معامل الارتباط	فقدان الانتباه	معامل الارتباط	استثارة عالية	معامل الارتباط	استثارة منخفضة	معامل الارتباط
١	**٠,٥١	٧	**٠,٤٣	١٦	**٠,٦٧	٢٠	**٠,٦٢	٢٥	**٠,٦٥
٢	**٠,٦٤	٨	**٠,٥١	١٧	**٠,٧٦	٢١	**٠,٦٥	٢٦	**٠,٧٢
٣	**٠,٦٣	٩	**٠,٥٩	١٨	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٦١	٢٧	**٠,٦٩
٤	**٠,٧٢	١٠	**٠,٥٥	١٩	**٠,٦٥	٢٣	**٠,٦٧	٢٨	**٠,٤٩
٥	**٠,٦٥	١١	**٠,٥٢			٢٤	**٠,٦٤	٢٩	**٠,٥٩
٦	**٠,٦١	١٢	**٠,٥٧						
		١٣	**٠,٥٦						
		١٤	**٠,٦٩						
		١٥	**٠,٥٦						
البعد بالمقياس ككل	**٠,٦٣	البعد بالمقياس ككل	**٠,٨٣	البعد بالمقياس ككل	**٠,٧٢	البعد بالمقياس ككل	**٠,٦٦	البعد بالمقياس ككل	**٠,٥٣

** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق (٣) بان بنود المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط جيدة، ودالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي، وكذلك بين الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أن المقياس ببنوده يتمتع باتساق داخلي عالي.

٢. **الثبات عن طريق معاملات الفا وجتمان لمقياس الضجر الأكاديمي**

جدول (٤) معاملات الفا وجتمان

المعامل	إدراك الوقت	عدم الارتباط	فقدان الانتباه	استثارة عالية	استثارة منخفضة	الكلي

ISSN 2735-5209

ألفا	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٧
جتمان	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٨٦

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

١. ارتفاع قيم الثبات بالطرق المختلفة وجاءت جميع هذه القيم (أكبر من ٠.٧).

٢. تقارب قيم معاملات الثبات، وهذا يدل على أنه يناسب البيانات بشكل جيد.

من خلال ما سبق يتضح أن مقياس الضجر الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم التربوية والاجتماعية والمعروف ببرنامج SPSS(26) وتم استخدام الأساليب الآتية:

- المتوسط الحسابي Mean.
- الانحراف المعياري Std. Deviation.
- معامل ارتباط بيرسون Person.
- اختبار " T للمجموعات المرتبطة (T Test).
- الأشكال والرسوم البيانية Graphs.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على "يوجد مستوى كبير من الضجر الأكاديمي لدى عينة البحث" وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية وقيم "ت" لعينة واحدة؛ لأبعاد الضجر الأكاديمي، ودرجته الكلية، للعينة الأساسية (عددها ٣٠ تلميذًا وتلميذة). ويتضح ذلك من خلال جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية وقيم "ت" لعينة واحدة؛ لمتغير الضجر الأكاديمي.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	متوسط العبارات	مستوى المتغير	المتوسط الفرضي*	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الوقت	٣٥.٧٣	٣.٠٨	٦	٥.٩٥	كبير	٢٦,٦٤	١٦,١٥	صفر
عدم الارتباط	٥٣.٩٣	.٨٤٠	٩	٥.٩٩	كبير	٣٩,٩٦	١٩,٢	صفر
فقدان الانتباه	٢٣.٥٦	٢.٦٣	٥	٤.٧١	كبير	٢٢,٢	٢,٨٤	٠,٠١
استثارة عالية	٢٩.٦٠	٢.١١	٥	٥.٩٢	كبير	٢٢,٢	١٩,٢٠	صفر
استثارة منخفضة	٢٦.٧٠	٠.٤٧	٤	٦.٦٧	كبير	١٧,٧٦	٣٠,٧٢	صفر

ISSN 2735-5209

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	متوسط العبارات	مستوى المتغير	المتوسط الفرضي*	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	١٦٩.٥٣	٨.٢٥	٢٩	٥.٨٤	كبير	١٢٨,٧٦	٢٧,٠٤	صفر

*حيث إن (٤.٤٤) بداية مدى مستوى كبير.

من خلال الجدول (٨) يتضح أنه يوجد مستوى كبير من الضجر الأكاديمي، وجميع أبعاده الفرعية، لدى عينة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦)، ودراسة Weybright (2020)، ودراسة Sharp, Zhu, Matos,& Sharp (2021) حيث توصلوا إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي بين العينات التي طُبق عليها مقياس الضجر الأكاديمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التلاميذ يعانون من ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي نتيجة لأن التحديات التي يكلف بها التلاميذ داخل الصف إما أن تكون دون توقعاتهم أو تفوق قدراتهم المعرفية والعقلية، والملل من النظام الروتيني الثابت ورغبة التلاميذ في القيام بأشياء يشعرون بأنها أفضل من تواجدهم داخل الصف، وافتقاد العملية التعليمية للقيمة والمعنى من وجهة نظرهم، وكراهية المعلم والشعور بعدم المشاركة والاندماج في الفصل إضافَة إلى المزاجية والشعور بالملل بصفة عامة (Daschmann, & etal, 2011, Daniels, etal, 2015, 256).

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضجر الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ العينة، تبعا لمتغير النوع. ويتضح ذلك من خلال جدول (٩)

جدول (٩) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين المستقلتين (ذكور– إناث) وذلك في متغير الضجر الأكاديمي

البعد	ذكور ن =١٣		أناث ن =١٧		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
إدراك الوقت	٣٦	٣.٥٠	٣٥.٣٨	٢.٥٣	٠,٥٣	٠.٥٩
عدم الارتباط	٥٤,٠٠	٣,٦٠	٥٣,٨٤	٤,٢٧	٠,١٠	٠.٩٢
فقدان الانتباه	٢٣,٧٠	٢,٤٤	٢٣,٣٨	٢,٩٥	٠,٣٢	٠.٧٥
استثارة عالية	٢٩,٣٥	٢,٣٩	٢٩,٩٢	١,٧٠	٠,٧٢–	٠.٤٧

ISSN 2735-5209

البعد	ذكور ن =١٣		أناث ن =١٧		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
استثارة منخفضة	٢٦.٧٠	٠,٤٧	٢٦,٦٩	٠,٤٨	٠.٠٨	٠.٩٣
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	١٦٩.٧٦	٨.٦٤	١٦٩.٢٣	٨.٠٥	٠.١٧	٠.٨٦

- من خلال جدول (٩) يتضح أنه لا يوجد فرق في متغير الضجر الأكاديمي، وأبعاده الفرعية، وفقا للنوع (ذكور –إناث).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة نهلة فرج الشافعي(٢٠١٦)، ودراسة حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي يوسف (٢٠١٩) وتُفسر الباحثة تلك النتيجة إلى أن مشكلة الضجر الأكاديمية مشكلة نفسية دراسية شائعة بين النوعين على حد سواء وهو ما أوضحته نتائج دراسة كل من (Westagate, &Wilson, 2018)، ودراسة(Furlong, etal, 2021)، كما أن أعراض الضجر الأكاديمي واحدة في كلا النوعين وهي: التثاؤب والنعاس، استلقاء الرؤوس في اليدين، الأجساد المترهلة في المقاعد، النظرات الفارغة والمشتتة، استخدام الصوت بشكل بطيء رتيب، انخفاض مستوى النشاط الفسيولوجي، تقلب المزاج وفقدان التركيز، المحاولة المستمرة للهروب من المواقف التعليمية عبر استخدام الرسائل النصية ووسائل التواصل الاجتماعي والجلوس لفترات طويلة بدون أي تحركات ظاهرة، النظرات الفارغة والمشتتة (Busari, 2018, 176؛ Pekrun, etal, 2010).

ثالثًا: توصيات البحث: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عمل ندوات توعوية لأولياء الأمور والمعلمين والمعنيين بالعملية التعليمية حول خطورة الضجر الأكاديمي ومدى تأثيره السلبي على العائد التعليمي ومخرجات العملية التعليمية.
- توجيه أنظار المعنيين من ذوي الخبرة والاختصاص بأهمية توظيف خدمات الصحة النفسية الإرشادية بداخل الأوساط التعليمية رغبَة في التعامل الفعال مع المشكلات ذات الصلة بالدراسة والتعليم.

رابعًا: بحوث ودراسات مقترحة: يمكن اقتراح دراسة البحوث التالية:

- دراسة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وقلق المستقبل المهني.
- فاعلية الإرشاد الأسري لتنمية الفاعلية الوالدية في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ISSN 2735-5209

المراجع

آمال إبراهيم الفقي. (٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية، كلية التربية– جامعة الزقازيق، ١٥(٤)، ١٥–٥٠.

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

حسن عبدالله الحميدي، وهيفاء علي اليوسف. (٢٠١٩). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٢)، ١٧٨– ١٩٧.

سميلة الصباغ، نجاة بنتن، ونورة الجعيد. (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن. المقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة تربية من أجل المستقبل تنظيم مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة– المملكة العربية السعودية، ٧١٣– ٧٤٣.

فوقية حسن رضوان. (٢٠١٣). مقياس تنظيم الذات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مصطفى علي مظلوم. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراة غير منشورة، (٥٢)، ٢٢٣–٢٤٦.

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

-Busari, A. (2018). Motivation, Stress, Aniexty and Emotions as Predictors of Academic Boredom among Degree Students of National Teachers' Institute Osogbo. University of Ibadan.

-Daschmann, E. C., Goetz, T.,& Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at schools: development and validation of the precursors to boredom scals. British Juornal Of Educational Psychology, 81, 421-440.

-Daniels, M., Tze, V. M. C.,& Goetz, T. (2015). Examining boredom: different causes for different coping profiles. Learning and Individual Differences. 37, 225- 261.

-Furlong, J., Smith, C., Springer, T.,& Dowdy, E. (2021). Bored with school bored with life? Well- being characteristics associated with school boredom mindest. Journal of Positive School Psychology, 5(1), 42- 64.

-Ijeoma, O., & Ismaila, A. (2019). Efficacy of systematic desensitization therapy on academic boredom among adolescents in edo state secondary school.Juornal of Educational and Social Research. 9(2), 83- 89.

-Larson, R. W.,& Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. American Journal of Education, 99(4), 418- 443.

applications. Journal of Service and Management, 7, 216- 221.

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

ISSN 2735-5209

-Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 13(1), 117- 1125.
-Pekrun, R., Goetz, T., Tiz, W.,& Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self- regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91- 106.
-Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M.,Stupnisky, R.,& Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement setting: Exploring control- value antecedents and performance outcomes of a neglected emotions. Journal OF Educational Psychology, 102(3), 531- 549.
-Pavelkova, I.,& Urbanova, D. (2020). Boredom coping in the context of secondary education. Pedagogika Orientace, 30(4), 486- 510.
- Sqrile, M.,& Nordahl, T. (1998). Problem ferd I skolen. Hovedfunn for klaringer og. Pedagogiske Implikasjoner.
- Sharp, J., Zhu, X., Matos, M.,& Sharp, C. (2021). The academic boredom survey instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. Journal of Further and Higher Education.
-Schwartze, M. M., etal. (2020). Excessive boredom among adolescents: A comparison between low and high achievers. 15(1).
-Westagate, E. C.,& Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. Psychological Review, 125(5), 689- 713.
-Weybright, E., Schlenberg, J.,& Caldwells, S. (2020). More bored today than yesterday ? National trends in adolescents boredom from 2008 to 2017. Journal of Adolescent Health, 66(3), 390- 365.
-Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement. Bloomington, IN : Indin University.

ISSN 2735-5209