التنافر المعرفي والملل الاكاديمى كمنبئين بصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

إعداد

د/ هيبه ممدوح محمود حسن

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة بني سويف

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والملل الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، وإمكانية التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من التنافر المعرفي والملل الاكاديمى ،والتحقق من النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات الثلاث، وتكونت العينة من (٢٤٠) تلميذا وتلميذه من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، بمتوسط عمري (١٣.٥) ، وانحراف معياري (٠.٨) ، واشتملت أدوات البحث على اختبار القدرات العقلية (إعداد: فاروق موسي)، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (إعداد: موتى وآخرون Mutti et al ، وترجمة : مصطفى كامل)، ومقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (إعداد: نجلاء عبد الله)، ومقاييس التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي (إعداد: الباحثة) ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين كل من التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي ، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بصعوبات التنظيم الإنفعالي من التنافر المعرفي والملل الاكاديمى، كما تم التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات السببية بين التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحيه: التنافر المعرفي – الملل الاكاديمى – صعوبات التنظيم الإنفعالي– ذوى صعوبات التعلم.

Cognitive dissonance and academic boredom as predictors of emotional regulation difficulties for students with learning disabilities in the middle school

By
Dr. Heba Mamdouh Mahmoud
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education – Beni Suef

Abstract
The current study investigated the relationship between cognitive dissonance, academic boredom, and difficulties in emotional regulation among middle school students with learning disabilities (LD). Specifically, it explored whether cognitive dissonance and academic boredom predict difficulties in emotional regulation and proposed a structural model to explain the direct and indirect effects of these variables. A sample of 240 male and female middle school students with LD (average age = 13.5, SD = 0.8 participated). The research tools included a mental abilities test (prepared by Farouk Mousa), a rapid neurological screening test to sort out students with learning difficulties (prepared by Mutti et al, and translated by Mustafa Kamel), and a measure of the behavioral characteristics of people with learning difficulties in the middle school (prepared by Naglaa Abdullah), and measures of cognitive dissonance, academic boredom, and difficulties in emotional regulation (prepared by: researcher) Results revealed statistically significant positive correlations between all three variables. Importantly, cognitive dissonance and academic boredom significantly predicted difficulties in emotional regulation. A structural model further elucidated the complex interplay between these factors, offering valuable insights into the emotional experiences of students with LD.
Keywords: *Cognitive dissonance, academic boredom, emotional regulation difficulties, learning disabilities*

مقدمة البحث:

تُعد صعوبات التعلم من التحديات التي تواجه العديد من التلاميذ، خاصةً خلال المرحلة الإعدادية التي تتسم بالكثير من التغيرات والتحديات نظرا لطبيعة هذه المرحلة العمرية. حيث يواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوو صعوبات التعلم تحديات تعليمية ومعرفية وانفعالية ونفسية تؤثر على تجربتهم التعليمية وقدرتهم على النجاح الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي. فيجدون صعوبة في تحقيق التوازن المعرفي ويواجهون تناقضا في أفكارهم ومعتقداتهم، كما يمكن أن يؤثر شعورهم بالملل الأكاديمي على قدرتهم على فهم المواد الدراسية والمشاركة في الأنشطة العقلية. ويواجهون صعوبة في فهم وإدراك انفعالاتهم في المواقف السلبية، وبالتالي يحتاجون إلى بيئة تعليمية مشجعة وداعمة، واستراتيجيات تعليمية متنوعة وملائمة لاحتياجاتهم الفردية.

كما يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحديات إضافية تتمثل في إيجاد توازن بين سلوكهم اليومي ومعتقداتهم، ففي كثير من الأحيان ، قد يجدون أنفسهم في حالة تناقض بين سلوكهم ومعتقداتهم. مما يُولد مشاعر سلبية مثل عدم الراحة والتوتر والإثارة المتزايدة. ويُعرف هذا التناقض باسم "التنافر المعرفي" (George & Edward, 2009) ويُمكن أن يُظهر تلميذ صعوبات التعلم سلوكًا غير مناسب في الصف، مثل العدوانية أو التشتت، على الرغم من إيمانه بأهمية السلوك الجيد (علاء الدرس وإيمان فيود، ٢٠٢٣). كما قد يُعبّر عن آراء لا تتوافق مع معتقداته الأساسية، مثل رفضه للمساعدة من المعلم على الرغم من شعوره بالحاجة إليها.

ويشير مصطلح التنافر المعرفي Cognitive Dissonance إلى الصعوبة في تنظيم ومعالجة المعلومات والأفكار و المهارات العقلية المتعارضة، وهو تحدي شائع يواجهه التلاميذ بشكل عام ، و ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص. ويمكن أن يؤثر التنافر المعرفي على القدرة على فهم المفاهيم الجديدة والتعامل مع المعلومات بشكل فعال.

وتشير نظرية التنافر المعرفي التي قدمها Festinger في عام ١٩٥٧ إلى تأثير التنافر المعرفي على عملية التعلم وحل المشكلات. ويمكن أن يحدث التنافر المعرفي عند حل مشكلة غير روتينية، مما يؤدي إلى شعور التلاميذ بعدم الراحة وصعوبات أثناء حل تلك المشكلات. وهذا ما أكدته دراسة Ramaswami& Saravanakumar (2017) التي أشارت إلى أن الطلاب المعلمون حين يتخرجون يواجهون تنافرا معرفيا ، نتيجة عدم الخبرة ونقص التدريب،

نتيجة اختلاف الظروف المحيطة في البيئة المهنية تماما مع ما تعلموه في برنامج التربية العملية.

وأكد كل من Miklosovic (2015)؛ ومريم اللحياني (٢٠١٥) على أن التلميذ يمكن أن يواجه التنافر المعرفي بعدة طرق منها ؛تغيير معتقد التلميذ المتنافر مع السلوك، أو تخفيض درجة الأهمية للمعتقدات المتنافرة، أو يجنب التلميذ المواقف التي تحدث التنافر، أو تغيير السلوك نفسه، ورفض ومقاومة مصدر التنافر. كما أكد Wang وآخرون (2017) أن التنافر المعرفي يعزز عملية التعلم من خلال إيجاد طرق تحقق التوافق بين اتجاهات الفرد والمعلومات المتنافرة من خلال التفكير الناقد للأفكار والسلوكيات السابقة.

والعلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الاكاديمى والتكيف الاكاديمى للتلاميذ قد أكدتها العديد من الدراسات ومنها دراسة Nicholson & Lutz(٢٠١٧) ، فاطمة محمود (٢٠٢١)، سناء مصطفى(٢٠٢٣)،والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التنافر المعرفي والتحصيل والتكيف الدراسي.وكذلك كشفت نتائج دراسة علاء الدرس و إيمان فيود(٢٠٢٣) عن وجود علاقة إرتباطيه موجبة بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في جميع أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية وجميع أبعاد التنافر المعرفي.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مجموعة متنوعة من الانفعالات التي تؤثر على عملية التعلم، ويعني التعلم الفعّال أن نقدر مشاعرهم وانفعالاتهم. والمواقف التعليمية تزودنا بتجارب انفعالية متنوعة، حيث يثير الحضور إلى الصفوف وأداء الاختبارات انفعالات مختلفة لدى التلاميذ. وبالتالي، يشعر هؤلاء التلاميذ بالملل، والقلق، والغضب في بيئة التعليم. (Clore & Huntsinger, 2009)

وعلى الرغم من سعى المؤسسات التعليمية إلى تطوير أنظمتها، وأساليبها، وبذل الجهود في توفير بيئة تعليمية ملائمة لخفض التنافر المعرفي للتلاميذ، إلا أن هناك عوامل أخرى داخلية قد تكون مؤثرة على تعلم ودافعية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، من أبرزها الملل الاكاديمى Academic Boredom .

والملل الأكاديمي يشكل تحديا كبيرا للتلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم، حيث يمكن أن يكون ناتجا عن عدة عوامل مثل صعوبة فهم المواد الدراسية وتكرار التحديات في الصفوف الدراسية. كما يمكن أن ينشأ الملل الأكاديمي نتيجة لعدم كفاءة المثيرات في البيئة التعليمية ورتابتها، وعدم استخدام طرق تعليمية محفزة.. (Abdel Latif, Ashraf. 2021)

وأكدت دراسة Boukhta & Jaafour (٢٠١٨) والتي أجريت في الجزائر وأظهرت انتشار الملل الأكاديمي بين الطلبة بدرجة مرتفعة، بينما أظهرت نتائج دراسة Ismail(٢٠٢١) مستوى مرتفع من الملل لدى طلاب الجامعة ، لذا فان الملل يعد من اكبر المخاطر التي تواجه المعلمين ويترتب عليه مشكلات متعددة.

فالملل الاكاديمى هو احد الانفعالات الأكاديمية السلبية التي تؤثر في عملية التعلم، وتنعكس بالسلب على أداء التلاميذ، ويظهر ذلك من خلال المواقف التعليمية المختلفة ، حيث تتضح أثارها في شعور التلميذ بعدم الاستمتاع بعملية التعلم ، وعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المختلفة، والشعور بالضيف عند تكليفه بأي مهام (نهلة الشافعي ،٢٠١٦) ، ومن أسباب الملل الاكاديمى البيئة التعليمية الرتيبة وغير المثيرة للطلاب، واستخدام أساليب تقويم تقليدية. (Goetz, et al, 2014)

وأثبتت عدة دراسات العلاقة بين الملل الأكاديمي والمشكلات الأكاديمية منها دراسة: Hunter & Eastwood(2020) إيمان عبد المعطى(٢٠٢١)، نشوه البصير(٢٠٢١)، Zawodniak وآخرون(٢٠٢٣)،Borgonovi وآخرون(٢٠٢٣) وتوصلت إلى أنه يمكن من خلال استخدام الوسائل التكنولوجيا تخفيف الملل لدى الطلاب وزيادة التحصيل. بينما أسفرت دراسة مكية حمدي (٢٠٢٣) عن وجود علاقة ارتباطيه طردية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي ، وأوصت الدراسة بتفعيل الأنشطة وتقديم برامج تعليمية والعمل على إضافة أنشطة للمقررات ، مع زيادة الاهتمام بأساليب وطرق التدريس للحد من زيادة الملل الاكاديمى للطالبات.

كما توصلت دراسة إبراهيم إسماعيل(٢٠٢١) إلى وجود مستوى مرتفع من الشعور بالملل الاكاديمى لدى طلبة الجامعة، ووجود تأثير دال لمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي في بعض طرق المواجهة الأكاديمية ، بينما كشفت دراسة Feuchter وآخرون(٢٠٢٣) بان من العوامل المسئولة عن الملل الاكاديمى للطلاب هي: بيئة التعلم ، وطرق التنظيم الانفعالي.

ويمثل تنظيم الانفعالات تحديًا كبيرًا للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم، حيث قد يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وفهمها بشكل صحيح، مما يؤثر على تفاعلهم مع الآخرين وقدرتهم على التكيف مع بيئة الصف الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لديهم صعوبة في التحكم في انفعالاتهم والتعامل مع المواقف الضاغطة داخل الصف الدراسي.

ويعد إدراك وفهم تلك الانفعالات والقدرة على الوصول إلى الاستراتيجيات التي تسمح له بتقليل شدة الانفعالات التي يشعر بها عندما يحتاج إلى ذلك والمهارة في التحكم فيها، مقترنا بالمرونة في السيطرة على السلوكيات الاندفاعية ، من أهم المؤشرات الصحية للتنظيم الانفعالي. (Pedneault,2020)

وتظهر صعوبات التنظيم الانفعالي عندما يمر التلميذ بخبرة او موقف يتطلب إدارة وتنظيم انفعالاته بشكل اكبر مما يستطيع ، فتصبح هناك فجوة بين ما يريد تحقيقه من أهداف وما يقوم به من استجابات وبين طريقته في التعبير عن مشاعره وانفعالاته , Bardeen) et al 2012; Besharat & Shahidi, 2014) مما ينعكس بشكل سلبي على صحته النفسية وعدم الرضا عن الحياة ، فتبدأ أعراض بعض المشكلات النفسية في الظهور على سلوكياته.

وتكمن خطورة صعوبات تنظيم الانفعال فيما ينتج عنه من مشكلات نفسية وتعليمية كالقلق والتسرب من التعليم والتعثر الدراسي. ,(Zahra Nikmanesh , et al, 2014) في حين يؤدى التنظيم الجيد للانفعالات إلى زيادة مظاهر الصحة النفسية ، حيث يسهم التنظيم الإنفعالي في رفع قدرة التلميذ على مواجهة المواقف الضاغطة والمؤلمة. Morvaridi, et al, (2022)

وأكدت عدة دراسات أهمية صعوبات التنظيم الإنفعالي للطلاب ،وارتباطها بمتغيرات أخري منها: دراسةMohammadi Bytamar وآخرون (٢٠٢٠) ،وزينب منصور(٢٠٢١)والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين صعوبات التنظيم الإنفعالي والتسويف الاكاديمى، بينما توصلت دراسة بشرى الحناقطة(٢٠٢٢) إلى وجود علاقة إرتباطيه موجبة بين القلق وبين صعوبات التنظيم الإنفعالي لطلبة الجامعة، أما دراسة Miller& Racine (٢٠٢٣) فتوصلت إلى أن صعوبات التنظيم الإنفعالي تؤدى إلى سلوكيات اندفاعية غير مقبولة.بينما توصلت دراسة نورة صلاح شويقى وهيام صابر شاهين(٢٠٢٤) إلى وجود علاقة إرتباطيه سالبة بين درجات اليقظة العقلية وصعوبات التنظيم الإنفعالي.

ومما سبق عرضه نستخلص أن التنافر المعرفي، والملل الأكاديمي، وصعوبات تنظيم الانفعالات عوامل مرتبطة يبعضها البعض ومؤثره في حالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، يمكن أن يكون التنافر المعرفي سببًا للملل الأكاديمي، وعندما يشعر التلميذ بالملل، فمن المرجح أن يكون لديه صعوبات في تنظيم انفعالاته ومشاعره تجاه الدراسة والمهام الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تزيد صعوبات تنظيم الانفعالات من

التوتر والضغط النفسي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات الأكاديمية والتنافر المعرفي. وهو ما يحاول البحث الحالي الكشف عنه.

مشكلة البحث:

على الرغم من تعدد الدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية ، إلا أن هناك ندرة في دراسة الجوانب المعرفية والانفعالية وخاصة فيما يتعلق بالتنافر المعرفي ، والملل الاكاديمى كانفعال تعلم سلبي ، أو صعوبات التنظيم الانفعالي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بشكل خاص ، فقد ركزت معظم الدراسات على الاهتمام بالخصائص العقلية لهذه الفئة، كما تباينت أيضا نتائج الدراسات، ولم تحظ الخصائص الانفعالية والنفسية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على الاهتمام ذاته الذي حظيت به الجوانب العقلية.

ولهذا فان البحث الحالي يعد من الضروريات البحثية الهامة للتعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ،بالإضافة لمقارنة ما يتوصل إليه البحث الحالي من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في البيئة العربية أو الأجنبية.

كما نشأت فكرة البحث الحالي أيضا ، من خلال ملاحظات الباحثة ومشاهداتها أثناء التدريب الميداني ، بحكم عملها ، من تكرار شكاوى المعلمين من وجود مشكلات تعليمية وانفعالية ونفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوى صعوبات التعلم ، ووجود أفكار ومعتقدات واتجاهات وسلوكيات متضاربة لدى التلاميذ في المدرسة، مما يؤدى إلى انعكاسات سلبية على عملية التعلم، وينجم عنه حالة من الشك والريبة وعدم التوازن ، وضعف السيطرة الانفعالية مع وجود مشكلات في اكتساب المعلومات الجديدة ، وإحساسهم الدائم بالملل أثناء الحصة واليوم الدراسي، مع وجود صعوبات إما في السيطرة على انفعالاتهم في بعض الأحيان ،أو العزلة في أحيان أخري.

وعلى الرغم من أهمية متغير التنافر المعرفي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، إلا انه من استعراض الدراسات والبحوث السابقة تبين ندرة الدراسات التي تناولته كمصدر وحل لمشكلة عدم التوازن المعرفي في آن واحد، حيث تم التوصل إلى دراسة واحدة فقط ربطت بين التنافر المعرفي والانفعالات الأكاديمية السلبية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهى دراسة علاء

الدرس وإيمان فيود(٢٠٢٣). بينما تم التوصل لدراستين ربطتا بين صعوبات التنظيم الانفعالي والملل الأكاديمي وهى دراسة إبراهيم إسماعيل(٢٠٢١)، وZawodniak (٢٠٢٣).

مساهمة البحث الحالي:

في ضوء ما سبق، سعى البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة(التنافر المعرفي، صعوبات التنظيم الانفعالي، والملل الأكاديمي). كما حاول البحث الحالي التوصل إلى نموذج بنائي للعلاقات بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

مبررات البحث:

ندرة الدراسات: لوحظ ندرة شديدة في الدراسات التي ربطت بين المتغيرات الثلاثة معاً، سواء بشكل عام أو على تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكل خاص، أو على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية بشكلٍ أخص.

عدم وجود نماذج بنائية: لم يتم العثور على نماذج بنائية للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة على عينة البحث الحالي. **وبالتالي تحددت المشكلة في الأسئلة الآتية:**

١. ما نوع ودلالة العلاقة الإرتباطيه بين كل من (التنافر المعرفي والملل الاكاديمى) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ؟
٢. ما نوع ودلالة العلاقة الإرتباطيه بين كل من (التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ؟
٣. ما نوع ودلالة العلاقة الإرتباطيه بين كل من (الملل الاكاديمى و صعوبات التنظيم الانفعالي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ؟
٤. ما إمكانية التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ؟
٥. هل توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

١- التعرف على نوع ودلالة العلاقات الارتباطية بين كل من (التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

٢- التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

٣- التوصل إلى نموذج بنائي للعلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي نظريا وتطبيقيا فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

أ- يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المرحلة الإعدادية (عينة البحث الحالي) ، لكونها مرحلة هامة في شخصية تلاميذها من ذوى صعوبات التعلم ، والتي لم تنل حظا وافرا من البحث والدراسة.

ب- يدعم البحث الحالي الدراسات المرتبطة بمجال صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية وهو من الخيارات البحثية الهامة في الوقت الراهن ، كما يدعم التصورات النظرية المرتبطة بنظرية التنافر المعرفي، وأهمية الملل الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي كونهم متغيرات تؤثر في أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية .

ج- يقدم البحث نتائج لعلاقات ارتباطيه بين المتغيرات الثلاثة (معا) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، حيث لم يتم التوصل على حد علم الباحثة إلى دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة بشكل عام ، أو على تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكل خاص ، مما قد يفيد في تقديم جديد للتراث السيكولوجي في مجال صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

د- يقدم البحث نموذجا بنائيا يفسر العلاقة السببية بين المتغيرات الثلاثة باعتبارهم مؤشرا هامة من مؤشرات الفروق الفردية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في هذه المرحلة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١/ يزود البحث المتخصصين في مجال صعوبات التعلم بأدوات مضبوطة لقياس التنافر المعرفي ، والملل الأكاديمي ، وصعوبات التنظيم الانفعالي ، يمكن الاستفادة منها في تشخيص ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

٢/ ما تتوصل إليه النتائج قد تفيد في مجال رعاية ذوى صعوبات التعلم سواء فى جانب انفعالات التعلم أو الجانب العلمي الاكاديمى أو جانب صعوبات تنظيم الانفعال.

٣/ يقدم البحث توصيات يمكن إن يستفيد منها كلا من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ، و القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الإعدادية ، ومساعدتهم على فهم ما يمتلكه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تنافر معرفي وملل أكاديمي وصعوبات تنظيم الانفعال ، والتفاعل بينهم .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

أولا: التنافر المعرفي : Cognitive Dissonance

يعرفها البحث الحالي بأنها: حالة من التوتر الداخلي أو الإجهاد العقلي تسبب شعورًا بالاضطراب وعدم الراحة. وتحدث عندما يواجه التلميذ تناقضًا في الأفكار والمعتقدات والقيم خلال تفاعلاته اليومية، مما يدفعه إلى محاولة التوفيق بين الأفكار والآراء المتناقضة من أجل تحقيق التوازن المعرفي، ويقاس **إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على أبعاد المقياس المعد في البحث الحالي ، وتشمل أبعاده :

(١) **التكيف الذاتي/الشخصي:** ويشير إلى قدرة التلميذ على التكيف مع الضغوط الداخلية والخارجية في حياته، وتغيير سلوكه لتحقيق توافق أكبر مع بيئته وتحسين علاقاته.

(٢) **السيطرة الانفعالية/العاطفية:** ويشير إلي قدرة التلميذ على فهمه وتحكمه في انفعالاته وعواطفه واستجاباته العاطفية وتفاعلاته مع الآخرين ومع نفسه.

(٣) **الاستمرارية:** تشير إلى الرغبة في الاحتفاظ بالتوافق والثبات في الأفكار والمعتقدات رغم وجود تناقضات أو تحديات. في هذا السياق، يسعى التلميذ إلى المحافظة على استقرار معتقداته وأفكاره دون تغيير رغم وجود تحديات تنافرية.

(٤) **التعلم:** يشير إلى تفاعل التلميذ مع الآخرين في المجال الاكاديمى واكتسابه للمعرفة وقدرته التعليمية ومنفعته الشخصية التي قد يكتسبها خلال التنافر المعرفي ،حيث أن التعلم هو تغير دائم في السلوك نتيجة الخبرة.

(٥) **التنشئة الاجتماعية:** تشير إلى تعامل التلميذ واتصاله ضمن شبكة اجتماعية معقدة من الأفراد في بيئته الحالية ، ومن ثم تهيئة التلميذ للتكيف مع البيئة.

(٦) **الهيمنة والتبعية:** تشير إلى السعي للتفوق والسيطرة على الآخرين (الهيمنة) أو الرغبة في الاستسلام والانحياز لإرادة الآخرين (التبعية) في العلاقات الاجتماعية.

ثانيا: الملل الأكاديمي : Academic boredom

يعرف في البحث الحالي بأنه : حالة انفعالية سلبية يعانى منها التلاميذ في المدارس ، وتتمثل في عدم الاهتمام بالمهام التعليمية اليومية وصعوبة التركيز فيها، والرغبة في التخلص منها، وشعورهم بأن الوقت يمر ببطء، بالإضافة إلى صعوبة إدارة الوقت، سواء بسبب عوامل داخلية مرتبطة بالتلميذ، أو بسبب عوامل خارجية مرتبطة بالبيئة المحيطة بهم. ويقاس **إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على أبعاد المقياس المعد في البحث الحالي ، وتشمل أبعاده :

(١) **البعد الأول: العوامل الشخصية الداخلية:** وتشير إلى انخفاض رغبة التلميذ في أداء المهام المدرسية وعدم الاستمتاع بالمهام الجديدة، و انخفاض مستويات الطاقة والدافع الذاتي لديه، والشعور بعدم الإشباع وعدم الرضا، وفقدان الحماس ، والشعور بالملل، والإحباط، والضيق، والقلق أثناء الدراسة، وعدم الرغبة في الاستمرار فيها.

(٢) **البعد الثاني: العوامل البيئية الخارجية:**وتشير إلى افتقار البيئة التعليمية المحيطة بالتلميذ الى الجاذبية والتشويق والتنوع والتجديد وضعف مستوى التجهيزات، مما يؤدي إلى عدم الاقتناع بأهمية المقررات الدراسية وأساليب التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة.

ثالثا: صعوبات التنظيم الانفعالي: Emotion Regulation Difficulties

وتعرف في البحث الحالي بأنها: التحديات والصعوبات التي تواجه التلميذ والمتمثلة في عدم قدرته على تحديد وفهم مشاعره وانفعالاته في المواقف الضاغطة، كما يعاني من ضعف في التحكم في سلوكياته واندفاعاته، و صعوبة استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة، مما يؤثر على تحقيق أهدافه. **وتقاس إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على أبعاد المقياس المعد في البحث الحالي ، وتشمل أبعاده :

(١) **صعوبات نقص الوعي الانفعالي:** ويقصد بها عدم اهتمام التلاميذ بالاستجابات الانفعالية لهم، وعدم فهمهم و إدراكهم ومعرفتهم بالانفعالات التي يمرون بها بوضوح .

(٢) **صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع:** ويقصد بها عجز التلاميذ على السيطرة في سلوكياتهم الاندفاعية غير المقبولة في وقت المواقف الضاغطة.

(٣) **صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال:** ويقصد بها ضعف ومحدودية استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة للمواقف المختلفة.

(٤) **صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية:** ويقصد بها رفض التلاميذ لاستجاباتهم الانفعالية في حالة الانزعاج أو الضيق، وعدم رضاهم لانفعالاتهم ومشاعرهم السلبية.

(٥) **صعوبات التوافق الانفعالي:** وهى عدم قدرة التلاميذ على التواصل السليم والتكيف مع العالم المحيط، وتركيزه بشكل متكرر على الانفعالات السلبية ، وميله الدائم إلى لوم نفسه والآخرين.

رابعا: صعوبات التعلم:Learning Disabilities

هم تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يواجهون صعوبات في اكتساب وتطوير المعلومات والمهارات الأساسية للتعلم والتقدم الأكاديمي بنفس سرعة وكفاءة التلاميذ العاديين في نفس الفئة العمرية. وتشمل هذه الصعوبات : صعوبات في القراءة والكتابة والحساب والفهم اللغوي والتركيز والانتباه وتنظيم الوقت والتنظيم العام للمهام المدرسية وغيرها. ويرجع سبب صعوبات تعلمهم إلى التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي وشعورهم بالملل الأكاديمي. كما يحتاجون إلى استراتيجيات تعليمية مخصصة لمساعدتهم على تجاوز تلك الصعوبات وتحقيق نجاح أكاديمي وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

الإطار النظري للبحث ودراسات وبحوث ذات الصلة:-

أولا: التنافر المعرفي : Cognitive Dissonance:

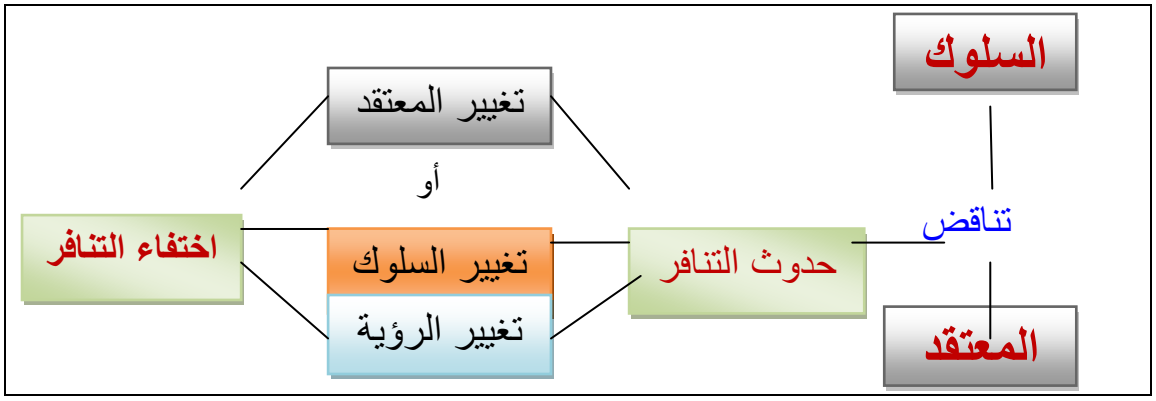
يعد التنافر المعرفي أحد الظواهر النفسية التي نالت اهتمام العديد من علماء النفس؛ فهو حالة انفعالية تنشأ عندما يكون التلميذ في موقف متعارض مع معتقداته وآرائه، مما يؤثر على أدائه في المواقف الجديدة أو غير المألوفة. فعندما يواجه التلميذ معلومات جديدة، قد يحدث تنافر مع المعارف الموجودة في بنيته المعرفية، مما يؤثر على التناغم المعرفي ويؤثر على قدرته على التفكير وتركيز الانتباه. (Otaibi & Sameera Moharib.2012)

وتفترض نظرية التنافر المعرفي لـ Festinger والتى ظهرت عام ١٩٥٧ وجود علاقة متوازنة بين المعرفة والسلوك. تقوم النظرية على فكرة أساسية وهي إن التلميذ يسعى للحفاظ على توازن نظامه المعرفي الذي يتكون من مجموعة متداخلة من المعتقدات والاتجاهات والقيم التي تؤثر في سلوكه وتتأثر به. وعندما يواجه التلميذ تناقضا في نظامه المعرفي، ينشأ تنافر سلبي يؤدي إلى وجود علاقات غير منسجمة بين معارفه وسلوكه. وتكون هذه الحالة

دافعا للعمل على خفض التنافر المعرفي، مشابهة لكيفية تحفيز الجوع الفرد للبحث عن الطعام. (Randles, et al.2015)

ووفقا لما ذكره Festinger يتميز التنافر بأنه يسبب توتراً نفسياً وله خصائص دافعية. وتركز نظرية التنافر المعرفي على الظروف التي تشجع على حدوث التنافر لدى الفرد والسبل المتاحة للتخفيف منه. وتتألف وحدات النظرية من مكونات معرفية والعلاقات بينها. وتُعرف المكونات المعرفية على أنها "مجموعة من المعارف والمعلومات المتعلقة بالفرد وبالبيئة المحيطة به، بما في ذلك مشاعره وسلوكه وآراؤه، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالأشياء المستهدفة وكيفية الوصول إليها ومعتقدات الأشخاص الآخرين".. (Salti, et al , 2014)

ويسعى التلميذ جاهداً ليحافظ على انسجامه الداخلي، حيث تكون آراؤه واتجاهاته ومعتقداته متناغمة داخلياً. ومع ذلك، في بعض الأحيان يجد نفسه في مواقف تتعارض مع معتقداته ولا تتناسب مع مواقفه، مما يؤدي إلى تنافر ذهني يحتاج إلى محاولات للتخفيف منه أو التغلب عليه كلما زادت شدته. ويبين الشكل التالي كيفية حدوث حالة التنافر المعرفي ، وكيفية اختفائه.



شكل رقم (١) يبين كيفية حدوث حالة التنافر المعرفي

وتفاقم التنافر المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يؤثر على مستوى الثقة بالنفس والاحتراق الدراسي وتدهور العلاقات الاجتماعية. وبالتالي، يصبح من الضروري توفير الدعم اللازم وتبني استراتيجيات تعليمية مخصصة لمساعدة هؤلاء التلاميذ في التغلب على التنافر المعرفي وتحسين أدائهم الأكاديمي. (Allahyani ,2012)

مفهوم التنافر المعرفي:

بالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة تبين تعدد تعريفات التنافر المعرفي فمنها: تعريف Cassel وآخرون (2001) بأنه: حالة من المواقف المتعارضة بين المعتقد والسلوك يصاحبه عادة شعور بعدم الراحة ، وهذا الشعور يجعل الشخص يبحث عن استعادة التوازن بين المعتقد والسلوك بتغير احدهم.

كما عرفه Balcetis, & Dunning (2007) على انه حالة من التوتر والإجهاد العقلي ، أو عدم الراحة ، ينتج عن وجود معتقدات وأفكار متناقضة وغير مرتبطة لدى الطالب في نفس الوقت، مما تدفعه للشعور بالتوتر، والعمل على تغيير أفكاره والبحث عن اتجاهات جديدة.

وعرفته رنا شوكت (٢٠١٦) بأنه الإحساس بالانزعاج ، أو القلق ، أو عدم الارتياح التي ترافق تعرض الطالب لبعض المعلومات الجديدة التي تتعارض مع المعلومات الموجودة بالبنية المعرفية لديه.

كما أشار Pennesi & Wade (2018) إليه بأنه: حالة من التناقض المعرفي مما يسبب الضيق وعدم التوافق ،وبالتالي يسعى التلميذ لتحقيق التوازن المعرفي من خلال ترجيح أفكار على أفكار أخرى ،ويكون التناقض هنا غير متفق مع شخصية التلميذ السلوكية والمعرفية لذلك يتجاوزه لتحقيق التآلف المعرفي.

وذكره Hsgege وآخرون (2018) أنه حالة من عدم الراحة التي يرافقها الانزعاج بسبب وجود متناقضاتٍ يعيها التلميذ في منظومة الأفكار والمعتقدات والقيم التي يمارسها ويتعرض لها يوميا ،وهذا ما يؤدي به لترجيح فكرة أو قيمة عن أخرى ليصل لمراحل من التوافق والاتساق المعرفي.

كما أشارت إليه سميرة العتيبي،ومريم اللحياني (٢٠٢٠) بأنه : الوضع الذي يكون فيه اثنان أو أكثر من المعارف أو الأفكار في حالة عدم توافق بعضهما مع بعض.

وعرفه علاء الدرس وإيمان فيود(٢٠٢٣).حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعى الفرد بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات والقيم التي قد تواجهه التلميذ في تفاعلاته اليومية وتدفعه إلى التأرجح بين الأفكار والآراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي.

وفى ضوء ما سبق **أمكن تعريف التنافر المعرفي إجرائيا** بأنه : حالة من التوتر الداخلي أو الإجهاد العقلي تسبب شعورًا بالاضطراب وعدم الراحة. وتحدث عندما يواجه

التلميذ تناقضًا في الأفكار والمعتقدات والقيم خلال تفاعلاته اليومية، مما يدفعه إلى محاولة التوفيق بين الأفكار والآراء المتناقضة من أجل تحقيق التوازن المعرفي.

العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي:

تختلف مستويات شعور الأفراد بالتنافر المعرفي، حيث لا يشعر الجميع بنفس درجة التنافر المعرفي. فيشعر بعض الأفراد الذين لديهم حاجة أكبر للاتساق المعرفي بتنافر أكبر من الآخرين الذين لديهم حاجة أقل للاتساق. ويعتمد مستوى التنافر المعرفي الناتج عن التعارضات الإدراكية والسلوكية على عوامل مثل أهمية وعدد المعتقدات بالنسبة للفرد ونسبتها. يحدث التنافر في السلوك بدرجات مختلفة، مما يؤدي إلى ضغوط نفسية وعصبية. إذا قلل الفرد من مستوى التنافر أو قضى عليه وتجنب المواقف التي تزيد منه، يمكن تسميته بإزاحة عامل إحداث التنافر المعرفي. (براء النجار، ٢٠٢٠)

وذكر يوسف قطامي (٢٠١٢) وميساء كريم (٢٠١٦) وRaudales وآخرون (٢٠٢٣) أن التنافر المعرفي يتأثر بعدة عوامل:

١. **حجم المعلومات المتنافرة في الموضوع** :فكلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجما أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر.
٢. **ثقافة الفرد ومستوى تعليمه** :كلما زادت ثقافة التلميذ ومستوى تعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي،لأن لديه مخزونا يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا أما القبول أو الرفض أو المهادنة.
٣. **حدة التنافر وقوته** : فكلما كان الصراع الذي يواجهه التلميذ قوياً،فإنه يدفعه إلى تحليل العناصر واستبعاد بعضها،والمناقشة الطويلة مع نفسه أو الآخرين للوصول إلى قرار.
٤. **تاريخ التلميذ وأسلوبه في التعامل مع القضية** :أن لكل تلميذ تاريخا للتعامل مع هذه القضية ،وان هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة،ويستمر فى استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل.
٥. **الدافعية** :إذا كان الدافع بناء وحضاريا فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية ،أما إذ كانت تدميريا فإن يوصل إلى الفض والعناد والعدوان.

واشار كل من Gringart (2013)؛ ومريم اللحياني،(٢٠١٥) إلى أن يمكن للتلميذ أن يواجه التنافر المعرفي بعدة طرق، منها: تغيير سلوكه ليتناسب مع معتقداته المتنافرة، أو تقليل أهمية المعتقدات المتنافرة، أو تجنب الأشخاص والمواقف التي تسبب التنافر، أو الحصول

على دعم إضافي من التلاميذ الذين يشاركونه نفس المعتقدات لتعزيزها، أو تغيير السلوك نفسه، ورفض ومقاومة مصدر التنافر.

وتذكر دراسة McFalls & Roberts (2001) أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد.

أبعاد التنافر المعرفي:

ذكر Festinger (1957) ، و Stanchi (2013)، وعبير عطا الله (٢٠٢٠) ، Tellez وآخرون (2023)، أهم أبعاد التنافر المعرفي وهى:

١. **التكيف الشخصي:** قدرة الفرد على تشكيل رد الفعل المناسب للضغوط التنظيمية الداخلية والاجتماعية بحياة الفرد وتغيير الشخص من سلوكه لتكون علاقته مع بيئته أكثر توافقاً وملائمة.
٢. **السيطرة العاطفية:** يشير إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم عواطفه واستجاباته وانفعالاته والتحكم بها، والمتعلقة بتفاعله مع الآخرين ومع نفسه.
٣. **الصحة:** يشير إلى اهتمام الفرد بصحته البدنية والنفسية والعقلية المتعلقة بالعمل وأوقات الفراغ والتسلية.
٤. **الجامعة والتعلم:** يمثل تفاعل الفرد مع الآخرين في المجال المدرسي واكتسابه المعرفة والقدرة التعليمية للفرد وللمنفعة الشخصية التي قد يكتسبها خلال التنافر المعرفي وحيث ان التعليم تغير دائم في السلوك نتيجة الخبرة.
٥. **التنشئة الاجتماعية:** تشير إلى كيفية تعامل الفرد واتصاله ضمن شبكه اجتماعية معقده من الأفراد في البيئات الحالية أو القريبة أو الممتدة ومن ثم تهيئة الفرد للتكيف مع البيئة.

وأكدت دراسة Guazzini وآخرون(2017) أن التنافر المعرفي يعزز عملية التعلم من خلال إيجاد طرق تحقق التوافق بين اتجاهات الفرد والمعلومات المتنافرة من خلال التفكير الناقد للأفكار والسلوكيات السابقة.بينما أشارت دراسة علاء الدرس وإيمان فيود عن وجود علاقة إرتباطيه موجبة بين التنافر المعرفي والانفعالات الأكاديمية السلبية مما يؤثر على التحصيل الاكاديمى للتلاميذ.

استراتيجيات تخفيف التنافر المعرفي:

اقترح festinger استراتيجيات لتخفيف حدة التنافر المعرفي واتفق معه Guazzini (٢٠١٨)، Hagege وآخرون (٢٠١٨)، وفاطمة محمود (٢٠٢١) ، وأميمه محمد (٢٠٢٣) كما ورد في وهي:

١- تغيير السلوك: وذلك تتبني احد عناصر المعرفة.
٢- تغيير عناصر المعرفة المستمدة من البيئة المحيطة.
٣- إضافة عناصر جديدة لواحد من طرفي علاقة التنافر.
٤- البحث عن معلومات متوافقة consonant مع سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم.
٥- تجنب المعلومات المتنافرة.

وتعددت الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى فمنها دراسةBurns (2006) فتوصلت إلى أن التنافر المعرفي يتسبب في عدم الشعور بالراحة أو القلق النفسي الناتج من وجود هذه الأوضاع المتنافرة ويؤدى ذلك إلى حث الفرد على تخفيفها بطريقة أو أخرى ، أما دراسة Fried (2011) فتوصلت إلى أن الانفعالات تؤثر وتتداخل مع العديد من العمليات المعرفية للتعلم، وأيضا تحفيز الصف والتفاعل الاجتماعي . وتوصلت دراسة براءة المواجده(٢٠٢٠)إلى أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى ضعيف وجاء مستوى التوافق النفسي بمستوى متوسط ، وكذلك وجود علاقة إرتباطيه سلبية بين التنافر المعرفي والتوافق الدراسي ، أما دراسة فاطمة محمود (٢٠٢١) فتوصلت إلى وجود علاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الاكاديمى في الرياضيات، كما أظهرت نتائج دراسة سناء مصطفى(٢٠٢٣). عن وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة بين درجة التنافر ومستوى اليقظة العقلية لطلبة الجامعة.

عمل الدماغ والتنافر المعرفي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

يُشير التنافر المعرفي إلى حالة الصراع الداخلي التي يعاني منها التلميذ عند مواجهته لمهام أو مواقف تعليمية تتناقض مع معتقداته أو قيمه أو سلوكه (Festinger, 1957).
وترتبط هذه الظاهرة بعمل الدماغ بعدة طرق منها:

تأثير اللوزة الدماغية: تلعب اللوزة الدماغية دورًا رئيسيًا في معالجة المشاعر السلبية، مثل الخوف والقلق (LeDoux, 2000). وعندما يواجه التلميذ حالة من التنافر المعرفي، فإن اللوزة الدماغية تُنشط، مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر والضيق.

تأثير القشرة الجبهية: تُساعد القشرة الجبهية في تنظيم المشاعر والسلوك (Davidson, 2002). وعندما يواجه التلميذ حالة من التنافر المعرفي، فإن القشرة الجبهية تُنشط أيضًا، مما يساعد في التحكم في المشاعر السلبية وتوجيه السلوك نحو حلّ الصراع الداخلي.

تأثير الناقلات العصبية: تُفرز بعض الناقلات العصبية في الدماغ عند الشعور بالتنافر المعرفي، مثل الدوبامين والسيروتونين (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2007). ويُساعد الدوبامين على تحفيز الدماغ للبحث عن حلّ للصراع، بينما يُساعد السيروتونين على تنظيم المشاعر السلبية.

تأثير الذاكرة: يُمكن أن تؤثر حالة التنافر المعرفي على ذاكرة التلميذ (Festinger & Carlsmith, 1959). فعندما يُواجه التلميذ حالة من الصراع الداخلي، فإنه قد يُصبح أكثر تركيزًا على حلّ هذا الصراع، مما قد يُؤدي إلى إهمال المعلومات الأخرى.

التفاعل الانفعالي /العاطفي: عندما يواجه التلميذ تحديات معرفية أو مواقف صعبة في الدراسة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تفاعلات عاطفية سلبية في الدماغ، مثل القلق أو الإجهاد. هذه الردود الانفعالية أو العاطفية قد تؤثر على قدرة التلميذ على التفكير بوضوح والتركيز على المهام الدراسية.

القدرة العقلية: يمكن أن يؤثر عمل الدماغ على قدرة التلميذ على معالجة المعلومات وحل المشكلات. فإذا كانت هناك صعوبات في التعلم، قد يكون هذا ناتجًا عن تفاعلات معينة في الدماغ تؤثر على القدرة العقلية.(Eddie Harmon,2003)

التنظيم الانفعالي /العاطفي: يؤثر عمل الدماغ أيضًا على قدرة التلميذ على تنظيم الانفعالات والتعامل مع التحديات المعرفية. إذا كان هناك انفعالات سلبية متكررة، فإن ذلك قد يؤثر على التنظيم الانفعالي والقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية.

لذا، **نستخلص** أن هناك تأثير مباشر لعمل الدماغ على التنافر المعرفي للتلاميذ، حيث يمكن أن يؤثر على القدرة العقلية والتفاعلات العاطفية والتنظيم العاطفي، مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم والتكيف مع البيئة التعليمية.

وبناء على ما سبق، يُؤثر التنافر المعرفي على عمل الدماغ بعدة طرق، من خلال تنشيط مناطق الدماغ المسئولة عن المشاعر والسلوك والذاكرة. ويُمكن أن تؤثر هذه الظاهرة على قدرة التلميذ على التعلم والأداء الأكاديمي. كما يمكن استنتاج أن التنافر المعرفي قد يكون سببًا للملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعندما يشعر التلاميذ بعدم القدرة على

فهم المواد الدراسية بسهولة أو بعدم القدرة على مواكبة وتحقيق النجاح في الدراسة، قد يشعرون بالإحباط والتوتر العقلي مما يؤدي إلى تنافرهم المعرفي وبالتالي الشعور بالملل الأكاديمي.

ثانيا: الملل الأكاديمي : Academic boredom

ويعد الملل الأكاديمي Academic boredom من ابرز المشكلات وأكثرها انتشارا في الحياة المدرسية، وهو من أهم مظاهر الممارسات التعليمية غير الفعالة والتي تؤدى بالمتعلم إلى الشعور بحالة نفسية سلبية تثير لديه الإحساس بالتعب والانهماك ويصاحبها حالة من ضعف الاستثارة ، ويرجع ذلك إلى عدم كفاءة المثيرات فى البيئة التعليمية ورتابتها، بالإضافة لتعرض المتعلم لها لفترات طويلة. (O'Brien,2014)

والملل الأكاديمي هو حالة نفسية يواجهها بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يشعرون بالضجر والاستياء أثناء الدراسة وأداء المهام الأكاديمية. ويمكن أن يكون الملل الأكاديمي ناتجاً عن عدة عوامل مثل صعوبة فهم المواد الدراسية، أو تكرار المهام بشكل متكرر دون تحدي أو تنويع، أو عدم الشعور بالتحفيز والتشجيع من قبل المعلمين.

ويعد الملل الاكاديمى احد الانفعالات الأكاديمية السلبية التي تؤثر في عملية التعلم، وتنعكس بالسلب على أداء الطلاب، ويظهر ذلك من خلال المواقف التعليمية المختلفة ، حيث تتضح آثارها في شعور الطالب بعدم الاستمتاع بعملية التعلم ، وعدم الرغبة في المشاركة على الأنشطة المختلفة، والشعور بالضيف عند تكليفه بأي مهام، ومن أسباب الملل الاكاديمى البيئة التعليمية الرتيبة وغير المثيرة للطلاب، واستخدام أساليب تقويم تقليدية.

وأكدت دراسة Boukhta, M., & Jaafour(٢٠١٨) والتي أجريت في الجزائر وأظهرت انتشار الملل الأكاديمي بين الطلبة بدرجة مرتفعة، بينما أظهرت نتائج دراسة Ismail(٢٠٢١) مستوى مرتفع من الملل لدى طلاب جامعة المنصورة ، ومن هنا يتضح أن الملل يعد من اكبر المخاطر التي تواجه المعلمين ويترتب عليه مشكلات متعددة. كما بينت دراسة Zawodniak(٢٠٢٣) أهم العوامل المسئولة عن الملل الاكاديمى للطلاب ومنها: المهام الكثيرة، وأساليب المعلم، وطرق التنظيم الإنفعالي، والانفعالات السلبية للتعلم.

مفهوم الملل الاكاديمى:

تعددت التعريفات التي تناولت الملل الأكاديمي ومنها: تعريف Mazloum (٢٠١٤) بأنه: حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه.

وعرفه .Struk وآخرون (٢٠١٥) بأنه: إخفاق الفرد في تنظيم ذاته بطريقة تؤدى إلى افتقار الاهتمام وصعوبة التركيز على النشاط الحالي.

كما عرفه Abdul Karim (٢٠١٧) بأنه : حالة من نقص الاستعداد للعمل والحماسة مع ضعف الاهتمام بما يدور حوله وقلق وفتور الإحساس بما يحتاجه في المستقبل.

وذكره Nassef (٢٠١٨) بأنه: حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الغياب الذهني وتشتت وقلة التركيز في الموقف التعليمي، والإحساس بالضجر والخمول والضيق وانخفاض النشاط وتحسس الوقت.

وعرفه Khashaba and Albadawi(٢٠٢٠) الملل الاكاديمى على انه: انفعال سلبي أكاديمي يشعر فيه المتعلم بالفتور والملل وافتقاد الدافعية والشعور بالضغط وعدم التركيز لعدم تناسب المواد الأكاديمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة وعدم تلبيتها الآمال والطموحات المستقبلية.

كما عرفه Qassem et al (٢٠٢١) بأنه : حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالمهام التعليمية وصعوبة التركيز فيها والرغبة في الانصراف عنها والشعور ببطيء مرور الوقت فضلا عن عدم قدرة الفرد على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع، وذلك بسبب عوامل داخلية مرتبطة بالفرد أو عوامل خارجية مرتبطة بالبيئة المحيطة بالفرد.

وعرفته نوار الحربي (٢٠٢٢) بأنه: حالة داخلية يشعر بها الطالب عند عجزه عن التركيز على المهام والأنشطة المطلوب انجازها تجعله فاقدا الدافعية والرغبة في ممارسة اى عمل أو نشاط لتواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه.

كما عرفه Feuchter وآخرون(٢٠٢٣) بأنه: عاطفة سلبية لنشاط الإنجاز تتميز مشاعر الإنجاز بنمط محدد من الرتابة .ويتم الشعور بالملل إذا لم تُنسب أي قيمة ذاتية إلى موقف الإنجاز المطروح، وتكون السيطرة الذاتية الظرفية إما عالية جدًا أو منخفضة جدًا . ، ويمكن الشعور بالملل إما بسبب نقص التحدي أو المبالغة فيه

وفى ضوء ما سبق آمكن **استخلاص** تعريف الملل الأكاديمي **إجرائيا** في البحث الحالي بأنه : حالة انفعالية سلبية يعانى منها التلاميذ في المدارس ، وتتمثل في عدم الاهتمام بالمهام التعليمية اليومية وصعوبة التركيز فيها، والرغبة في التخلص منها، وشعورهم بأن الوقت يمر ببطء، بالإضافة إلى صعوبة إدارة الوقت، سواء بسبب عوامل داخلية مرتبطة بالتلميذ، أو بسبب عوامل خارجية مرتبطة بالبيئة المحيطة بهم.

أبعاد الملل الاكاديمى:

اختلفت الدراسات في تحديد أبعاد الملل الاكاديمى ومنها دراسة Daniels et al(٢٠١٥) ، Qadri (٢٠٢١) حيث توصلوا إلى أبعاد الملل الاكاديمى وهى:

١- المكون المعرفي: ويعكس الحالة العقلية التي تتسم بالجمود ، وعدم القدرة على توليد أفكار جديدة.
٢- المكون الانفعالي: يشير إلى مشاعر الملل السلبية وغير المستقرة وغير السارة.
٣- المكون التعبيري: فيتمثل في نبرة الصوت وتعابير الوجه، وكذلك الإشارات.
٤- المكون التحفيزي: يعكس الرغبة في إيقاف العمل المسبب للملل.
٥- المكون الفسيولوجي: يشير إلى مستوى منخفض من الإثارة.

كما أشارت نوار الحربي(٢٠٢٢) إلى أن أبعاد الملل الاكاديمى تشمل: أساليب التدريس–المنهج المدرسي– أساليب التقويم– البيئة التعليمية.

كما ذكر Vodanovich& Watt (1999) أبعاد الملل في ثلاثة أبعاد رئيسية :

١. بعد فقدان الإثارة الخارجية: ويحدث الملل نتيجة افتقار البيئة المحيطة بالمتعلم إلى التنوع والاختلاف ، أو التجديد ، وكذلك بادراك المتعلم للنشاط والمهام الدراسية على إنها غير جذابة.
٢. بعد فقدان الإثارة الداخلية: ويرتبط هذا البعد مباشرة بفقدان الإثارة الخارجية الذي بدوره يؤدي إلى انخفاض الطاقة والدافعية الذاتية، وشعور المتعلم بعدم وجود ما يستحق ويصاحبه عدم الرضا ، وبالتالي عدم الرغبة في المشاركة في نشاط أو سلوك معين.
٣. البعد الانفعالي: ويعد من أهم أبعاد الملل ، فالملل حالة وجدانية ترتبط بانفعالات ، ومشاعر كالإحباط والاكتئاب والقلق والغضب والحزن واليأس وغيرها.

كما ذكر كل من يوسف عبد الصبور وهبه جابر ومنال عبد الحليم(٢٠٢٢) أبعاد الملل الاكاديمى وهى: الادراك السلبي لقيمة الدراسة، وعدم كفاءة البيئة الأكاديمية، انخفاض الدافعية الأكاديمية،الشعور بالاضطرار.

و أشارت ميرفت عبد الحميد(٢٠٢٢) أبعاد الملل الأكاديمي وهى: القلق الاكاديمى، الإحباط ونقص الدافعية ،ضعف التواصل الاجتماعي، نقص الرضا عن الحياة الجامعية.

وبسبب الطبيعة متعددة الأبعاد للملل فانه يعد انفعالا فريدا من نوعه يختلف عن كونه مجرد نقص في الاهتمام، فالشعور غير السار والميل للانسحاب يميزان الملل عن نقص الاهتمام الذي لا يرتبط عادة مع هذه الإحساسات الدافعية والوجدانية.

وفى ضوء ذلك استخلصت الباحثة أبعاد الملل الاكاديمى وهى:

البعد الأول: العوامل الشخصية الداخلية: وتشير إلى انخفاض رغبة التلميذ في أداء المهام المدرسية وعدم الاستمتاع بالمهام الجديدة، و انخفاض مستويات الطاقة والدافع الذاتي لديه، والشعور بعدم الإشباع وعدم الرضا، وفقدان الحماس ، والشعور بالملل، والإحباط، والضيق، والقلق أثناء الدراسة، وعدم الرغبة في الاستمرار فيها.

البعد الثاني: العوامل البيئية الخارجية:وتشير إلى افتقار البيئة التعليمية المحيطة بالتلميذ إلى الجاذبية والتشويق والتنوع والتجديد وضعف مستوى التجهيزات، مما يؤدي إلى عدم الاقتناع بأهمية المقررات الدراسية وأساليب التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة.

وتوصلت دراسة مكية حمدي (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها بالملل الأكاديمي ، وأوصت بالعمل على إضافة أنشطة للمقررات ، مع زيادة الاهتمام بأساليب وطرق التدريس للحد من زيادة الملل الاكاديمى للطالبات.

أسباب الملل الاكاديمى :

يذكر Gotz وآخرون (٢٠١٤) وأماني على (٢٠٢٠) ،وTam وآخرون(٢٠٢٠)، و Solhi وآخرون (٢٠٢١) أن الأسباب الرئيسية للملل الاكاديمى تتمثل في واحدة مما يلي:

١.**طريقة التدريس:** فعدم التنوع في استراتيجيات التدريس ، وفرض الكثير من الواجبات المنزلية يصيب الطلبة بالشعور بالملل.

٢.**خصائص المادة التعليمية:** فإذا كانت المادة الدراسية غير مهمة أو سهلة أو تقتصر على المفاهيم المجردة والنظريات ، فيصاب الطلاب بالملل.

٣.**الأسباب الناجمة عن الطلبة أنفسهم:** فإذا كان الطلبة يمتلكون مستويات متدنية من الفهم ، أو يشعرون بالتعب ، فان ذلك يقودهم للملل.

٤.**جوانب متعلقة بشخصية المدرس:** إنهاكه من كثره الحصص أو الطلبة في الصف .

وأشارت نهلة الشافعي (٢٠١٦) إلى أن التلميذ الذي يشعر بالملل الاكاديمى يظهر لديه في فقدان الإثارة والاستمتاع والحماسة والاهتمام بالتعلم ، ويهيمن عليه الشعور بالرتابة والتشاؤم والخمول والرغبة، وذلك قد يؤثر في طريقة تفكيره ونمط سلوكه ومشاعره بصورة سلبية، مما يجعله مهملا لدراسته وغير منتظم بها، ويفقده الدافعية لإكمال المهام الدراسية المطلوبة منه ، حيث يهرب من أداء تلك المهام غير السارة ، وبالتالي ينشا لديه إحساسا عميقا بالخوف من المستقبل المهني ، كما ينتابه الشك فيما يمكن أن يكون عليه المستقبل.

كما أوضحت نتائج دراسة حليمة قادري(٢٠٢١). أن هناك جملة أسباب كره المدرسة منها: عدم رضا المتعلم عن الجو المدرسي، وعدم إشباع المدرسة لحاجاته، أما من أسباب الملل الاكاديمى: معظم الدروس لا تثير انتباههم ، والمقررات الدراسية لا تحقق رغباتهم.

أهم النظريات المفسرة للملل الاكاديمى:

نظرية التقرير الذاتي: Self Determination Theory

تشير هذه النظرية إلى أن سلوك الفرد له أسباب تتمثل في الدافعية الداخلية والخارجية، وتمثل العوامل المتعلقة بالفرد ذاته أو المهمة التي يقوم بها الدافعية الداخلية، وتمثل العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة به بالدوافع الخارجية ، وتشير النظرية أيضا إلى أن قدرة الفرد على تقرير ما سيقوم به من مهام يعتمد على وعيه بكفاياته ودرجة استقلاليته ، وتتكون هذه النظرية من سبعة أبعاد تتضمن: المتعة والاهتمام والكفاية المدركة وبذل الجهد والأهمية والضغط والتوتر والخيارات المدركة والقيمة والفائدة .(العاني والعبودي، ٢٠٢٠)

نظرية التحكم في القيمة:value control theory

وضع Pekrun عام ٢٠٠٦ هذه النظرية ، حيث تعمل هذه النظرية على تكثيف الصلة بين الشخص والحالة في نظريات تقييم العاطفة، وتفترض هذه النظرية أن العواطف تأخذ في الظهور بسبب التقييمات الفردية للأحداث. وتشير هذه النظرية إلى أن الملل الاكاديمى يحدث عندما ينظر إلى المهام الأكاديمية على أنها تفتقر إلى الأهمية والقيمة ، وبالتالي يفترض هذه النظرية إلى وجود علاقة عكسية بين شدة الملل والمهام الأكاديمية والقيمة الذاتية لها، حيث

يكون ادني درجة من الملل الاكاديمى تعنى زيادة القيمة والتحكم من جانب الطلاب والسيطرة الفعلية على بيئة التعلم والدافعية الذاتية المرتفعة. (Acee,et al ,2010)

نظرية الطاقة الذهنية: The Menton Theory Of Boredom

والملل في ضوء هذه النظرية هو شعور سلبي يشعر به الفرد عندما يتطلب الأمر أن يؤدى بعض المهام ذات المستوى الأقل من قدراته المعرفية، أو عندما يتطلب الأمر تأدية مهمتين في نفس الوقت وكلاهما يتطلب درجة عالية من الانتباه، مما يؤدى إلى حدوث عجز في طاقة الفرد الذهنية ويصيبه بالملل.(إيمان عبد المعطى،٢٠٢١).

نظرية العزو: Attribution Theory

وترى النظرية انه حين يكون مستوى الإثارة ناجما عن تشتيت الانتباه ذا درجة متوسطة فانه يكون له اثر قليل ولكن بدرجة كافية لان يعرف الفرد المصدر الحقيقي لما يعانيه من صعوبات في الانتباه ، ويؤدى إلى خطا في عزو الآثار الناجمة عن الإثارة بشكل يضمن حصول الضجر المرتبط بالعمل نفسه ، في حين لا يثير تشتيت الانتباه في مستواه المنخفض اى إثارة. أما الإثارة الناجمة عن التشتيت عالي المستوى فيتم عزوها إلى مصدر التشتيت وليس إلى العمل الذي يقوم به الفرد.(نشوه البصير،٢٠٢١)

الملل الأكاديمي و العملية التعليمية:

يترتب على الملل الأكاديمي الكثير من الأمور التي تؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية مثل: انخفاض الروح المعنوية للتلاميذ، وقلة الدافعية، وفقدان القدرة على الابتكار، وعدم القدرة على التكيف داخل البيئة التعليمية، ورفض الاندماج الاكاديمى الذي يؤدى إلى ضعف التواصل بين التلاميذ وأساتذتهم ، وتكوين اتجاه سلبي ، وكره عملية التعليم، والشعور بعدم الارتياح، مما يؤدى إلى انخفاض المستوى التحصيلي .(حليمة قادري،٢٠٢١)

وقد أوصت دراسة Hunter and Eastwood (٢٠٢٠) المعنيين بالعملية التعليمية تصميم البرامج التعليمية وبناء بيئات عمل وإرشاد للتلاميذ وإدارة أحداث الحياة اليومية لهم من اجل تقليل الملل الاكاديمى.

أما دراسة Borgonovi (٢٠٢٣) فتوصلت النتائج إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات مع الطلاب قلل من شعورهم بالملل الاكاديمى، وأدى إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لهم، كما أن حماس المعلم مع الطلاب قلل من إحساسهم بالملل الاكاديمى.

الملل الاكاديمى وعمل الدماغ للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

الملل الأكاديمي هو حالة يشعر بها التلاميذ عندما يجدون الدروس أو المواد التعليمية غير مثيرة أو مملة. و اكد Shakirat واخرون (2019) أن هناك عدة علاقات بين الملل الأكاديمي وعمل الدماغ لدى التلاميذ:

١. **الانتباه والتركيز:** فعندما يشعر التلاميذ بالملل، قد يكون ذلك ناتجًا عن عدم القدرة على الانتباه أو الاحتفاظ بالتركيز على المواد التعليمية. ويعلب عمل الدماغ دورًا هامًا في الانتباه والتركيز، وإذا لم يكن الدماغ مستعدًا لمواجهة التحديات العقلية، فإن التلميذ قد يشعر بالملل ويجد صعوبة في التركيز.

٢. **الانفعالات والمكافأة:** عمل الدماغ يؤثر على الانفعالات والمكافأة. فعندما يكون الدماغ غير مستعد لاستجابة إيجابية للمواد التعليمية، قد يشعر التلميذ بالملل بسبب عدم الحصول على مكافأة عاطفية أو عقلية من الدروس.

٣. **القدرة العقلية:** قد يكون الملل الأكاديمي ناتجًا عن عدم تحدي المهارات العقلية للتلميذ بشكل كافٍ. فعمل الدماغ يؤثر على القدرة العقلية وقدرة التلميذ على مواجهة التحديات العقلية. وإذا كان الدماغ غير مستعد لهذه التحديات، فإن التلميذ قد يشعر بالملل وعدم الاستمتاع بالتعلم.

وبشكل عام، يمكن أن يكون هناك تأثير مباشر لعمل الدماغ على الملل الأكاديمي، حيث يؤثر عمل الدماغ على الانتباه والتركيز والانفعالات والقدرة العقلية، مما يؤدي إلى شعور التلاميذ بالملل أثناء الدراسة.

ومن جانب آخر، يعتبر الملل الأكاديمي تحدي يواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. إذ يمكن أن ينشأ الملل الأكاديمي نتيجة لعدة عوامل مثل الروتينية الزائدة في الصفوف الدراسية، أو عدم الاهتمام بتوظيف طرق تعليمية ملهمة ومحفزة.

علاوة على ذلك، يعاني التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من صعوبات في تنظيم مشاعرهم وانفعالاتهم. فقد يجد الطلاب صعوبة في التعبير عن مشاعرهم بشكل مناسب وفي فهم ومعالجة العواطف بطريقة صحيحة. وبالتالي **نستنتج** آن شعور التلاميذ بالملل يؤدى إلى صعوبات في التنظيم الإنفعالي لهم .

ويرتبط التنافر المعرفي والملل الأكاديمي وصعوبات تنظيم الانفعال بشكل وثيق في حالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون التنافر المعرفي – وهو حالة تحدث عندما يكون لدى التلميذ انطباع سلبي حيال المواد الدراسية أو البيئة

التعليمية – هو سبب للملل الأكاديمي. عندما يشعر الطالب بالملل وعدم الاهتمام بالتعلم، فإنه من المرجح أن يكون لديه صعوبات في تنظيم انفعالاته ومشاعره تجاه الدراسة والمهام الأكاديمية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تزيد صعوبات تنظيم الانفعال من التوتر والضغط النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات الأكاديمية والتنافر المعرفي. وبما أن هذه العوامل مترابطة، فإنه من المهم تقديم الدعم الشامل لهؤلاء الطلاب، بما في ذلك تقديم استراتيجيات لتحسين التنظيم العاطفي والعقلي وتعزيز الدعم الأكاديمي لهم.

ثالثا: صعوبات التنظيم الانفعالي: Emotion Regulation Difficulties

يمر الفرد في حياته اليومية بمواقف مختلفة تولد لديه أشكالا عديدة من الانفعالات ، بعضها يأخذ الشكل الايجابي ، كالحب والفخر والسعادة والامتنان، والبعض الأخر يأخذ الشكل السلبي ، كالخوف والغضب والملل، وعليه أن يكون قادرا على التعامل مع كافة هذه الانفعالات بكفاءة وبطريقة فعالة.

وتظهر صعوبات التنظيم الانفعالي عندما يمر الفرد بخبرة أو موقف يتطلب إدارة وتنظيم انفعالاته بشكل اكبر مما يستطيع ، فتصبح هناك فجوة بين ما يريد تحقيقه من أهداف وما يقوم به من استجابات وبين طريقته في التعبير عن مشاعره وانفعالاته (Bardeen, et al, 2012; Besharat & Shahidi, 2014) مما ينعكس بشكل سلبي على صحته النفسية وعدم الرضا عن الحياة ، فتبدأ أعراض بعض المشكلات النفسية في الظهور على سلوكياته.

وتكمن خطورة صعوبات تنظيم الانفعال فيما ينتج عنه من مشكلات نفسية وتعليمية كالقلق والتسرب من التعليم والتعثر الدراسي،(Zahra Nikmanesh et al, 2014) فى حين يؤدى التنظيم الجيد للانفعالات إلى زيادة مظاهر الصحة النفسية ، حيث يسهم التنظيم الإنفعالي في رفع قدرة الفرد على مواجهة المواقف الضاغطة والمؤلمة. Morvaridi, et al, (2022)، كما يؤدى تنظيم الانفعال أيضا دورا مهما في تحقيق النمو الإنفعالي السوي للفرد، حيث يزيد من قدرته على التحكم في سلوكه وإدارة انفعالاته في المواقف والأحداث المختلفة، فيصبح أكثر مرونة في استجابته نحو المواقف والأحداث البيئية الضاغطة أو المؤلمة التي تحدث حوله.

وعليه فان صعوبات تنظيم الانفعال هي أحد التحديات الشائعة التي تواجه الأشخاص ذوي صعوبات التعلم. فيمكن أن يكون لديهم صعوبة في فهم وتحليل مشاعرهم وتعبيرها بشكل

صحيح، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل بفعالية. وقد يكون لديهم صعوبة في التعبير عن مشاعر الغضب، الإحباط، القلق أو الحزن بشكل مناسب، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على علاقاتهم الشخصية والاجتماعية.

وتأثير صعوبات التنظيم الانفعالي على تحصيل ذوي صعوبات التعلم يكون كبيرًا، حيث يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه في الفصل الدراسي. كما أنها قد تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء والمشاركة في الأنشطة الصفية.

مفهوم صعوبات التنظيم الانفعالي:

وبالنظر لمفهوم صعوبات التنظيم الإنفعالي Emotional Regulation Difficult بوجه خاص ، فقد لوحظ في التراث النفسي الحديث تعدد وجهات النظر حوله، فقد تم تناولها باعتبارها سمة او احد الخصائص التي تميز الأفراد ذوى اضطرابات الشخصية.(Dimaggio et al., 2017)، كما استخدمت كمرادف للحالات التي تتضمن طرقا لا تكيفيه في الاستجابة الإنفعاليه بما في ذلك القصور في الوعي الانفعالي وفهم وتقبل الانفعالات، مع عدم القدرة علي التحكم في السلوكيات عند المرور بضغوط نفسية، وكذلك محدودية الوصول للاستراتيجيات المناسبة لضبط مدة وشدة الاستجابات الانفعالية بشكل قد يعوق تحقيق الأهداف الشخصية.

وتعددت تعريفاتها مثل Pedneault (٢٠٢٠) بأنها: إدراك وفهم تلك الانفعالات والقدرة على الوصول إلى الاستراتيجيات التي تسمح له بتقليل شدة أو مدة المشاعر التي يشعر بها عندما يحتاج إلى ذلك والمهارة في التحكم فيها، مقترنا بالمرونة في السيطرة على السلوكيات الاندفاعية عندما يكون مستاءا، من أهم المؤشرات الصحية للتنظيم الإنفعالي.

كما عرفها محمد مطاوع(٢٠٢٠). عدم قدرة الفرد وعجزه عن تحديد وفهم وتعديل والسيطرة على انفعالاته، عندما يمر بخبرات تحمل انفعالات سلبية او لا توافقيه ، مباشره أو غير مباشره، بأساليب واستراتيجيات فعالة وموجهة ومناسبة للموقف.

وعرفه Khan, (2021) بأنها قصور أو عجز في عدد من القدرات التي تعكس إمكانية التنظيم الانفعالي حيث الاستجابات الفسيولوجية المبالغة، والسلوكيات ذات الشدة، والصعوبة في إعادة التركيز ، والتعبير السلوكي غير المنظم وذلك عند المرور بالمشاعر السلبية والخبرات الضاغطة.

وذكرها إبراهيم إسماعيل(٢٠٢١) بأنها: القصور في قبول الاستجابات الانفعالية والوعي بها والتعبير عنها والوصول إلى استراتيجيات لتنظيمها، والعجز عن الاندماج في السلوكيات الهادفة والتحكم في الاندفاع بما يحقق الأهداف المبتغاة.

وعرفتها نورة شويقي وهيام شاهين (٢٠٢٤) بأنها: عدم قدرة الفرد على إدراك وتقبل انفعالاته والحفاظ علي التوافق الانفعالي مع ذاته والآخرين، كذلك عجزه عن ضبط اندفاعه وصعوبة الاندماج في السلوكيات الموجهة الهادفة أوقات الانفعال الشديد.

ومما سبق أمكن **استخلاص** التعريف **الإجرائي** لصعوبات تنظيم الانفعال : وهي التحديات التي تواجه التلميذ والمتمثلة في عدم قدرته على تحديد وفهم مشاعره وانفعالاته في المواقف الضاغطة، كما يعاني من ضعف في التحكم في سلوكياته واندفاعاته، و صعوبة استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة، مما يؤثر على تحقيق أهدافه.

أنواع صعوبات تنظيم الانفعال:

ويذكر Gratz & Roemer(2004) ان صعوبات تنظيم الانفعال تتضمن الصعوبات أو التحديات التي تواجه القدرة على فهم الانفعالات وتقبلها، وعدم القدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتصرف تبعا لها من اجل تحقيق الأهداف المرجوة عند المرور بمواقف انفعالات سلبية ، وعدم القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال بالمرونة المناسبة للتحكم في الاستجابات الانفعالية من اجل تحقيق أهداف الفرد والمتطلبات الموقفية.

ويعتبر اى ضعف أو نقص في هذه الأبعاد أو اى منها السبب الرئيسي في معاناة الفرد من صعوبة في التنظيم الإنفعالي ، ويترتب على هذه الصعوبة ما يعانيه هذا الفرد من مشكلات في الصحة النفسية ، كما يعد تحقق هذه الأبعاد احد العوامل المسببة للرفاهية النفسية. (Cengiz, Gürel, 2020)

وصنفت منال الحملاوى، أسماء مصطفى(٢٠٢١) أنواع صعوبات تنظيم الانفعال وهى : صعوبات الوعي الإنفعالي، صعوبات تقبل الاستجابات الانفعالية، صعوبات ضبط الانفعال (الاندفاعية) ، صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال، صعوبات التركي على الهدف.

كما **حددت** نورة شويقي وهيام شاهين (٢٠٢٤) أنواع الصعوبات وهى:

١- **صعوبات ضبط الاندفاع :** Impulse Control Difficulties:

هي عجز الفرد عن ضبط سلوكه والتحكم فيه عند المرور بانفعالات سلبية.

٢- **نقص الوعي الانفعالي:** Lack Of Emotional awareness

هو عدم اهتمام الفرد بالاستجابات الانفعالية، وعدم معرفته بالانفعالات التي يمر بها بوضوح.

٣- **صعوبات الانخراط في السلوك الموجه:** Difficulties Engaging in Goal Directed Behavior

هو قدرة الفرد على التركيز وانجاز المهام عندما يعانى من انفعالات سلبية.

٤- **صعوبات التوافق الانفعالي:** Emotional adjustment difficulties

عدم قدرة الفرد على الانسجام والتواصل مع عالمه المحيط، وتركيزه بشكل متكرر على الانفعالات السلبية ، وميله إلى لوم نفسه والآخرين.

وكشفت دراسة زينب منصور (٢٠٢١) كشفت عن استخدام صعوبات تنظيم الانفعال كمنبئ بالتسويف الاكاديمى لطلاب الجامعة، وركزت على صعوبات(عدم قبول الاستجابات الانفعالية، ونقص الوعي الانفعالي) ،وتوصلت إلى وجود علاقة إرتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي.

علاقة عمل الدماغ بتنظيم انفعالاتنا:

يعد الدماغ مركز التحكم في الانفعالات والمشاعر، فهو الجزء الرئيسي من الجهاز العصبي المسئول عن التفاعل مع الأحداث والتجارب المختلفة. ويتأثر الدماغ بالعوامل الخارجية والداخلية، ويقوم بمعالجة المعلومات المختلفة التي تصله عن طريق الاستشعار المختلف من الجسم والمحيط الخارجي. ومن خلال هذه المعالجة، يقوم الدماغ بتوليد الإشارات العصبية والهرمونية المختلفة التي تؤثر على السلوك والمشاعر والانفعالات .وعندما تحدث تغيرات في الظروف الخارجية أو الداخلية، يقوم الدماغ بإرسال إشارات إلى الجسم لتغيير مستويات الهرمونات والنشاط العصبي في الجسم، وهذا يؤثر على الحالة النفسية والجسدية للفرد ويؤدي إلى التنظيم المناسب للمشاعر والانفعالات. (Marco & amietto) ,2017

والدماغ مسئولا عن تنظيم انفعالاتنا من خلال مجموعة من العمليات الكيميائية والكهربائية التي تحدث داخله. تتضمن هذه العمليات تفاعل العصبونات والاهتزازات الكهربائية في الدماغ، والتي تؤدي إلى إفراز المواد الكيميائية مثل الهرمونات والناقلات العصبية.

فعندما نواجه مواقف محفزة أو مؤثرة، يتفاعل الدماغ من خلال الشبكات العصبية المختلفة لتنظيم الاستجابات العاطفية والسلوكية. ويتم ذلك من خلال تفاعل الهرمونات مثل

الأدرينالين والدوبامين والسيروتونين، التي تؤثر على المزاج والانفعالات. (Mille ,GA, AGr,2007)

وبشكل عام، يمكن القول أن الدماغ ينظم انفعالاتنا من خلال تفاعل العصبونات والإشارات الكيميائية والكهربائية، والتي تؤدي إلى تنظيم الاستجابات الانفعالية والسلوكية في مواجهة المواقف المختلفة.

النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التنظيم الانفعالي:

هناك العديد من المحاولات النظرية لتفسير حدوث صعوبات تنظيم الانفعال تبعا لاختلاف توجهات أصحاب تلك المحاولات، حيث قدمت مدارس علم النفس تفسيرات متعددة لتلك الصعوبات، مثل نظرية التحليل النفسي، والنظريات السلوكية، والنظريات المعرفية، والنظريات الاجتماعية، كما ظهرت أيضا عدة نماذج لتفسير تلك الصعوبات ومنها نموذج (Thompson, (1994)، ونموذج (Gross,1998)، وتتفق هذه النظريات والنماذج على ان صعوبات تنظيم الانفعال ترجع إلى عدة أسباب، منها: إهمال الوالدين للطفل، الإساءة الجسدية أو الانفعالية، حيث تؤدى هذه الضغوط إلى القصور في تنظيم الانفعالات للفرد، وكلما زادت حدة الموقف قلت كفاءة الفرد في تنظيم انفعالاته. (Putnam & Slik, 2005)

ويشير (Gross ,1998) إلى أن نظرية التحليل النفسي تعتبر من أولى النظريات التي اهتمت بتفسير تنظيم الانفعال وصعوباته، حيث اعتبر فرويد أن القلق مصطلح يجمع بين كل الانفعالات السلبية، ويمكن اعتبار دفاعات الأنا وفقا لتفسير فرويد محاولات لتنظيم انفعال القلق.

ويوضح الشكل التالي عملية تنظيم الانفعال كما ذكرها Gross (٢٠١٤)، ويتضح ذلك فى الشكل التالي.

الشكل (٢): عمليات التنظيم الانفعالي
(The process model of emotion regulation):(Gross,2014:P.7)

أما النظريات السلوكية فإنها تفسر صعوبات تنظيم الانفعال وفقا لقوة المثير وسرعة الاستجابة التي يصدرها الفرد ونوعها، كما تشير أيضا إلى دور عملية التعزيز التي تساعد على تشكيل وتعديل السلوك.(Gross, 2014) ، فبحسب وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية يمكن لعملية التعزيز أن تؤدى إلى تقوية السلوك، وبالتالي يمكن أن تعالج صعوبات تنظيم الانفعال عند الأفراد باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.

وتختلف وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية في تفسير صعوبات تنظيم الفرد لانفعالاته، حيث تشير هذه النظرية إلى أن تنظيم الانفعال عملية معقدة تشمل العديد من العمليات المعرفية المرتبطة، مثل الوعي والتذكر والإدراك والانتباه، كما أن الذكريات والخبرات الماضية كلها تمثل مخططات معرفية تؤثر في السلوك الإنفعالي للفرد. (Philippot & Feldman, 2004)

أما النظرية الاجتماعية فتفسر قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته في ضوء التفاعل بين الأفراد، ومدى توافر النموذج أو القدوة التي يحاكيها الفرد في تنظيم انفعالاته، فهي تعتبر تنظيم الانفعال مهارة يمكن إكسابها للطفل من خلال تفاعله مع الآخرين ، إذ أن هذا التفاعل يولد العديد من الانفعالات الايجابية والسلبية، وعليه ضبط تلك الانفعالات والتحكم فيها من اجل نجاح علاقاته الاجتماعية. (Warfiled, 2012)

وعرض Thompson(1994) من خلال نموذجه الذي قدمه لتنظيم الانفعالات أن عملية تنظيم الانفعالات تتضمن تقوية الانفعال آو إضعافه ومنعه، وأشار إلى أن هناك عدة مهارات من الضروري توافرها لدى الفرد حتى يصبح قادرا على تنظيم انفعالاته، وهذه المهارات تتأثر

بالآخرين، كما إنها تنمو وتتطور من خلال علاقته بهم، وخصوصا علاقاتهم مع أبائهم خلال مراحل نموهم المختلفة. فعلى سبيل المثال: تنمو انفعالات الفرد فى مرحلة الطفولة المبكرة من خلال علاقته بوالديه، حيث يبذلون جهدا في ملاحظة وتفسير وتغيير انفعالات أبنائهم الصغار ، وهم بذلك يقومون بتنظيم انفعالات هؤلاء الأبناء.

كما يعد نموذج (Gross,1998) أيضا من النماذج الحديثة التي تناولت صعوبات تنظيم الانفعال، حيث أشار إلى أن تنظيم الانفعال يرتبط بشكل مباشر بسلوك الفرد واستجابته ، وهو يفسر طريقة تنظيم الفرد لانفعالاته من خلال ربط الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد فى تنظيم انفعالاته بوقت إنتاج تلك الانفعالات.كما أشار إلى أن عملية تنظيم الانفعال تتضمن جانبين رئيسين هما: عمليات تنظيم الانفعال، تعديل الاستجابة).

وتناولت الدراسات والبحوث المختلفة متغير صعوبات التنظيم الانفعالي ولكن ليس بشكل كافي ، ومن هذه الدراسات دراسة Mohammadi Bytamar, واخرون (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي(صعوبة قبول الاستجابات الانفعالية، الاندماج في السلوك الموجه نحو الهدف، التحكم في الاندفاع، الوصول الى استراتيجيات التنظيم الانفعالي، الوضوح الانفعالي، والدرجة الكلية) والتسويف الاكاديمى.وان صعوبة الوصول إلى استراتيجيات لتنظيم الانفعالات تعد من أكثر العوامل المنبئة بالتسويف الاكاديمى.

أما دراسة إبراهيم إسماعيل(٢٠٢١)فتوصلت نتائجه إلى وجود مستوى مرتفع من الشعور بالملل الاكاديمى لدى طلبة الجامعة، ووجود تأثير لمستوى الفعالية الذاتية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي في بعض طرق المواجهة الأكاديمية ، وفى جميع مجالات الملل الاكاديمى.كما هدفت دراسة بشرى الحناقطة (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة القلق الاجتماعي ، وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الطفيلة التقنية، ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القلق وبين صعوبات التنظيم الانفعالي لطلبة الجامعة وخاصة من يعانون من نقص الوعي الانفعالي.

نستخلص من العرض السابق أن صعوبات التنظيم الانفعالي قد تؤدي إلى زيادة مستويات الملل الأكاديمي والتنافر المعرفي في البيئة التعليمية. فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحكم في انفعالاتهم قد يجدون صعوبة في التركيز والمشاركة في الدروس، مما يؤدي إلى شعورهم بالملل الأكاديمي والإحباط. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي عدم القدرة على

التعامل مع الانفعالات إلى تفاقم التنافر المعرفي بين التلاميذ والمعلمين أو بين التلاميذ أنفسهم، مما يؤثر سلبًا على جودة العمل الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية في الصفوف الدراسية.

رابعا: صعوبات التعلم:Learning Disabilities

يواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم سواء الاجتماعية او الانفعالية او الأكاديمية تحديات كبيرة في مسار تعليمهم. فقد يكون لديهم صعوبة في بناء العلاقات الاجتماعية مع الزملاء والمعلمين، وقد يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة المدرسة والتعبير الانفعالي بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لديهم صعوبات في التحكم في انفعالاتهم والتعامل مع الضغوط الاجتماعية والعاطفية. ومن الناحية الأكاديمية، قد يواجهون صعوبات في مجالات مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وقد يجدون صعوبة في التركيز وفهم المفاهيم الدراسية. لذا، يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى دعم شامل يشمل التوجيه الاجتماعي والانفعالي والتعليم الأكاديمي لمساعدتهم على تجاوز التحديات وتحقيق النجاح في البيئة الدراسية.

وتستنفذ صعوبات التعلم جزءا كبيرا من طاقات التلاميذ العقلية والانفعالية، وتسبب لهم اضطرابات توافقية وانفعالية تؤثر على شخصيتهم ، فيظهر لديهم سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي ، ويكونوا أميل إلى تكوين فكرة سلبية عن ذاتهم، فالتلميذ ذوى صعوبات التعلم من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وبالتالي يكون واعيا بنواحي فشله الدراسي ، مما يكون له انعكاسا عليه فيولد لديه أنواعا من الضغوط النفسية والإحباطات، وما يترتب علي هذا الوضع في المدرسة والبيت. (جمال شفيق،٢٠١٤)

وتعددت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم ، ومنها: تعريف الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس(DSM-V, 2013) : على إنها اضطراب نمائي عصبي معاييره التشخيصية هي صعوبات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، ويوجد واحد على الأقل من الأعراض التالية التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، وبالرغم من توفر التدخلات التي تستهدف تلك الصعوبات ، قراءة الكلمة بطريقة غير دقيقة أو بطيئة ومجهدة ، صعوبة فهم معنى ما تم قرأته، صعوبة في التهجئة، وفى التعبير الكتابي ، وصعوبات تخص

الشعور بالرقم وحقائق الرقم أو إجراء العمليات الحسابية ، صعوبات في التفكير الرياضي، وتكون المهارات الأكاديمية اقل بكثير من المتوقع للعمر الزمني للتلميذ.

كما عرفها Bateman & Cline(٢٠١٦) بأنها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تتمثل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية.

كما عرفها Schwetye & Gutmann(٢٠١٤) بأنها تفاوت بين يظهر بين الإمكانات التعليمية التي يتطلع التلميذ إلى تحقيقها وبين الأداء الاكاديمى الواقعي.

وأشارت إليها (NINDS) (٢٠٢٢) على أنها إعاقة التعلم أو اضطراب تعليمي محدد ،وهو مصطلح شامل يصف حالة يكون فيها الأفراد لهم إنجاز منخفض غير واضح ما إذا كان سببه الاضطرابات النفسية أم العوامل البيئية ،على الرغم من الكثير من المثابرة والجهد.

ومما سبق عرضه من تعريفات آمكن استخلاص تعريف للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في البحث الحالي بأنهم : هم تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يواجهون صعوبات في اكتساب وتطوير المعلومات والمهارات الأساسية للتعلم والتقدم الأكاديمي بنفس سرعة وكفاءة التلاميذ العاديين في نفس الفئة العمرية. وتشمل هذه الصعوبات صعوبات في القراءة والكتابة والحساب والفهم اللغوي والتركيز والانتباه وتنظيم الوقت والتنظيم العام للمهام المدرسية وغيرها. ويرجع سبب صعوبات تعلمهم إلى التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي وشعورهم بالملل الأكاديمي. كما يحتاجون إلى استراتيجيات تعليمية مخصصة لمساعدتهم على تجاوز تلك الصعوبات وتحقيق نجاح أكاديمي وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

خصائص ذوى صعوبات التعلم:

أشارت نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١) ، و Wang وآخرون (٢٠٢٢) إلى تميز ذوى صعوبات التعلم بقدرة عقلية متوسطة أو أعلى، ولكنهم يعانون من قصور في العلاقات الاجتماعية والانفعالية، مما يؤدي إلى ضعف في التحصيل الأكاديمي ناتج عن تكرار الخبرات الانفعالية المؤلمة نتيجة الفشل الانفعالي. كما يعانون أيضًا من ضعف في ضبط وإدارة وتنظيم الانفعالات بسبب الخبرات الانفعالية السيئة ونقص في خبرات النجاح، مما ينعكس سلبًا على النواحي النفسية والتعليمية، مما يجعلهم متعلمين سلبيين. بالإضافة إلى ارتفاع مستوى القلق والتوتر ومشاعر الخوف والتردد والحزن ولوم الذات، ونقص في الثقة

بالنفس وانخفاض في مفهوم الذات والدافعية. كما يعانون من قصور في الانتباه وعدم القدرة على التركيز على المثيرات الهامة، وصعوبة في التمييز بين انفعالاتهم. هذا يؤثر بشكل كبير على سوء توافقهم وزيادة القلق والتوتر، ويمكن أن يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية مثل الاندفاعية وعدم التكيف والتأقلم مع الأقران والمدرسين.

معايير تشخيص صعوبات التعلم:

ذكر كلا من Hallahan, & Kauffman (٢٠١٣) ، نجلاء أبو الوفا(٢٠٢١) و الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم(٢٠٢٢). أن هناك بعض المؤشرات لأداء التلاميذ ذوى الصعوبات منها:

(١) أن يواجه التلميذ صعوبة في مجال واحد على الأقل لمدة لا تقل عن ٦ أشهر على الرغم من حصوله على مساعدة خاصة، هذه المجالات:

- صعوبة في عملية القراءة، مشاكل في الدقة والسرعة، بالإضافة إلى بذل مجهود كبير أثناء التهجئة.
- صعوبة في الادراك وفهم المقروء.
- صعوبة في عملية تهجئة الكلمات.
- صعوبة في مهارة التعبير الكتابي، وتشمل هذه الصعوبة مشاكل نحوية، ومشاكل في شكل ما يكتب من حيث التنظيم، وعلامات الترقيم.
- صعوبة في تعلم المفاهيم أو حقائق الأرقام والحساب.
- صعوبات في المسائل القائمة على التفكير الرياضي، ومسائل حل المشكلات الرياضية.

(٢) يَظهر ضعف مستوى بشكل كبير في المهارات الأكاديمية لما هو متوقع من عمرهم، وهذا الضعف يسبب مشكلات مدرسية أو مشكلات في العمل وفي أنشطة الحياة اليومية.

(٣) يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة المدرسة والتعبير الانفعالي بشكل صحيح.

(٤) قد يكون لديهم صعوبات في التحكم في انفعالاتهم والتعامل مع الضغوط الاجتماعية والعاطفية..

(٥) لديهم سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

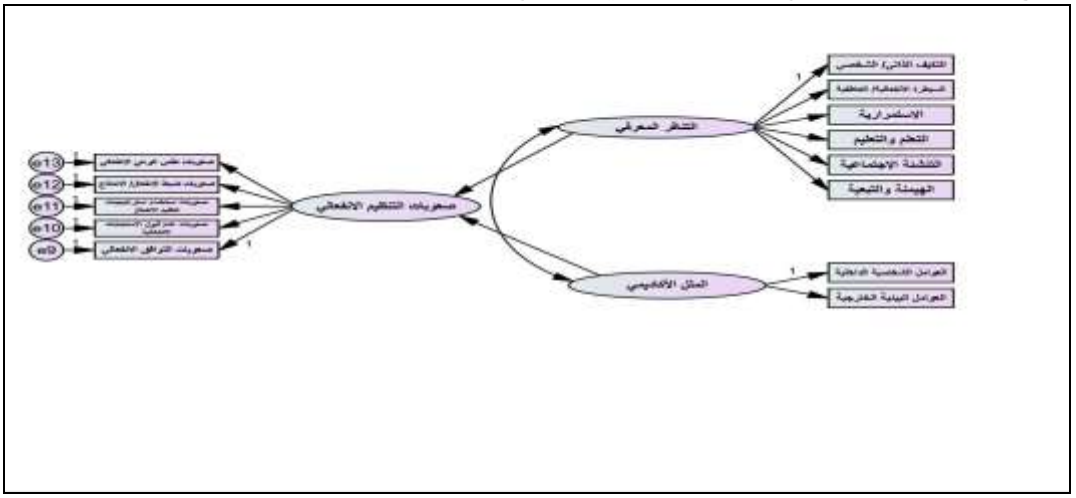
(٦) ارتفاع مستوى القلق والتوتر ومشاعر الخوف والتردد والحزن ولوم الذات، ونقص في الثقة بالنفس

(٧) لا تنشأ صعوبات التعلم عن إعاقات أو ظروف أخرى، مثل: الإعاقة العقلية أو مشاكل في البصر أو السمع، أو الظروف الاقتصادية، والاضطرابات اللغوية.

ومما سبق عرضه **يتضح** ندرة الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي أو الملل الاكاديمى أو صعوبات تنظيم الانفعال لتلاميذ المرحلة الإعدادية بوجه عام ، أو ذوى صعوبات التعلم بوجه خاص ، مما دفع الباحثة لمحاولة الكشف عن العلاقة بينهم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

النموذج البنائي المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث:

في ضوء ما تم استعراضه في الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة ، قامت الباحثة بتصميم نموذجا نظريا مفترض يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث الحالي ، وفى النموذج البنائي المفترض فان صعوبات التنظيم الإنفعالي تفسر من خلال علاقتها بمتغيري التنافر المعرفي والملل الأكاديمي كمتغيرات وسيطة ، ويوضح الشكل (٣) النموذج النظري البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل (٣)

النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث

ويعبر هذا النموذج عن العلاقات بين صعوبات التنظيم الانفعالي(صعوبات نقص الوعي الانفعالي – صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع– صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال– صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية– صعوبات التوافق الانفعالي) والتنافر المعرفي (بأبعاده) والملل الاكاديمى(بأبعاده) .

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي والملل الاكاديمى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
٢. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
٣. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الملل الاكاديمى و صعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
٤. يمكن التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
٥. توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

منهجية وإجراءات البحث: –

أولا: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث ، كما يعتمد على طريقة النمذجة البنائية وتحليل المسار في تحديد مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي المقترح وتوضيح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لتفسير العلاقة بين متغيرات البحث الحالي.

ثانيا: عينة البحث:

١/مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث الحالي على تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الإعدادي بمدرستي الشروق و محمود حمد الإعدادية للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤) للفصل الدراسي الأول بإجمالي (١٤٧٦) تلميذ وتلميذه .

٢/عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تم اختيار عينة البحث للتحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات بطريقة مقصودة ، من بين تلاميذ مجتمع البحث ، وبلغ عددهم (١٢٠) تلميذ وتلميذه ذوى صعوبات تعلم ومن خارج المشاركين في عينة البحث الأساسية ، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤)عام، ومعامل ذكاء (٩٠%) فاعلي، وذلك بهدف تقنين الأدوات والتحقق من كفاءتهم وصلاحيتهم للتطبيق علي العينة الأساسية.

٣/عينة البحث الأساسية:

اشتملت عينة البحث الأساسية على (٢٤٠) تلميذ وتلميذه بالصف الأول والثاني الإعدادي، ، تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢ – ١٤) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٣.٣) وانحراف معياري قدره (٠.٨٠). ومعامل ذكاء (٩٠%) فاعلي ،وتم تحديد العينة الأساسية واشتقاقها من إجمالي عدد التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم ، حيث روعي عند اختيار العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المجتمع كما تم مراعاة أن يكون لهم نفس الخصائص مثل المرحلة العمرية – نسبة الذكاء .

خطوات فرز واختيار العينة الأساسية:

- ✓ ترشيح السادة المعلمين: حيث طلبت الباحثة من المعلمين بترشيح التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم من اى نوع بالصف الأول والثاني الإعدادي، وتم ترشيح عدد(٦٧٣) من التلاميذ من قبل المعلمين.
- ✓ تم تطبيق اختبار "القدرات العقلية" لقياس الذكاء على (٦٧٣) تلميذ وتلميذة ، و تم تحديد الحاصلين على ٩٠% فما فوق (معتدلي ومتوسطي الذكاء) ، وتم استبعاد(١٥٦) من التلاميذ من ذوى نسب الذكاء الأقل من ٩٠% ، فأصبح العدد (٥١٧) تلميذ وتلميذه.
- ✓ تم تحديد التلاميذ الذين حصلوا على درجات في المجموع الكلى للتحصيل الدراسي المدرسي اقل من المتوسط في التحصيل الكلى. فتم استبعاد (١٢٤) من التلاميذ، فأصبح عددهم (٣٩٣) تلميذ وتلميذه.
- ✓ تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اى إعاقات أخرى (حسية – جسدية–أخرى)، فأصبح العدد(٣٢٨) تلميذ وتلميذه.
- ✓ تم تطبيق اختبار الفرز العصبي لذوى صعوبات التعلم من التلاميذ . فأصبح عددهم (٢٩٩) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم .
- ✓ تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم على التلاميذ فتم استبعاد (١١) تلميذ ، فأصبح العدد(٢٨٨).
- ✓ تم تطبيق مقياس التنافر المعرفي لتحديد التلاميذ من يعانون التنافر المعرفي ، وتم استبعاد(١٢) منهم ، فأصبح العدد (٢٧٦) تلميذ وتلميذه.

- ✓ ثم تم تطبيق مقياس الملل الأكاديمي على التلاميذ لتحديد التلاميذ الذين يعانون من الملل الأكاديمي المرتفع فتم استبعاد (٢١) منهم ، ليصبح العدد (٢٥٥) تلميذ وتلميذه.
- ✓ بعد ذلك تم تطبيق مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على التلاميذ لتحديد من يعانون منها بدرجة مرتفعة، فتم استبعاد (١٥) من التلاميذ ، وعليه أصبح عددهم (٢٤٠) تلميذ وتلميذه من ذوى صعوبات التعلم ، ويعانون من التنافر المعرفي المرتفع والملل الأكاديمي المرتفع وصعوبات التنظيم الانفعالي المرتفعة ، وهم عينة البحث الأساسية.

ثالثا: أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية لتحقيق أهدافه واختبار صحة فروضه:

(١) اختبار القدرات العقلية المستوى(١٢-١٥) : (إعداد: فاروق موسي ٢٠٠٧):

يستخدم هذا الاختبار في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للتلاميذ، ويتكون من (٩٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد ، وزمن تطبيقه (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق المقياس: قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال صدق المحك ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبار ودرجاتهم في اختباري الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية وبلغت (٠.٧٤، ٠.٨٢) على الترتيب.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية ، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٤) .

وفى البحث الحالي تم حساب الصدق باستخدام الصدق التلازمي حيث تم التطبيق بالإضافة إلى اختبار الذكاء إعداد حامد زهران(١٩٧٧) على عينة الخصائص السيكومترية ، وبلغ معامل الارتباط (٠.٦٩) وهو دال عند مستوى ٠.٠٠١.

وتم حساب الثبات باستخدام معامل الفا ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧١) مما يشير إلى تمتع الاختبار بقدر مناسب من الثبات والصدق.

(٢)اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوى الصعوبات(إعداد: موتى وآخرون Mutti et al **وترجمة : مصطفى كامل ٢٠٠٨)**

يتكون الاختبار من (١٥) مهمة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم ، ويستغرق تطبيقه (٢٠) دقيقة ، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الـ (١٥) إلى ثلاثة مستويات هي:

- **الدرجة المرتفعة:** وهى الدرجة التي تزيد عن (٥٠) وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- **درجة الشك:** وهى الدرجة من(٢٦-٥٠) وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم.
- **الدرجة العادية:** وهى من (صفر-٢٥) وتشير الى السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم. (مصطفى كامل،٢٠٠٨)

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار: قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات(١٦١) تلميذ وتلميذه على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفي كامل (١٩٩٠)فكان مقدراه (-٠.٦٧٤: -٠.٨٧٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثبات الاختبار: قام معرب الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق ، وبلغ معامل الثبات (٠.٦٦). وفى البحث الحالي تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الفا ، وبلغ (٠.٧١)وهو معامل ثبات مناسب.

(٣) مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (إعداد: نجلاء عبد الله ٢٠١٥):

وصف المقياس: يهدف المقياس إلى تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، ويتكون من (٤٠) عبارة تقيس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتي تحدد بتقدير المعلم/المعلمة لمدى تواتر وتكرار هذه الخصائص، والوقوف على أكثر خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تواترا وشيوعا داخل حجرة الدراسة العادية.

الخصائص السيكومترية :

صدق المقياس: تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠.٧٦: ٠.٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس:تم حساب الثبات بطريقة الفا وتم التوصل إلى معامل ثبات قدره(٠.٧٦)، وهو معامل ثبات مرتفع، وفى البحث الحالي تم حساب الثبات ، وفى البحث الحالي تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس وذلك على عينة الخصائص السيكومترية ، فكانت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٠: ٠.٨١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

(٤) مقياس التنافر المعرفي : (إعداد: الباحثة)

يهدف المقياس إلى قياس مستوى التنافر المعرفي بأبعاده (التكيف الذاتي–السيطرة الانفعالية–الاستمرارية– – التعلم – التنشئة الاجتماعية– الهيمنة والتبعية) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتم إعداد هذا المقياس بهدف توفير مقياس يتفق وطبيعة عينة البحث الحالي وأهدافه،وتم صياغة مجموعة من العبارات تتناسب مع عينة البحث وخصائصها العمرية، بالإضافة إلى أن المقاييس التي هدفت إلى قياس التنافر المعرفي قد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها(ابتدائي / ثانوي/جامعة) عن عينة البحث الحالية ، منها مقياس التنافر المعرفي ,Cassel, Chow & Reiger (2001) ، Salzberger: (2007) ، Al- Otaibi (2012) ، Balcetis & Dunning (2007)، Hsgege وآخرون (٢٠١٨)، ، ميساء كريم(٢٠١٦)، سميرة العتيبي،ومريم اللحياني (٢٠٢٠) ، الأمر الذي استوجب توفير مقياس يناسب عينة البحث الحالي. حيث اشتمل المقياس على (٣٠) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: التكيف الذاتي/الشخصي: ويتكون من (٥) مفردات.

البعد الثاني: السيطرة الانفعالية/العاطفية: ويتكون من (٥) مفردات.

البعد الثالث: الاستمرارية: ويتكون من (٥) مفردات.

البعد الرابع: التعلم والتعليم: ويتكون من (٥) مفردات.

البعد الخامس: التنشئة الاجتماعية: ويتكون من (٥) مفردات.

البعد السادس: الهيمنة والتبعية: ويتكون من (٥) مفردات.

وبناء على ما سبق فإن مقياس التنافر المعرفي في صورته الأولية يتكون من (٣٠) مفردة، حيث تتراوح الدرجات على مقياس التنافر المعرفي من (٩٠) درجة إلى (٣٠) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التنافر المعرفي ، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض مستوى التنافر المعرفي. وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض العبارات صياغة موجبة، والبعض الآخر صياغة سلبية.

وبعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضه على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأي والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٩٠%).

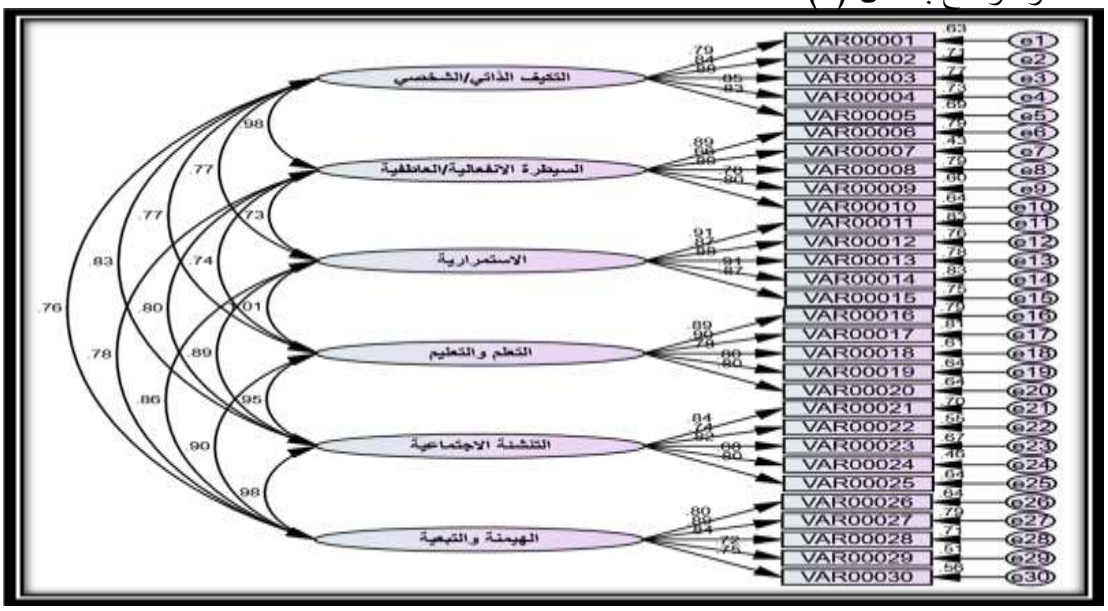
الكفاءة السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي وفقًا لما يلي:

أولا: صدق المقياس:-

١- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي بناء علي أن المقياس محدد البنية منذ مراحله الأولي (التكيف الذاتي-السيطرة الانفعالية-الاستمرارية - التعلم والتعليم - التنشئة الاجتماعية- الهيمنة والتبعية) ، وتم حساب الصدق العاملي لمقياس التنافر المعرفي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس العبء المعرفي تنتظم حول ستة عوامل كامنة كما هو موضح بالشكل (٤):



شكل (٤)

نموذج العوامل الكامنة لمقياس التنافر المعرفي

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس العبء المعرفي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ٩٢١.٥٨٥) ودرجة حرية = (٣٩٠) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٧١)وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة ويوضح الجدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التنافر المعرفي:

جدول (١)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التنافر المعرفي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
التكيف الذاتي/الشخصي	١	٠.٧٩	٠.٦٣	**٧.٠٧١
	٢	٠.٨٤	٠.٧١	**٦.٦١١
	٣	٠.٨٨	٠.٧٧	**٦.٤٤٤
	٤	٠.٨٥	٠.٧٣	**٦.٧٢٨
	٥	٠.٨٣	٠.٦٩	**٦.٨٧١
السيطرة الانفعالية/العاطفية	٦	٠.٨٩	٠.٨٠	**٥.٨٩٩
	٧	٠.٦٦	٠.٤٣	**٧.٤١٩
	٨	٠.٨٩	٠.٧٩	**٦.٠٥٩
	٩	٠.٧٨	٠.٦٠	**٧.٠٨٧
	١٠	٠.٨٠	٠.٦٤	**٧.٠١٦
الاستمرارية	١١	٠.٩١	٠.٨٣	**٦.٥٠٤
	١٢	٠.٨٧	٠.٧٦	**٦.٩٦٥
	١٣	٠.٨٨	٠.٧٨	**٦.٨٨٩
	١٤	٠.٩١	٠.٨٣	**٦.٥٢٧
	١٥	٠.٨٧	٠.٧٥	**٧.٠١٥
التعلم والتعليم	١٦	٠.٨٩	٠.٧٩	**٧.٠٥٨
	١٧	٠.٩٠	٠.٨١	**٧.٠١٣
	١٨	٠.٧٨	٠.٦١	**٧.٢٥١
	١٩	٠.٨٠	٠.٦٤	**٧.٥٧٧
	٢٠	٠.٨٠	٠.٦٤	**٧.٤٦٣
التنشئة الاجتماعية	٢١	٠.٨٤	٠.٧٠	**٦.٥٨٩
	٢٢	٠.٧٤	٠.٥٥	**٦.٩١٠
	٢٣	٠.٨٢	٠.٦٧	**٦.٥٤٩
	٢٤	٠.٦٨	٠.٤٦	**٧.٤٠٩
	٢٥	٠.٨٠	٠.٦٤	**٧.٠١٩
الهيمنة والتبعية	٢٦	٠.٨٠	٠.٦٤	**٦.٨٥٨
	٢٧	٠.٨٩	٠.٧٩	**٥.٦٨٩
	٢٨	٠.٨٤	٠.٧١	**٦.٥١١
	٢٩	٠.٧٢	٠.٥١	**٧.١٠٩
	٣٠	٠.٧٥	٠.٥٦	**٧.٠٥٢

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

٢- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس التنافر المعرفي (إعداد: سميرة العتيبي،ومريم اللحياني ٢٠٢٠) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٨٩) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: ثبات المقياس:-

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التنافر المعرفي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٢):

جدول (٢)

نتائج الثبات لمقياس التنافر المعرفي

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا
التكيف الذاتي/الشخصي	٠.٨٢١	٠.٧٥٨
السيطرة الانفعالية/العاطفية	٠.٧٩٢	٠.٧٦٩
الاستمرارية	٠.٨٢٦	٠.٧٤٨
التعلم والتعليم	٠.٨٠٧	٠.٧٨٣
التنشئة الاجتماعية	٠.٧٩٦	٠.٧٧٩
الهيمنة والتبعية	٠.٨١٦	٠.٨٠٧

يتضح من خلال جدول (٢) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات :

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس التنافر المعرفي (ن=١٢٠)

التكيف الذاتي/الشخصي		السيطرة الانفعالية/العاطفية		الاستمرارية		التعلم والتعليم		التنشئة الاجتماعية		الهيمنة والتبعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٨٤	١	**٠.٧٠٨	١	**٠.٦٨٧	١	**٠.٦٣٢	١	**٠.٦٠٧	١	**٠.٥٢٤
٢	**٠.٦٩٥	٢	**٠.٥٣٢	٢	**٠.٦٠٢	٢	**٠.٥٤٢	٢	**٠.٥٦٤	٢	**٠.٥٣٢
٣	**٠.٧٧٤	٣	**٠.٦٣٢	٣	**٠.٥٤٦	٣	**٠.٦٦٦	٣	**٠.٦٧٤	٣	**٠.٥٨٧
٤	**٠.٥٩٣	٤	**٠.٥٤٦	٤	**٠.٦١٨	٤	**٠.٥٢٣	٤	**٠.٧٧١	٤	**٠.٦٣٩
٥	**٠.٦٣٢	٥	**٠.٦٣٢	٥	**٠.٥٧٨	٥	**٠.٦٩٥	٥	**٠.٥٨٩	٥	**٠.٥١٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس العبء المعرفي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)بين أبعاد مقياس التنافر المعرفي ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٤) يوضح ذلك: **جدول (٤)**

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التنافر المعرفي

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلية
١	التكيف الذاتي/الشخصي	-						
٢	السيطرة الانفعالية/العاطفية	**٠.٦٧١	-					
٣	الاستمرارية	**٠.٦٣٢	**٠.٥٤٢	-				
٤	التعلم والتعليم	**٠.٥٤١	**٠.٦٦٢	**٠.٦٤٢	-			
٥	التنشئة الاجتماعية	**٠.٦٩٣	**٠.٥٢٠	**٠.٧٨٧	**٠.٥٤٧	-		
٦	الهيمنة والتبعية	**٠.٧٢١	**٠.٥٤٧	**٠.٦٠٤	**٠.٥٨٤	**٠.٦٣٢	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٥٤٢	**٠.٦٣٥	**٠.٧٧٨	**٠.٦٣٢	**٠.٥٤٢	**٠.٥٤٧	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس التنافر المعرفي بالتجانس.

طريقة تقدير الدرجات:

تكون المقياس من (٣٠) عبارة ذات التدريج الثلاثي (٣، ٢، ١)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (٣٠ – ٩٠) درجة، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة التنافر المعرفي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حولت الدرجة وفقا للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١ – ٣) درجة، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقا للمعادلة التالية: (القيمة العليا – القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات، لتصبح (٩٠ – ٣٠) ÷ ٣ = ٢٠ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون درجة المستوى الأقل بين (٣٠ – أقل من ٥٠) ويكون المستوى المتوسط بين (٥٠ – أقل من ٧٠) ، ويكون المستوى المرتفع بين (٧٠ – ٩٠).

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، وقد قام الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها التلاميذ هي (٩٠)، وأدنى درجة هي (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى للتنافر المعرفي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتنافر المعرفي. ويوضح جدول (٥) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٥)

أبعاد مقياس التنافر المعرفي والمفردات التي تقيس كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات	المجموع
١	التكيف الذاتي/الشخصي	١ – ٥	٥
٢	السيطرة الانفعالية/العاطفية	٦ – ١٠	٥
٣	الاستمرارية	١١–١٥	٥
٤	التعلم والتعليم	١٦ –٢٠	٥
٥	التنشئة الاجتماعية	٢١ – ٢٥	٥
٦	الهيمنة والتبعية	٢٦–٣٠	٥

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

(٥) مقياس الملل الأكاديمي : (إعداد: الباحثة)

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الملل الأكاديمي بأبعاده **(العوامل الشخصية الداخلية – العوامل البيئية الخارجية)** للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتم إعداد هذا المقياس بهدف توفير مقياس يتفق وطبيعة عينة البحث الحالي وأهدافه،وتم صياغة مجموعة من العبارات تتناسب مع عينة البحث وخصائصها العمرية، بالإضافة إلى أن المقاييس التي هدفت إلى قياس الملل الأكاديمي قد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها(ثانوي/جامعة) عن عينة البحث الحالية ، منها Vodanovich& Kass (١٩٩٩)،Mazloum (٢٠١٤)، Struk وآخرون(٢٠١٥)، ريم الدويلة (٢٠١٩)، وQassem وآخرون (٢٠٢١)،،ميرفت عبد الحميد(٢٠٢٢)، نوار الحربي(٢٠٢٢) .الأمر الذي استوجب توفير مقياس يناسب عينة البحث الحالي. حيث اشتمل المقياس على (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: العوامل الشخصية الداخلية: ويتكون من(١٥)مفردة.

البعد الثاني: العوامل البيئية الخارجية: ويتكون من(١٥)مفردة.

وبناء على ما سبق فإن مقياس الملل الاكاديمى في صورته الأولية يتكون من (٣٠) مفردة، حيث تتراوح الدرجات على مقياس الملل الاكاديمى من (٩٠) درجة إلى (٣٠) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الملل الاكاديمى ، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض مستوى الملل الاكاديمى. وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض العبارات صياغة موجبة، والبعض الآخر صياغة سلبية.

وبعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضه على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأي والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع

القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٩٠%).

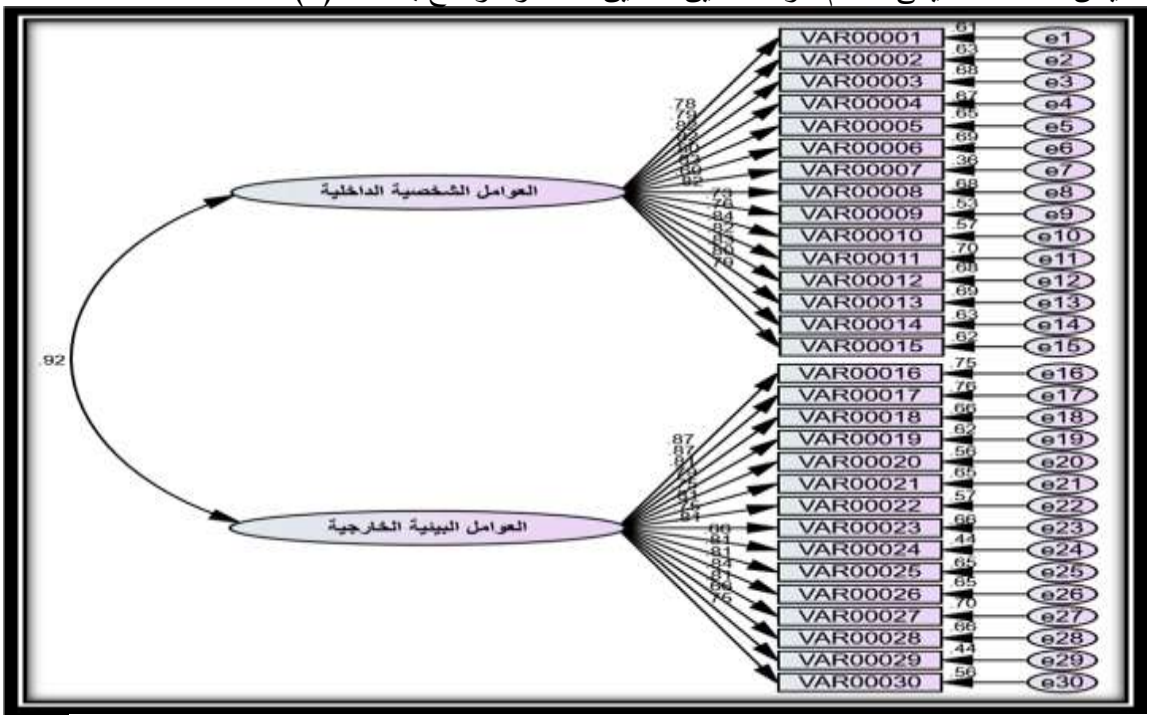
الكفاءة السيكومترية لمقياس الملل الاكاديمى:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس العبء المعرفي وفقًا لما يلي:

أولا: صدق المقياس:-

١- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي بناء علي أن المقياس محدد البنية منذ مراحله الأولي (العوامل الشخصية الداخلية – العوامل البيئية الخارجية) ، وتم حساب الصدق العاملي لمقياس الملل الاكاديمى عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الملل الاكاديمى تنتظم حول عاملين كامنين كما هو موضح بالشكل (٥):



شكل (٥)

نموذج العوامل الكامنة لمقياس الملل الاكاديمى

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس الملل الاكاديمى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ١٣٤٩.٤٧٣) ودرجة حرية = (٤٠٤) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٧١) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة ويوضح الجدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الملل الاكاديمى:

جدول (٦)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الملل الاكاديمى

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
العوامل الشخصية الداخلية	١	٠.٧٨	٠.٥٦	**٧.٢٦١
	٢	٠.٧٩	٠.٤٤	**٧.٠٥٤
	٣	٠.٨٢	٠.٦٦	**٦.٨٧٥
	٤	٠.٨٢	٠.٧٠	**٦.٩٩٤
	٥	٠.٨٠	٠.٦٥	**٧.٠٧٠
	٦	٠.٨٣	٠.٦٥	**٦.٨٦٢
	٧	٠.٦٠	٠.٤٤	**٧.٥٢٩
	٨	٠.٨٢	٠.٦٦	**٦.٨٦٤
	٩	٠.٧٣	٠.٥٧	**٧.٢٩٤
	١٠	٠.٧٦	٠.٦٥	**٧.٢١٩
	١١	٠.٨٤	٠.٥٦	**٦.٦٠١
	١٢	٠.٨٢	٠.٦٢	**٦.٨٦٠
	١٣	٠.٨٣	٠.٦٦	**٦.٧٤٥
	١٤	٠.٨٠	٠.٧٦	**٦.٨٠١
	١٥	٠.٧٩	٠.٧٥	**٧.٠١٩
العوامل البيئية الخارجية	١٦	٠.٨٧	٠.٦٢	**٦.٨٨٢
	١٧	٠.٨٧	٠.٦٤	**٦.٧٩٩
	١٨	٠.٨١	٠.٦٩	**٧.٢٢١
	١٩	٠.٧٩	٠.٦٨	**٧.٢٧٨
	٢٠	٠.٧٥	٠.٧٠	**٧.٣٦٧
	٢١	٠.٨١	٠.٥٧	**٧.١٤١
	٢٢	٠.٧٥	٠.٥٣	**٧.٣٥٠
	٢٣	٠.٨١	٠.٦٨	**٧.٢٠٧
	٢٤	٠.٦٦	٠.٣٦	**٧.٥٠٥

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
	٢٥	٠.٨١	٠.٦٩	**٧.٢٣٠
	٢٦	٠.٨١	٠.٦٥	**٧.٢٢٣
	٢٧	٠.٨٤	٠.٦٧	**٧.٠١٦
	٢٨	٠.٨١	٠.٦٨	**٧.١٩٨
	٢٩	٠.٦٦	٠.٦٣	**٧.٤٨٦
	٣٠	٠.٧٥	٠.٦١	**٧.٣٨٩

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) أن نموذج العامل الكامن قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع العبارات المشاهدة لمقياس الملل الاكاديمى، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن مقياس الملل الاكاديمى أسفر عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الفرعية (٣٠ مفردة) المشاهدة لهم.

٢- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس الملل الاكاديمى (إعداد: نوار الحربي،٢٠٢٢) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٨) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: ثبات المقياس:-

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الملل الاكاديمى من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٧):

جدول (٧)

نتائج الثبات لمقياس الملل الاكاديمى

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا
العوامل الشخصية الداخلية	٠.٨٢١	٠.٨٠٤
العوامل البيئية الخارجية	٠.٧٩٢	٠.٧٨٤

ثالثا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات :

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على الملل الاكاديمى (ن=١٢٠)

العوامل الشخصية الداخلية		العوامل البيئية الخارجية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٢٨	١	**٠.٧٧٥
٢	**٠.٥٤٦	٢	**٠.٦٣٢
٣	**٠.٧٢١	٣	**٠.٦٨٧
٤	**٠.٦٣٢	٤	**٠.٥٦٣
٥	**٠.٦٨٧	٥	**٠.٧٤١
٦	**٠.٥٣٧	٦	**٠.٦٣٢
٧	**٠.٤٨٧	٧	**٠.٥٤١
٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٦٨٢
٩	**٠.٥٨٧	٩	**٠.٥٧٩
١٠	**٠.٦٠٧	١٠	**٠.٦٥٢
١١	**٠.٧٤٨	١١	**٠.٦٣٢
١٢	**٠.٥٠٦	١٢	**٠.٦٨٧
١٣	**٠.٧٧٤	١٣	**٠.٦٣٢
١٤	**٠.٦٢٨	١٤	**٠.٤٧٢
١٥	**٠.٧٨٧	١٥	**٠.٦٣٣

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أنَّ كل مفردات مقياس الملل الاكاديمى معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)بين أبعاد مقياس الملل الاكاديمى ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الملل الاكاديمى

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الكلية
١	العوامل الشخصية الداخلية	–		
٢	العوامل البيئية الخارجية	٠.٦٢٨**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٥٧٨**	٠.٦٩٦**	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس الملل الاكاديمى بالتجانس.

طريقة تقدير الدرجات:

تكون المقياس من (٣٠) عبارة ذات التدريج الثلاثي (٣، ٢، ١)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (٣٠ – ٩٠) درجة، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة العبء المعرفي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حولت الدرجة وفقا للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١ – ٣) درجة، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقا للمعادلة التالية: (القيمة العليا – القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات، لتصبح (٩٠ – ٣٠) ÷ ٣ = ٢٠ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون درجة المستوى الأقل بين (٣٠ – أقل من ٥٠) ويكون المستوى المتوسط بين (٥٠ – أقل من ٧٠) ، ويكون المستوى المرتفع بين (٧٠ – ٩٠).

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، وقد قام الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها التلاميذ هي (٩٠)، وأدنى درجة هي (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى للملل الاكاديمى بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للملل الاكاديمى. ويوضح جدول (١٠) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٠)

أبعاد مقياس الملل الاكاديمى والمفردات التي تقيس كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات	المجموع
١	العوامل الشخصية الداخلية	١ – ١٥	١٥
٢	العوامل البيئية الخارجية	١٦ – ٣٠	١٥

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

(٦) مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (إعداد: الباحثة):

يهدف المقياس إلى قياس وتشخيص صعوبات التنظيم الانفعالي بأبعاده (صعوبات نقص الوعي الانفعالي – صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع- صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال- صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية- صعوبات التوافق الانفعالي) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتم إعداد هذا المقياس بهدف توفير مقياس يتفق وطبيعة عينة البحث الحالي وأهدافه،وتم صياغة مجموعة من العبارات تتناسب مع عينة البحث وخصائصها العمرية، بالإضافة إلى أن المقاييس التي هدفت إلى قياس صعوبات التنظيم الانفعالي قد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها(ثانوي/جامعة) عن عينة البحث الحالية ، منها Gratz., & Roemer. (2004)، Bjureberg. وآخرون (2016)، Morvaridi, وآخرون(2020)، إبراهيم إسماعيل(٢٠٢١)،نهلة الشافعي(٢٠٢٣)، نورة شويقي وهيام شاهين (٢٠٢٤).الأمر الذي استوجب توفير مقياس يناسب عينة البحث الحالي. حيث اشتمل المقياس على (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: **صعوبات نقص الوعي الانفعالي:** ويتكون من(٦)مفردات.

البعد الثاني:**صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع:** ويتكون من(٦)مفردات.

البعد الثالث: **صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال:** ويتكون من(٦)مفردات.
البعد الرابع: **صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية:** ويتكون من(٦)مفردات.
البعد الخامس: **صعوبات التوافق الانفعالي:** ويتكون من(٦)مفردات.

وبناء على ما سبق فإن مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في صورته الأولية يتكون من (٣٠) مفردة، حيث تتراوح الدرجات على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من (٩٠) درجة إلى (٣٠) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي ، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي. وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض العبارات صياغة موجبة، والبعض الآخر صياغة سلبية.

وبعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضه على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأي والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٩٠%).

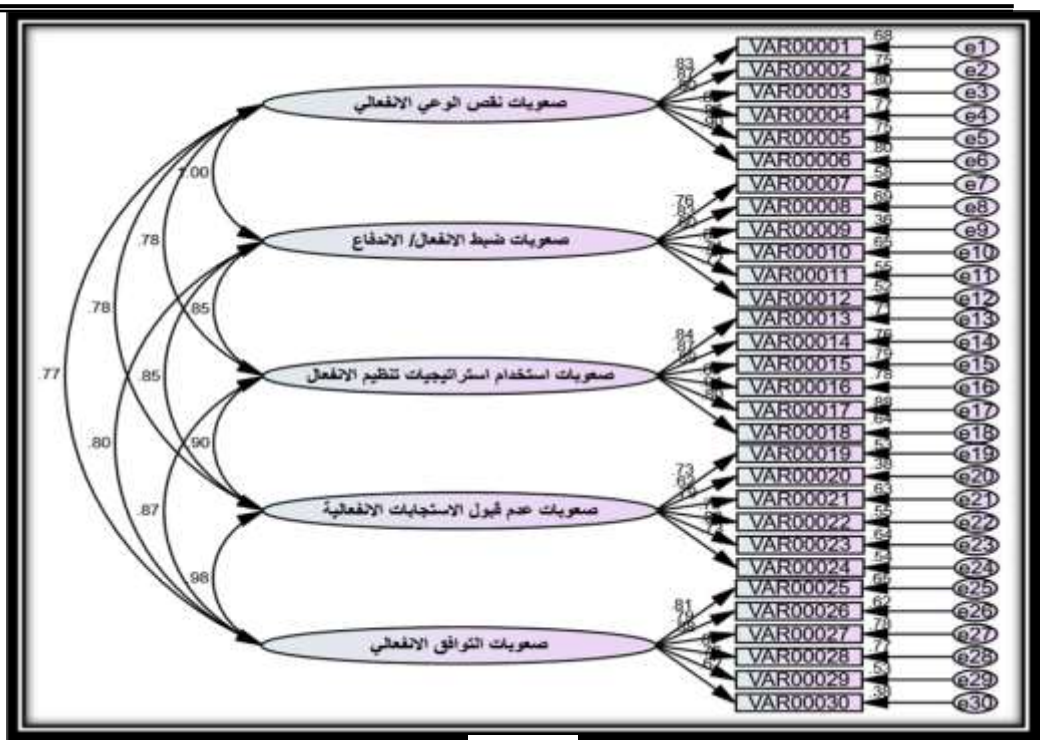
الكفاءة السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفقًا لما يلي:

أولا: صدق المقياس:-

١- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي بناء علي أن المقياس محدد البنية منذ مراحله الأولي (صعوبات نقص الوعي الانفعالي – صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع- صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال- صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية- صعوبات التوافق الانفعالي) ، وتم حساب الصدق العاملي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تنتظم حول خمسة عوامل كامنة كما هو موضح بالشكل (٦):



شكل (٦)

نموذج العوامل الكامنة لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس الملل الاكاديمى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ٩٠٢.٦٩٤) ودرجة حرية = (٣٩٥) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٧٧) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة ويوضح الجدول (١١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

جدول (١١)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
صعوبات نقص الوعي الانفعالي	١	٠.٨٣	٠.٣٨	**٧.٠٨٩
	٢	٠.٨٧	٠.٥٣	**٦.٦٨٢
	٣	٠.٩٠	٠.٧٧	**٦.٤٧٨
	٤	٠.٨٨	٠.٧٨	**٦.٧٣٠

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
	٥	٠.٨٧	٠.٦٢	**٦.٨٥٠
	٦	٠.٩٠	٠.٦٥	**٦.٥٢٦
صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	٧	٠.٧٦	٠.٥٤	**٧.٣٤٥
	٨	٠.٨٣	٠.٦٤	**٦.٨٧٨
	٩	٠.٦٠	٠.٥٥	**٧.٥٤٤
	١٠	٠.٨١	٠.٦٣	**٦.٩٢٧
	١١	٠.٧٤	٠.٣٨	**٦.٩٦٩
	١٢	٠.٧٢	٠.٥٣	**٧.١٣٨
صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	١٣	٠.٨٤	٠.٦٤	**٦.٩١٣
	١٤	٠.٨٧	٠.٨٨	**٦.٧٣٥
	١٥	٠.٨٩	٠.٧٨	**٦.٥٧٥
	١٦	٠.٨٩	٠.٧٩	**٦.٥٨٦
	١٧	٠.٩٤	٠.٧٦	**٥.٣٥٥
	١٨	٠.٨٠	٠.٧١	**٧.١٢٠
صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	١٩	٠.٧٣	٠.٥٢	**٧.١٩١
	٢٠	٠.٦٢	٠.٥٥	**٧.٢٩٢
	٢١	٠.٧٩	٠.٦٥	**٦.٨٢٩
	٢٢	٠.٧٤	٠.٣٦	**٦.٩٩٠
	٢٣	٠.٨٠	٠.٦٩	**٦.٦٩١
	٢٤	٠.٧٣	٠.٥٨	**٧.١٤٤
صعوبات التوافق الانفعالي	٢٥	٠.٨١	٠.٨٠	**٦.٩٠٤
	٢٦	٠.٧٩	٠.٧٥	**٧.٠٣٤
	٢٧	٠.٨٨	٠.٧٧	**٦.١٢٣
	٢٨	٠.٨٨	٠.٨٠	**٦.٢٤٥
	٢٩	٠.٧٣	٠.٧٥	**٧.١٧٦
	٣٠	٠.٦٢	٠.٦٨	**٧.٤٣٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) أن نموذج العامل الكامن قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع

العبارات المشاهدة لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن مقياس الملل الاكاديمى أسفر عن خمسة عوامل كامنة تنتظم حولهما العوامل الفرعية (٣٠ مفردة) المشاهدة لهم.

٢- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (إعداد: نهلة الشافعي ،٢٠٢٣) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٦٢) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: ثبات المقياس:-

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

نتائج الثبات لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا
صعوبات نقص الوعي الانفعالي	٠.٨٢١	٠.٨٠٤
صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	٠.٧٩٢	٠.٧٨٤
صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	٠.٨٠٤	٠.٧٩٢
صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	٠.٧٧٦	٠.٧٧٤
صعوبات التوافق الانفعالي	٠.٧٩٣	٠.٨٠٩

يتضح من خلال جدول (١٢) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات :

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على صعوبات التنظيم الانفعالي (ن=١٢٠)

صعوبات نقص الوعي الانفعالي		صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع		صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال		صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية		صعوبات التوافق الانفعالي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٢١	١	**٠.٣٩٥	١	**٠.٦١٥	١	**٠.٤٨٢	١	**٠.٥٠٩
٢	**٠.٤٥٤	٢	**٠.٥٣١	٢	**٠.٤٨٧	٢	**٠.٣٩٣	٢	**٠.٥٧٥
٣	**٠.٧٠٥	٣	**٠.٥٧٨	٣	**٠.٦٣٢	٣	**٠.٥٣١	٣	**٠.٦٠٠
٤	**٠.٦٥٢	٤	**٠.٤٨٧	٤	**٠.٥٨٧	٤	**٠.٤٨٣	٤	**٠.٥٤١
٥	**٠.٥٨٩	٥	**٠.٦٣٢	٥	**٠.٦٣٩	٥	**٠.٦٣٨	٥	**٠.٤٧٢
٦	**٠.٤٨٦	٦	**٠.٥١٨	٦	**٠.٤٥٢	٦	**٠.٥٤٦	٦	**٠.٦٣٩

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أنَّ كل مفردات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)بين أبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٤) يوضح ذلك: **جدول (١٤)**

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلية
١	صعوبات نقص الوعي الانفعالي	-					
٢	صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	**٠.٦٢٥	-				
٣	صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	**٠.٤٥٢	**٠.٥٠٩	-			
٤	صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	**٠.٦٣١	**٠.٦٢٩	**٠.٥٤٣	-		
٥	صعوبات التوافق الانفعالي	**٠.٥٨١	**٠.٥١٨	**٠.٥٧١	**٠.٦٢٨	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٤٩٦	**٠.٦٣٢	**٠.٥٣٢	**٠.٥٣٢	**٠.٦٢٤	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي بالتجانس.

طريقة تقدير الدرجات:

تكون المقياس من (٣٠) عبارة ذات التدريج الثلاثي (٣، ٢، ١)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (٣٠ – ٩٠) درجة، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة صعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حولت الدرجة وفقا للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١ – ٣) درجة، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقا للمعادلة التالية: (القيمة العليا – القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات، لتصبح (٩٠ – ٣٠) ÷ ٣ = ٢٠ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون درجة المستوى الأقل بين (٣٠ – أقل من ٥٠) ويكون المستوى المتوسط بين (٥٠ – أقل من ٧٠) ، ويكون المستوى المرتفع بين (٧٠ – ٩٠).

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، وقد قام الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها التلاميذ هي (٩٠)، وأدنى درجة هي (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلي مستوى لصعوبات التنظيم الانفعالي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لصعوبات التنظيم الانفعالي. ويوضح جدول (١٥) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٥)

أبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والمفردات التي تقيس كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات	المجموع
١	صعوبات نقص الوعي الانفعالي	١ – ٦	٦
٢	صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	٧ – ١٢	٦
٣	صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	١٣–١٨	٦
٤	صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	١٩–٢٤	٦
٥	صعوبات التوافق الانفعالي	٢٥–٣٠	٦

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.
٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.
٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنَّه " **توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين كل من التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيم معاملات الارتباط بين التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (ن =٢٤٠)

التنافر المعرفي	الملل الأكاديمي		
	العوامل الشخصية الداخلية	العوامل البيئية الخارجية	الدرجة الكلية
التكيف الذاتي/ الشخصي	٠.٧٧٠**	٠.٥٧٩**	٠.٦٥٢**
السيطرة الانفعالية/ العاطفية	٠.٧٠٠**	٠.٦٠٠**	٠.٥٦٦**
الاستمرارية	٠.٥٣٥**	٠.٦٠٧**	٠.٦١٢**
التعلم والتعليم	٠.٧٩٨**	٠.٦٢٣**	٠.٧٥٦**
التنشئة الاجتماعية	٠.٦٤٥**	٠.٥٢١**	٠.٥٦٥**
الهيمنة والتبعية	٠.٤٢٣**	٠.٦٣٥**	٠.٦١٦**
الدرجة الكلية	٠.٧١٢**	٠.٦٩٥**	٠.٧١٨**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٦) وجود علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية عند مستوى (٠.٠١)، في جميع الأبعاد، وبذلك يكون الفرض الأول للبحث قد تحقق.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " **توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين كل من التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

قيم معاملات الارتباط بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (ن = ٢٤٠)

التنافر المعرفي	صعوبات التنظيم الانفعالي					
	صعوبات نقص الوعي الانفعالي	صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	صعوبات التوافق الانفعالي	الدرجة الكلية
التكيف الذاتي/ الشخصي	٠.٥٢٩**	٠.٤٤٥**	٠.٤٤٧**	٠.٦١٨**	٠.٤٥١**	٠.٦٤٧**
السيطرة الانفعالية/ العاطفية	٠.٢٦٨**	٠.٢٩١**	٠.٣٨١**	٠.٢٤٨**	٠.٢٩٥**	٠.٣٥٤**
الاستمرارية	٠.٥١٣**	٠.٦٠٥**	٠.٥٢٩**	٠.٧١٨**	٠.٣٩٤**	٠.٧١٧**
التعلم والتعليم	٠.٦٥٠**	٠.٤٣٤**	٠.٤٥٨**	٠.٦٣١**	٠.٤٥٤**	٠.٦٨٤**
التنشئة الاجتماعية	٠.٥٠٢**	٠.٤٨٧**	٠.٣٤٠**	٠.٦١٤**	٠.٤٠٨**	٠.٦١٤**
الهيمنة والتبعية	٠.٦١٤**	٠.٦١٢**	٠.٤٦٦**	٠.٧٦٢**	٠.٥٥٦**	٠.٧٨٤**
الدرجة الكلية	٠.٦٤٥**	٠.٦٢٩**	٠.٥٧٤**	٠.٧٨٤**	٠.٥٥٣**	٠.٨٢٨**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٧) وجود علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية عند مستوى (٠.٠١)، في جميع الأبعاد، وبذلك يكون الفرض الثاني للبحث قد تحقق.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " **توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين الملل الأكاديمي و صعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين كل من الملل الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والجدول (١٨) يوضح ذلك: **جدول (١٨)**

قيم معاملات الارتباط بين الملل الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (ن = ٢٤٠)

الملل الأكاديمي	صعوبات التنظيم الانفعالي					
	صعوبات نقص الوعي الانفعالي	صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	صعوبات التوافق الانفعالي	الدرجة الكلية
العوامل الشخصية الداخلية	٠.٤٢٣**	٠.٤٧١**	٠.٥٠٦**	٠.٥٦٤**	٠.٦٣١**	٠.٦٠٣**
العوامل البيئية الخارجية	٠.٦١٥**	٠.٤٩٢**	٠.٤١١**	٠.٧٢٢**	٠.٦١٨**	٠.٧٤٤**
الدرجة الكلية	٠.٦٠٥**	٠.٥٦٥**	٠.٥٤١**	٠.٧٥١**	٠.٥٧٢**	٠.٧٨٨**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الملل الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. الإعدادية عند مستوى (٠.٠١)، في جميع الأبعاد، وبذلك يكون الفرض الثالث للبحث قد تحقق.

التحقق من نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه " **يمكن التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي في التنبؤ بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وجاءت النتائج كما في الجداول (١٩): **جدول (١٩)**

التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال التنافر المعرفي و الملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

المتغير التابع	المتغير المستقل استخدام المستحدثات التكنولوجية	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
صعوبات التنظيم الانفعالي	التنافر المعرفي	٠.٨٢٨	٠.٦٨٦	٠.٥١٩	٠.٥٤٢	٥١٩.٣٦٤	**١١.٩٠٧	٠.٠١	٠.٤٣١
	الملل الأكاديمي	٠.٨٧٣	٠.٧٦٣	٠.٣٤١	٠.٣٩٩	٣٨٠.٧٨١	**٨.٧٦٣	٠.٠١	

**دال عند (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٩) يسهم التنافر المعرفي والملل الأكاديمي، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٦٨٦)، (٠.٧٦٣)، على الترتيب في التنبؤ بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

صعوبات التنظيم الانفعالي= ٠.٥٤٢ (التنافر المعرفي) + ٠.٣٩٩ (الملل الأكاديمي)– ٠.٤٣١ (الثابت).

التحقق من نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه " **توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**"

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة نموذج المعادلة البنائية وتم ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بينبين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، باستخدام برنامج (AMOS, 26)؛حيث أدخل التنافر المعرفي والملل الأكاديمي كمتغيرات مستقلة، وأدخلتصعوبات التنظيم الانفعالي كمتغير تابع كما هو مبين في الشكل (١) حيث يقاس المتغير الخارجي الكامن الأول التنافر المعرفي من ستة مشاهدات ويقاس المتغير الخارجي الكامن الثانيالملل الأكاديمي من أربع مشاهدتين،ويقاس المتغير الداخلي الكامن صعوبات التنظيم الانفعالي من خمسة مشاهدات وبيان ذلك فيما يلي:

مؤشرات المطابقة الملائمة:

تم حساب مؤشرات المطابقة الملائمة (درجات الحرية، مربع كاي، مربع كاي النسبي، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية، مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة، مؤشر المطابقة المعياري، مؤشر المطابقة غير المعياري توكر–لويس، مؤشر المطابقة المقارن،

مؤشر المطابقة النسبي، الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب للنموذج المقترح ويوضح الجدول (٢٠) نتائج مؤشرات المطابقة الملائمة للنموذج المقترح

جدول (٢٠)

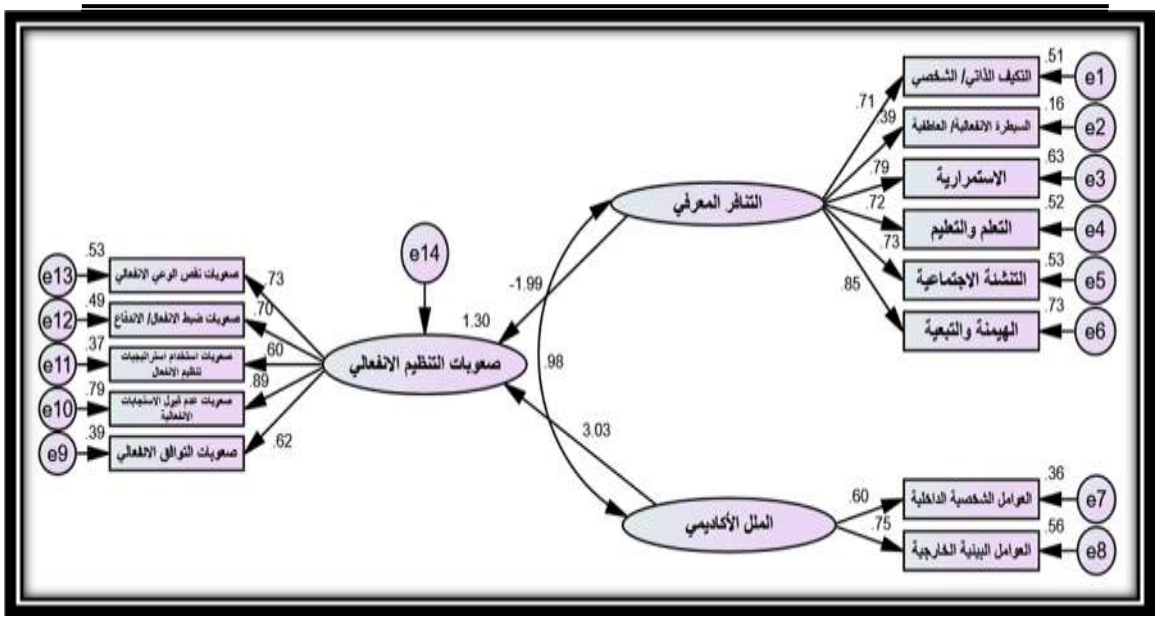
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
درجات الحرية (DF)	٦٢	أكبر من ١.٥	تحقق
مربع كاي (χ^2)	٢٨٣.٥٦٩	دالة إحصائيا	غير متحقق
مربع كاي النسبي χ^2 / df	٤.٥٧٤	يتعدى (٥.٠٠)	غير متحقق
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٨٥٤	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of FitIndex (AGFI)	٠.٧٨٦	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	٠.٥٨٢	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٨٥٦	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر المطابقة غير المعياري توكر-لويس Non- Normed Fit Index (TLI)	٠.٨٥٣	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	٠.٦٨٠	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٨٨٣	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٨١٩	صفر إلى ١	تحقق

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.١٢٢	صفر إلى١	تحقق

يتضح من الجدول (٢٠) ما يلي:

- **مؤشرات المطابقةGFI**،AGFI، NFI، NNFI، PNFI، CFI، IFI، RFI والتي تقيس إلى أي مدي تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسي، وهذه المؤشرات اقُترح أنها تقع بين (صفر، ١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة.
- **بالنسبة للمؤشر(RMSEA)** تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (٠.١) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة
- **مؤشر مربع كاي**، وهو مساوي (٢٨٣.٥٦٩) ودرجات الحرية = ٦٢، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاي لأنه يعدّ مؤشر مربع كاي حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة > ٠.٠٥
- **أما النسبة بين قيمة مربع كاي النسبي**df / 2χفهي مساوية (٤.٥٧٤)، غير متحقق وهذا يرجع الي تأثر النموذج بحجم العينة، وهذه المؤشرات في مجملها تدل على مؤشرات جيدة مما يدل على قبول النموذج. وإن النموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة.



شكل (٧)

النموذج النهائي المفترض على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في صعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

بعد ذلك تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ونسب التباينات المفسرة ويوضح الجدول () البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة وجدول (٢١) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية للنموذج.

جدول (٢١)

أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية للنموذج

المستقبل		التابع	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التنافر المعرفي	<---	صعوبات التنظيم الانفعالي	١.٩٨٩	١.٥٣٥	٥.٣٠٣	٦.٢٩٠	**
الملل الأكاديمي	<---	صعوبات التنظيم الانفعالي	٣.٠٢٨	٢.٧٥٤	٦.٣٤٩	٥.٤٣٤	**
التنافر المعرفي	<---	التكيف الذاتي/ الشخصي	٠.٧١٤	١.٠٠٠	-	-	-
التنافر المعرفي	<---	السيطرة الانفعالية/ العاطفية	٠.٣٩٥	٠.٥٥٥	٠.٠٩٤	٥.٨٧٧	**
التنافر المعرفي	<---	الاستمرارية	٠.٧٩١	١.١٧٥	٠.٠٩٩	١١.٨٣٣	**
التنافر المعرفي	<---	التعلم والتعليم	٠.٧٢٠	٠.٨٩١	٠.٠٨٣	١٠.٧١٦	**
التنافر المعرفي	<---	التنشئة الاجتماعية	٠.٧٢٨	١.٠٢١	٠.٠٩٣	١٠.٩٦٣	**
التنافر المعرفي	<---	الهيمنة والتبعية	٠.٨٥٣	١.٠٧١	٠.٠٨٤	١٢.٧٧٥	**

المستقبل		التابع	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الملل الأكاديمي	<---	العوامل الشخصية الداخلية	٠.٥٩٨	١.٠٠٠	-	-	-
الملل الأكاديمي	<---	العوامل البيئية الخارجية	٠.٧٥١	١.١٦٢	٠.١١٩	٩.٧٤٠	**
صعوبات التنظيم الانفعالي	<---	صعوبات نقص الوعي الانفعالي	٠.٧٢٨	١.٢٧١	٠.١٣٤	٩.٥١٣	**
صعوبات التنظيم الانفعالي	<---	صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع	٠.٧٠٠	١.١٧٧	٠.١٢٨	٩.١٦٩	**
صعوبات التنظيم الانفعالي	<---	صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال	٠.٦٠٤	٠.٩٣٣	٠.١١٥	٨.٠٨٧	**
صعوبات التنظيم الانفعالي	<---	صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية	٠.٨٩١	١.٥٥٦	٠.١٤٣	١٠.٨٦٩	**
صعوبات التنظيم الانفعالي	<---	صعوبات التوافق الانفعالي	٠.٦٢١	١.٠٠٠	-	-	-

يتضح من جدول (٢١) تأثير المتغير المستقل الكامن الأول(التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن صعوبات التنظيم الانفعالي، كما يؤثر المتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن صعوبات التنظيم الانفعالي، لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وهذا يتفق مع الجانب النظري والدراسات السابقة وبالتالي يمكن القول أنه يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. ويبين الجدول التالي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات الكامنة المستقلة على المتغير الكامن التابع.

جدول (٢٢)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات الكامنة المستقلة على المتغير الكامن التابع

المتغيرات المستقلة	نوع التأثير	صعوبات التنظيم الانفعالي (متغير كامن تابع)	
		التأثير المعياري	التأثير غير المعياري
التنافر المعرفي (متغير كامن مستقل)	مباشر	١.٩٨٩	١.٥٣٥
	غير مباشر	–	–
	كلي	١.٩٨٩	١.٥٣٥

الملل الأكاديمي (متغير كامن مستقل)	مباشر	٣.٠٢٨	٢.٧٥٤
	غير مباشر	–	–
	كلي	٣.٠٢٨	٢.٧٥٤

من خلال الجدول (٢٢) يتضح ما يلي:

أولا: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي)

- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي).
- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ثانيا: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي)

- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي).
- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

مناقشة نتائج البحث:

أولا: مناقشة نتائج فروض العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة(١،٢،٣):

في ضوء نتائج الجداول أرقام(١٦ ، ١٧ ، ١٨) يمكن استخلاص ما يلي :

١.وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والدرجة الكلية للملل الاكاديمى وقيمتها (٠.٧١٨) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

٢. وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي وقيمتها (٠.٨٢٨) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣. وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للملل الأكاديمي والدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي وقيمتها (٠.٧٨٨) للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤. وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين جميع أبعاد التنافر المعرفي وجميع أبعاد الملل الاكاديمى ، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التنافر المعرفي والدرجة الكلية للملل الاكاديمى (٠.٦٥٢، ٠.٥٦٦، ٠.٧٥٦، ٠.٦١٢، ٠.٥٦٥٠.٦١٦) وهى على الترتيب(التكيف الذاتي/ الشخصي ، السيطرة الانفعالية/ العاطفية ، الاستمرارية، التعلم والتعليم، التنشئة الاجتماعية، الهيمنة والتبعية). وكانت أعلى قيمة ارتباطيه لبعد التعلم والتعليم يليه التكيف الذاتي/ الشخصي، ثم التنشئة الاجتماعية، يليها الاستمرارية، ثم السيطرة الانفعالية/ العاطفية، وأخيرا بعد الهيمنة والتبعية .

٥. وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين جميع أبعاد التنافر المعرفي وجميع أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي ، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التنافر المعرفي والدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي (٠.٦٤٧، ٠.٣٥٤، ٠.٧١٧، ٠.٦٨٤ ،٠ .٠.٧٨٤، ٦١٤) .وكانت اعلي قيمة ارتباطيه لبعد الهيمنة والتبعية يليه الاستمرارية ثم التعلم والتعليم ، ويليه التكيف الذاتي/ الشخصي، ثم التنشئة الاجتماعية، وأخيرا السيطرة الانفعالية/ العاطفية .

٦. وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين جميع أبعاد الملل الاكاديمى وجميع أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي ، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الملل الأكاديمي والدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي (٠.٦٠٣، ٠.٧٤٤).وكانت اعلي قيمة ارتباطيه لبعد العوامل البيئية الخارجية يليه بعد العوامل الشخصية الداخلية .

وتعتبر هذه النتائج منطقية ،ويمكن تفسير ذلك نظرا لما يعانيه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من انخفاض قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، حيث يمكن القول أن هؤلاء التلاميذ يعانون من تكرار الفشل في دراستهم ولا يمكنهم النجاح والوصول إلى المستوى المطلوب مقارنة بأقرانهم، كما أنهم يكونون مفهوما سلبيا عن ذاتهم لأنهم لا يشعرون بالراحة

عما ينجزونه أو يحققونه، كما أن فشلهم الاكاديمى وخبراتهم الاجتماعية تقودهم إلى الإحباط وخيبة الآمل مما يؤدى إلى وصولهم لحالة التنافر المعرفي ، وبالتالي ضعف قدرتهم على السيطرة وشعورهم بالعزلة وضعف الثقة بالنفس ،مما يؤدى إلى الفشل في النجاح في الاختبارات والامتحانات، وعدم أداء مهامهم بشكل جيد ، والشعور بالقلق والانزعاج مما يؤذى إلى شعورهم بالملل الاكاديمى .

كما يمكن تفسير هذه النتائج نظرا لكون التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يواجهون أيضا نوع من التناقضات بين اتجاهاتهم وسلوكياتهم كونهم مازالوا يعيشون في مرحلة تشكيل هويتهم (المراهقة)، وذلك نتيجة تعرضهم لمعلومات جديدة تتعارض مع المعلومات القديمة التي يمتلكونها في بنيتهم المعرفية،وهذا يتطلب إنهاء الصراع الداخلي بين أفكارهم ومعتقداتهم وبين سلوكهم، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التأثيرات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والنفسية التي يتعرض لها التلاميذ داخل البيئة المدرسية فتجعلهم يعزفون عن المشاركة في الأنشطة ويفتقدون إلى التواصل مع اقرأنهم ومدرسيهم مما يعرضهم للفشل المتكرر في الامتحانات نتيجة الأساليب التقليدية المستخدمة في التقويم فيصابون بالملل الاكاديمى . فعندما يواجه التلميذ تحديات معرفية أو مواقف صعبة في الدراسة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تفاعلات عاطفية سلبية في الدماغ، مثل القلق أو الإجهاد. أو الملل، و هذه الردود الانفعالية أو العاطفية قد تؤثر على قدرة التلميذ على التفكير بوضوح والتركيز على المهام الدراسية.

وكذلك يمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين(التنافر والملل) وفقا لعمل الدماغ ، حيث يمكن أن يؤثر عمل الدماغ على التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ بشكل كبير. فعندما يكون العمل الدماغي محدودًا أو غير محفز، قد يزيد ذلك من احتمالية الشعور بالتنافر المعرفي تجاه الموضوعات الدراسية والمهام الأكاديمية. على سبيل المثال، عندما يكون الدرس مملًا أو لا يستدعي الكثير من التفكير الإبداعي، فقد يشعر التلاميذ بالملل والتنافر تجاه المادة ويصعب عليهم التركيز والانخراط في الدراسة. علاوة على ذلك، إذا كانت الأنشطة الدراسية تفتقر إلى التحدي والتنوع، فقد يزيد ذلك من احتمالية شعور التلاميذ بالملل والتنافر المعرفي. وعلى الجانب الآخر، عندما يكون هناك تحفيز كافٍ وتنوع في الأساليب التعليمية والمواد الدراسية، يمكن أن يزيد ذلك من الانخراط والتفاعل العقلي للتلاميذ ويقلل من احتمالية الشعور بالتنافر المعرفي والملل الأكاديمي. وبشكل عام، يمكن لتحفيز العمل الدماغي من

خلال تقديم تحديات ملهمة ومهام محفزة أن يقلل من التنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ويزيد من فعالية تعلمهم وانخراطهم في العمل الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشار إليه Randles وآخرون (٢٠١٥) إلى إن التلميذ من ذوى صعوبات التعلم يسعى للحفاظ على توازن نظامه المعرفي الذي يتكون من مجموعة متداخلة من المعتقدات والاتجاهات والقيم التي تؤثر في سلوكه وتتأثر به. وعندما يواجه التلميذ تناقضا في نظامه المعرفي، ينشأ تنافر سلبي يؤدي إلى وجود علاقات غير منسجمة بين معارفه وسلوكه. وتكون هذه الحالة دافعا للعمل على خفض التنافر المعرفي، مشابهة لكيفية تحفيز الجوع الفرد للبحث عن الطعام. كما يمكن أن يؤثر عمل الدماغ على قدرة التلميذ على معالجة المعلومات وحل المشكلات. فإذا كانت هناك صعوبات في التعلم، قد يكون هذا ناتجًا عن تفاعلات معينة في الدماغ تؤثر على القدرة العقلية.

كما يمكن إرجاع نتائج البحث الحالي أيضا وفقا لما أكدته دراسة Clore &Huntsinger (٢٠٠٩) من أن تفاقم التنافر المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يؤثر على مستوى الثقة بالنفس والاحتراق الدراسي وتدهور العلاقات الاجتماعية. وبالتالي، فيصبح من الضروري توفير الدعم اللازم وتبني استراتيجيات تعليمية مخصصة لمساعدة هؤلاء التلاميذ في التغلب على التنافر المعرفي وتحسين أدائهم الأكاديمي.

كما تتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Mc Falls & Roberts (2001) أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد. مما قد يكون يتسبب في إحداث الملل الاكاديمى.

ووجود الملل الاكاديمى (بإبعاده المختلفة) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد يكون بسبب انخفاض رغبة التلميذ في أداء المهام المدرسية وعدم الاستمتاع بالمهام الجديدة، و انخفاض مستويات الطاقة والدافع الذاتي لديه، والشعور بعدم الإشباع وعدم الرضا، وفقدان الحماس ، والشعور بالملل، والإحباط، والضيق، والقلق أثناء الدراسة، وعدم الرغبة في الاستمرار فيها. كما قد يرجع ذلك أيضا إلى افتقار البيئة التعليمية المحيطة بالتلميذ إلى الجاذبية والتشويق والتنوع والتجديد وضعف مستوى التجهيزات، مما يؤدي إلى عدم الاقتناع بأهمية المقررات الدراسية وأساليب التدريس ونظم الامتحانات والأنشطة.

وبناء على ما سبق عرضه يمكن استنتاج أن التنافر المعرفي قد يكون سببًا للملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعندما يشعر التلاميذ بعدم القدرة على فهم

المواد الدراسية بسهولة أو بعدم القدرة على مواكبة وتحقيق النجاح في الدراسة، قد يشعرون بالإحباط والتوتر العقلي مما يؤدي إلى تنافرهم المعرفي وبالتالي الشعور بالملل الأكاديمي.

كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الملل الاكاديمى بإبعاده(العوامل الشخصية الداخلية – العوامل البيئية الخارجية) وبين صعوبات التنظيم الانفعالي بأنواعه(صعوبات نقص الوعي الانفعالي – صعوبات ضبط الانفعال/ الاندفاع– صعوبات استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال– صعوبات عدم قبول الاستجابات الانفعالية– صعوبات التوافق الانفعالي) .

فالعلاقة بين الملل الأكاديمي وصعوبات تنظيم الانفعال يمكن أن تكون مرتبطة بشكل وثيق بناءً على عمل الدماغ. عندما يكون العمل الدماغي غير محفز أو مكرر بشكل كبير، قد يؤدي ذلك إلى زيادة الملل الأكاديمي وصعوبات في تنظيم الانفعالات. وعندما يشعر التلميذ بالملل الأكاديمي، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تقليل مستوى تحفيز العمل الدماغي والتفاعل العقلي. وعندما يكون العمل الدماغي غير محفز، قد يكون من الصعب على التلميذ تنظيم انفعالاته بشكل فعال، حيث يمكن أن يظهر الاهتمام المنخفض والملل في شكل صعوبات في التركيز والانخراط في العمل الأكاديمي. فعلاوة على ذلك، يمكن أن يؤدي الملل الأكاديمي إلى زيادة مشاعر الإحباط والتوتر، مما يجعل من الصعب على التلميذ تنظيم انفعالاته بشكل فعال. وهذا يمكن أن يؤثر على القدرة على التحكم في الانفعالات والتعامل معها بشكل صحيح.

ومن الجدير بالذكر أن تحفيز العمل الدماغي وتوفير تحديات ملهمة ومهام محفزة يمكن أن يساعد في تقليل الملل الأكاديمي وتحسين قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته. فعندما يكون هناك تحفيز كافٍ وتنوع في الأنشطة العقلية، يمكن أن يساعد ذلك في تحفيز العمل الدماغي وتقليل الملل الأكاديمي.وبشكل عام، فهم العلاقة بين الملل الأكاديمي وصعوبات تنظيم الانفعال وفقًا لعمل الدماغ يمكن أن يساعد في تصميم أساليب تعليمية وتدريبية تهدف إلى تعزيز الانخراط العقلي وتنظيم الانفعالات لدى التلاميذ.

كما يمكن أن يؤثر عمل الدماغ على قدرة التلميذ على معالجة المعلومات وحل المشكلات. فإذا كانت هناك صعوبات في التعلم، قد يكون هذا ناتجًا عن تفاعلات معينة في الدماغ تؤثر على القدرة العقلية لهم. وعندما يشعر التلاميذ بالملل، قد يكون ذلك ناتجًا عن عدم القدرة على الانتباه أو الاحتفاظ بالتركيز على المواد التعليمية. ويلعب عمل الدماغ دورًا

هامًا في الانتباه والتركيز، وإذا لم يكن الدماغ مستعدًا لمواجهة التحديات العقلية، فإن التلميذ قد يشعر بالملل ويجد صعوبة في التركيز.

وتأثير صعوبات التنظيم الانفعالي على تحصيل ذوي صعوبات التعلم يكون كبيرًا، حيث يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه في الفصل الدراسي. كما أنها قد تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء والمشاركة في الأنشطة الصفية.

كما أن عمل الدماغ يلعب دوراً حاسماً في تنظيم الانفعالات والمساعدة في تطوير استراتيجيات التنظيم الانفعالي. إذ يتفاعل الدماغ مع الأحداث والمواقف المحفزة عاطفياً، ويساعد في تنظيم ردود الفعل الانفعالية والسلوكية.

و يمكن تفسير وجود علاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي بان هذه النتيجة قد تكون منطقية ومتوقعة ، حيث تسير مع التوقع العام والتصور النظري الذي انطلق منه البحث الحالي ، والذي يؤكد على أن للتنظيم الانفعالي وصعوباته تأثير لا يمكن إنكاره أو التقليل من أهميته على الصحة النفسية للتلميذ، حيث يعد التنظيم الانفعالي من الجوانب الهامة في تكوين الشخصية ، كما يعتبر حاجزا مضادا ضد صراعات التلميذ النفسية ، ومؤشرا مهما لاقتراب التلميذ من السوية أو اللاسوية، فهو يساعده على إدارة المواقف الضاغطة بنجاح والتعامل بايجابية مع ظروف حياته ، واستخدام الاستراتيجيات والأساليب المناسبة لحل مشكلاته ، مع مواجهة تحدياته بصورة تحافظ على توازنه الانفعالي والمعرفي ، فيستطيع التلميذ التعبير عن مشاعره بالتعبيرات المقبولة وبشكل صحيح ، وكذلك قبول استجاباته في المواقف الضاغطة وغيرها، في حين أن صعوبة التنظيم الانفعالي تعيق قدرة التلميذ على حل صراعاته الداخلية مما يؤدى إلى (التنافر المعرفي) وتجعله أكثر حساسية انفعالية من حيث استجاباته مع عدم القدرة على التحكم فيها أو في مشاعره ، والاستخدام غير المرن لأساليب واستراتيجيات تنظيمها ، وهذا من مظاهر صعوبات وسوء التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي. كما أن التلاميذ من يمتلكون تنافر معرفي يتسمون بالغضب والصعوبة في الاعتراف أو التعبير عن مشاعرهم ، كما يعانون من صعوبة في السعي وراء الأهداف والتماسك النفسي غير المتكامل، وبذلك فعواطفهم سطحية وغير ناضجة واستجابتهم غير منتظمة ومتناقضة ، ومشاعرهم متضاربة، وغير صبورين وهو ما يفسر سلوكياتهم المتعارضة مع معارفهم.

وكذلك يمكن أيضا تفسير العلاقة بين (التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي)

بان التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي يمكن أن تكون لهما علاقة وثيقة بناءً على عمل الدماغ. فعندما يكون العمل الدماغي محدودًا أو غير محفز، قد يؤدي ذلك إلى زيادة صعوبات التنظيم الانفعالي، حيث يصعب على الفرد التحكم في انفعالاته وتنظيمها بشكل فعال. على سبيل المثال، عندما يشعر الشخص بالتنافر المعرفي تجاه موضوع معين أو مهمة، قد يؤدي ذلك إلى زيادة التوتر والقلق بشأن القدرة على التفوق أو الأداء الجيد في تلك المهمة. هذا القلق والتوتر يمكن أن يؤثر على قدرة الشخص على تنظيم انفعالاته بشكل صحيح وقد يؤدي إلى صعوبات في التركيز والانخراط في العمل الذهني.

ومن الجدير بالذكر أن العمل الدماغي المحفز والمثير يمكن أن يساهم في تقليل التنافر المعرفي وتحسين قدرة الفرد على التنظيم الانفعالي. عندما يكون هناك تحفيز كافٍ وتنوع في الأنشطة العقلية، يمكن أن يساعد ذلك في تقليل مشاعر التوتر والقلق وتعزيز القدرة على التحكم في الانفعالات. وبشكل عام، فإن فهم العلاقة بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي **وفقًا لعمل الدماغ يمكن أن يساعد في تصميم أساليب تعليمية وتدريبية تهدف إلى تعزيز الانخراط العقلي والتنظيم الانفعالي لدى التلاميذ.**

وتتفق هذه النتائج بشكل عام نتائج دراسة . Philippot & Feldman(2004) ، محمد مطاوع(٢٠٢٠). Cengiz, Gurelk (2020)، Bytamar, Saed & Khakpoor (٢٠٢٠)، منال الحملاوى، أسماء مصطفى(٢٠٢١)

ونستخلص من العرض السابق أن صعوبات التنظيم الانفعالي قد تؤدي إلى زيادة مستويات الملل الأكاديمي والتنافر المعرفي في البيئة التعليمية. فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحكم في انفعالاتهم قد يجدون صعوبة في التركيز والمشاركة في الدروس، مما يؤدي إلى شعورهم بالملل الأكاديمي والإحباط. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي عدم القدرة على التعامل مع الانفعالات إلى تفاقم التنافر المعرفي بين التلاميذ والمعلمين أو بين التلاميذ أنفسهم، مما يؤثر سلبًا على جودة العمل الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية في الصفوف الدراسية.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرض الرابع(التنبؤ):

أظهرت النتائج بجدول (١٩) أن التنافر المعرفي والملل الأكاديمي قد أسهما، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٦٨٦)، (٠.٧٦٣)، على الترتيب في التنبؤ بمستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

بمعنى أخر انه يمكن التنبؤ بوجود صعوبات التنظيم الانفعالي من التنافر المعرفي والملل الاكاديمى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك بان تأثير صعوبات التنظيم الانفعالي على تحصيل ذوي صعوبات التعلم يكون كبيرًا، حيث يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه في الفصل الدراسي. كما أنها قد تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء والمشاركة في الأنشطة الصفية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن صعوبات التنظيم الانفعالي قد تؤدي إلى زيادة مستويات الملل الأكاديمي والتنافر المعرفي في البيئة التعليمية. فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحكم في انفعالاتهم قد يجدون صعوبة في التركيز والمشاركة في الدروس، مما يؤدي إلى شعورهم بالملل الأكاديمي والإحباط. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي عدم القدرة على التعامل مع الانفعالات إلى تفاقم التنافر المعرفي بين التلاميذ والمعلمين أو بين التلاميذ أنفسهم، مما يؤثر سلبًا على جودة العمل الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية في الصفوف الدراسية.

ويعتبر اى زيادة أو نقص في مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي (بأنواعه) أو اى منها السبب الرئيسي في معاناة التلميذ من التنافر المعرفي أو الملل الاكاديمى ، ويترتب على هذه الصعوبات ما يعانيه هذا التلميذ من مشكلات في الصحة النفسية ، كما يعد تحقق هذه الأبعاد احد العوامل المسببة للرفاهية النفسية.(Cengiz, Gurelk, 2020)

وبناء على نتائج البحث الحالي يمكن القول أن هناك ارتباط وثيق بين صعوبات تنظيم الانفعال والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي في حالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال: فان التلميذ الذي لديه صعوبات في تنظيم انفعالاته ومشاعره تجاه الدراسة والمهام الأكاديمية.يكون ذلك سببا في التنافر المعرفي ، وهو حالة تحدث عندما يكون لدى التلميذ انطباع سلبي حيال المواد الدراسية أو البيئة التعليمية ، فيتسبب ذلك في شعوره بالملل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج Gratz & Roemer(2004) ،دراسة Pedneault (٢٠٢٠)، زينب منصور(٢٠٢١) ،Khan, (2021)، نورة شويقي وهيام شاهين (٢٠٢٤).

ثالثا: مناقشة نتائج الفرض الخامس(النموذج البنائي):

أظهرت النتائج في جدول (٢٢) تأثير المتغير المستقل الكامن الأول(التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن صعوبات التنظيم الانفعالي، كما يؤثر المتغير المستقل الكامن الثاني (الملل

الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن صعوبات التنظيم الانفعالي، لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وهذا يتفق مع الجانب النظري والدراسات السابقة وبالتالي يمكن القول أنه يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي والملل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الخامس والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث الحالي يمكن إيجاز تلك التأثيرات على النحو التالي:

- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي).
- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
-لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي).

ومن ثم جاءت نتيجة هذا الفرض لتدعم تطابق النموذج النظري المفترض لتفسير العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث ، من خلال تحقيق القيم المثالية لمؤشرات التطابق ولتقديم تفسير متكامل للتأثيرات المتداخلة بين متغيرات البحث، حيث أظهرت النتائج وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة) بين كل من بين كل من التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي، والتي يمكن تفسيرها على النحو التالي:

- وجود تأثير موجب مباشر (للتنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي). ووجود تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الأول (التنافر المعرفي) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

يمكن تفسير هذا التأثير الايجابي للتنافر المعرفي على صعوبات التنظيم الانفعالى من خلال النظر الى عدة اسباب : منها ان (التنافر المعرفي) يجعل التلميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر

حساسية انفعالية من حيث استجاباته ،و عدم القدرة على التحكم فيها أو في مشاعره ، والاستخدام غير المرن لأساليب واستراتيجيات تنظيمها ، وهذا من مظاهر صعوبات وسوء التنظيم الانفعالي والتنافر المعرفي. كما أن التلاميذ من يمتلكون تنافر معرفي يتسمون بالغضب والصعوبة في الاعتراف أو التعبير عن مشاعرهم ، كما يعانون من صعوبة في السعي وراء الأهداف والتماسك النفسي غير المتكامل، وبذلك فعواطفهم سطحية وغير ناضجة واستجابتهم غير منتظمة ومتناقضة ، ومشاعرهم متضاربة، وغير صبورين وهو ما يفسر سلوكياتهم المتعارضة مع معارفهم. مما ينتج عنه صعوبة التنظيم الانفعالي الذي يعيق قدرة التلميذ على حل صراعاته الداخلية .

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ضعف التكيف الشخصي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل مع ضعف السيطرة الانفعالية لهم ، وضعف قدرة قدرتهم على فهمهم وتحكمهم في انفعالاتهم وعواطفهم واستجاباتهم العاطفية وتفاعلاتهم مع الآخرين ومع أنفسهم ، والرغبة في الاحتفاظ بالتوافق والثبات في الأفكار والمعتقدات رغم وجود تناقضات أو تحديات. كما يمكن إرجاع النتيجة إلى سعى التلاميذ إلى المحافظة على استقرار معتقداتهم وأفكارهم دون تغيير رغم وجود تحديات تنافرية ، كما أن تفاعل التلاميذ مع الآخرين في المجال الاكاديمى واكتسابهم للمعرفة وقدرتهم التعليمية ومنفعتهم الشخصية التي قد يكتسبوها خلال التنافر المعرفي ،يمكن أن تتسبب في عدد من صعوبات التنظيم الانفعالي لهم . ولكل تلك الأسباب تظهر العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

و يمكن تفسير هذه النتيجة لسعى التلاميذ إلى المحافظة على استقرار معتقداتهم وأفكارهم دون تغيير رغم وجود تحديات تنافرية ، كما أن تفاعل التلاميذ مع الآخرين في المجال الاكاديمى واكتسابهم للمعرفة وقدرتهم التعليمية ومنفعتهم الشخصية التي قد يكتسبوها خلال التنافر المعرفي ،يمكن أن تتسبب في عدد من صعوبات التنظيم الانفعالي لهم . ولكل تلك الأسباب تظهر العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سميرة العتيبى (٢٠١٥)،اسامة محمد(٢٠٢٠)،و Devi Saravanakumar &(٢٠١٧)والتي توصلت إلى أن الأفراد حديثي العهد باى تجربة حديثة يواجهون تنافرا معرفيا، نتيجة عدم الخبرة ونقص التدريب، ونتيجة اختلاف الظروف المحيطة في البيئة الواقعية تماما مع ما تعلموه في التدريب الفعلي. كما تتفق النتائج أيضا مع دراسة فاطمة حسن(٢٠٢١) ، ودراسة نوار الحربى(٢٠٢٢)،Boukhta and Jaafour (٢٠١٨)، Ismail (2021).

- وجود تأثير موجب مباشر (للملل الاكاديمى) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي). ووجود تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الثاني (الملل الاكاديمى) على المتغير التابع الكامن (صعوبات التنظيم الانفعالي) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

و يمكن تفسير هذا التأثير الايجابي للملل الاكاديمى على صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال النظر إلى عدة أسباب : منها أن (الملل الاكاديمى) والذي ينتج بسبب البيئة التعليمية الرتيبة وغير المثيرة لميول التلاميذ أو اهتماماتهم مما يسبب لهم عدم الرضا عن الحياة المدرسية، وقد ينتج شعورهم بالملل من استخدام طرق تدريس تقليدية تعتمد على التلقين وغير مناسبة لقدراتهم، وبالتالي يشعر التلميذ بأنه سلبي وغير متفاعل في حضوره ، وأيضا من ضمن الأسباب التي تسبب الملل للتلميذ شعوره المستمر بالقلق والتوتر ، وبالتالي شعوره بالإحباط ونقص الدافعية تجاه عملية التعلم ، وكل هذه الأسباب تنعكس على انتباهه وتركيزه داخل الفصل ،حيث يصعب عليه تركيز انتباهه لفترة طويلة مما ينتج عنه صعوبة التنظيم الانفعالي الذي يعيق قدرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على حل صراعاتهم الداخلية . وعدم اهتمام التلاميذ بالاستجابات الانفعالية لهم، وعدم فهمهم و إدراكهم ومعرفتهم بالانفعالات التي يمرون بها بوضوح.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الملل الاكاديمى (بإبعاده) قد يتسبب في عجز التلاميذ على السيطرة في سلوكياتهم الاندفاعية غير المقبولة في وقت المواقف الضاغطة ، مع ضعف ومحدودية استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة للمواقف المختلفة.و رفض التلاميذ لاستجاباتهم الانفعالية في حالة الانزعاج أو الضيق، وعدم رضاهم لانفعالاتهم ومشاعرهم السلبية. عدم قدرة التلاميذ على التواصل السليم والتكيف مع العالم المحيط، وتركيزه بشكل متكرر على الانفعالات السلبية ، وميله الدائم إلى لوم نفسه والآخرين.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة . Philippot & Feldman(2004) ، محمد مطاوع(٢٠٢٠). Cengiz, Gurelk (2020)، Bytamar, Saed & Khakpoor (٢٠٢٠)، منال الحملاوى، أسماء مصطفى(٢٠٢١)

وعليه فان صعوبات تنظيم الانفعال هي أحد التحديات الشائعة التي تواجه الأشخاص ذوي صعوبات التعلم. فيمكن أن يكون لديهم صعوبة في فهم وتحليل مشاعرهم وتعبيرها بشكل صحيح، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل بفعالية. وقد يكون لديهم صعوبة في التعبير عن مشاعر الغضب، الإحباط، القلق أو الحزن بشكل مناسب، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على علاقاتهم الشخصية والاجتماعية.

كما أن جميع التأثيرات بين المتغيرات الثلاثة جاءت مباشرة مما يعزز ويؤكد نتيجة الفرض الرابع ، والذي يشير إلى انه يمكن التنبؤ بصعوبات التنظيم الانفعالي من خلال متغيري (التنافر

المعرفي والملل الاكاديمى) ، وعليه فقد أثرت المتغيرات الثلاث على بعضها البعض مما يؤكد صحة الفرض الخامس.

توصيات البحث:

في ضوء ما خلصت إليه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- إجراء المزيد من البحوث حول التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، نظرا لندرة البحوث العربية والأجنبية لدى هذه الفئة الهامة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢- توجيه ومساعدة العاملين في المجال لتهيئة وتوفير بيئات تعليمية مناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، لخفض التنافر المعرفي والملل الاكاديمى وصعوبات التنظيم الانفعالي، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية للتعلم.

٣- إعداد برامج إرشادية للتلاميذ من خلال متخصصين ، لتوعيتهم بأهمية تنظيم انفعالاتهم ، وأهمية توظيف استراتيجيات تنظيم الانفعالات ألأكاديمية لمواجهة التحديات الأكاديمية بشكل إيجابي.

٤- إتاحة الفرص للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لتقديم ما لديهم من أفكار وإمكانات خاصة ومحاولة التعبير عن انفعالاتهم بشكل صحيح ، واستثمارها بشكل جيد.

٥- تنفيذ عدد من ورش العمل ، والدورات التدريبية للمعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل جيد لتقليل المشكلات التعليمية والنفسية والأكاديمية التي تواجه التلاميذ بشكل عام، التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص. لتحقيق أعلى نواتج تعليمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي ، يمكن صياغة بعض البحوث المقترحة كما يلي:

١. صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢. فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي لخفض الملل الاكاديمى والتنافر المعرفي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣. نموذج بنائي سببي للعلاقات بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والانفعالات الأكاديمية الايجابية ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤. التمكين النفسي وعلاقته بالملل الاكاديمى والتنافر المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٥. نموذج بنائي للعلاقات بين التنافر المعرفي والتعلم المنظم ذاتيا وأساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

إبراهيم السيد إسماعيل(٢٠٢١). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٢)، ج(٧).

أسامة أحمد عطا(٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٤٤(٣).

أماني عادل علي(٢٠٢٠). قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(٣).

أمل نادى علي، محمد السيد عبد الرحيم، محمد مصطفى طه(٢٠٢١).الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني لذوى صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٨ (١٠٨)، ٥٠٠-٥٢١.

أميمة محمد(٢٠٢٣). أثر ممارسة المراهقين لأنشطة الإعلام التربوي الإلكترونية على مستوي التنافر المعرفي لديهم. *مجلة البحوث الإعلامية*، كلية الإعلام، جامعة الأزهر، القاهرة، (٦٥)، ج(١).

إيمان فتحي عبد المعطى(٢٠٢١). الإسهام النسبي للملل الأكاديمي بقلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية الفنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(١٣).

العاني والعبودي(٢٠٢٠). الضجر الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة المتفوقين دراسيًا. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد العراق،٣١(٤).

براء النجار(٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق النفسي لدي طلبة جامعة مؤته. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤته، الأردن.

براءة المواجده(٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة جامعة مؤتة*، الأردن، (٢٥).

بشري أيمن الحناقطة(٢٠٢٢). القلق الاجتماعي وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، ٧(٢).

جمال شفيق(٢٠١٤). الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم والعاديين: دراسة مقارنة. *مجلة دراسات الطفولة*، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٧(٦٥).

حليمة قادري(٢٠٢١). الملل الأكاديمي لدى التلاميذ: دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٧٩).

رنا رفعت شوكت(٢٠١٦). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٢(٩٣).

ريم الدويلة(٢٠١٩). الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة التربية*، (١٨٤)، ج(٢).

زينب منصور محمد(٢٠٢١). صعوبات التنظيم الانفعالي كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦(١).

سميرة العتيبي، ومريم اللحياني(٢٠٢٠). تطوير مقياس التنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة(نسخه قصيرة). *المجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ابن خلدون،٢(١٢)، ٢٨- ٦٤.

سناء جميل مصطفى(٢٠٢٣). التنافر المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة السنة الأولي المشتركة في ضوء بعض المتغيرات في جامعة حفر الباطن. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١١٤)، ج(٢).

عبير عطا الله(٢٠٢٠). أثر نموذج السمات الخمس الكبرى للشخصية على التنافر المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ٢١(٢).

علاء الدرس، وايمان فيود(٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٢١).

فاروق موسى(٢٠٠٧). *كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢-١٥) سنة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فاطمة حسن محمود(٢٠٢١). التنافر المعرفي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي. *مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ٤(١).

ماجدة محمد علي(٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، (٤٤).

محمد مطاوع(٢٠٢٠). فعالية مدخل العلاج القائم على التعقل في خفض اعراض اضطراب الشخصية الحدية وصعوبات التنظيم الانفعالي لدي الطلاب المتعثرين دراسيًا. *المجلة التربوية*، ٥٩(٢٧).

مريم اللحياني؛ سميرة العتيبي(٢٠١٥). بناء مقياس للتنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٩(٣)، ٤١٦ – ٤٣٠.

مريم الليحاني(٢٠١٥). التَّنافر المعرفيُّ وعلاقته بتقدير الذَّات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت،٤٣(٣)، ٥٠- ٩٦.

مصطفى كامل(٢٠٠٨). *اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوى الصعوبات*. (إعداد: موتى وآخرون ز Mutti, et al) وترجمة: مصطفى كامل، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،.

مكية حمدي(٢٠٢٣). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٨(٣٨).

منال الحملاوى، أسماء مصطفى(٢٠٢١). استراتيجيات إدارة انفعالات الأبناء كمتغير وسيط بين صعوبات تنظيم الانفعال للأمهات والكفاءة الانفعالية الاجتماعية للمراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٢)، ج(١٢).

ميرفت عبد الحميد(٢٠٢٢). الإسهام النسبي للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدي طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١٠٣).

ميساء عزيز كريم(٢٠١٦). التنافر وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة في قضاء عكا. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

نجلاء أبو الوفا(٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في التنظيم الانفعالي لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (١١٢)، ج(٣٢).

نجلاء عبد الله (٢٠١٥). أثر الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في خفض القلق الاجتماعي وتحسين الثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥(٨٨).

نشوه البصير(٢٠٢١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(١).

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

نهلة الشافعي(٢٠٢٣). اضطراب الشخصية العدوانية–السلبية وعلاقتها بالتحيزات المعرفية وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومتريه– كلينكية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١١١)، ج(٢).

نوار محمد الحربي(٢٠٢٢). الملل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠(٦).

نورة صلاح شويقى وهيام صابر شاهين(٢٠٢٤). اليقظة العقلية وعلاقتها بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، جامعة عين شمس، (١٢)، ج(٤).

يوسف القطامي(٢٠١٢). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف عبد الصبور، وهبه عبد الحميد، ومنال عبد الحليم(٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الملل الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٦(٣).

Abdel Latif, A. (2021). The Brief Boredom Vulnerability Scale: Its Standard

Validity and its Cognitive and Affective Correlations. *The Egyptian Journal Of Psychological Studies*, 31(112), 77–128.

Abdul Karim, N. (2017). The Tendency of Boredom and its Relationship to the Habits of Mind among University Students. Al-Farahidi Adab Journal, (31), 314–338.

Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M., Cho, Y., & Wicker, F. W. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(1), 17–27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002.2/9/2023.18.00

Allahyani, M. (2012). The relational between cognitive dissonance and decision-making styles in a sample of female students at the University Umm Alqura. *The Educational Journal*, *132*(3), 641–663.

Balcetis, E., & Dunning, D.(2007). Cognitive Dissonance and the Perception of Natural Environments. *Psychological Science*, *18*(10), 917–921. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02000.x.15/8/2023.22.14

Bardeen, J.R., Fergus, T.A., & Orcutt, H.K.(2012). An Examination of the Latent Structure of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *34*(3), 382–392. https://doi.org/10.1007/s10862-012-9280-y.22/7/2023.10.22

Bateman, D., & Cline, J.(2016). *A teacher's guide to special education*. ASCD. https://www.ascd.org/books/a-teachers-guide-to-special-education?variant=116019

Belton, T.,& Priyadharshini, E.(2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, *37*(4), 579–595. https://doi.org/10.1080/03057640701706227.11/10/2023-1.00

Besharat, M.A., & Shahidi, V.(2014). Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Attachment Styles and Alexithymia. *Europe's Journal of Psychology*, *10*(2), 352–362. https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.671.1/11/2023-12.00

Borgonovi, F., Pokropek, M., & Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education*, *200*, 104807. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104807.12/11/2023-11.24.

Boukhta, M., & Jaafour, R.(2016). Academic Boredom among Secondary School Students, an Exploratory-Comparative study in The City Of Ouargla. *The Arab Journal in the Humanities and Social Sciences*, *10*(2), 502–514.

Burns, C.P.E.(2006). Cognitive Dissonance Theory and the Induced- Compliance Paradigm: Concerns for Teaching Religious Studies. *Teaching Theology and Religion*, *9*(1), 3–8. https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2006.00255.x

Cassel, R., Chow, N., & Reiger, R.(2001). *The Cognitive Dissonance Test (DISS)*. Project Innovation.

Cengiz, G.F., & Gürel, G.(2020). Difficulties in emotion regulation and quality of life in patients with acne. *Quality of Life Research*, *29*(2), 431–438. https://doi.org/10.1007/s11136-019-02318-2.18/9/2023-1.10

Clore, G.L., & Huntsinger, J.R.(2009). How the Object of Affect Guides its Impact. *Emotion Review*, *1*(1), 39–54. https://doi.org/10.1177/1754073908097185.5/10/2023-2.00

Daniels, L.M., Tze, V.M.C., & Goetz, T.(2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, *37*, 255–261. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004.1/12/2023-11.00

Davidson, R. J. (2002). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a new model of emotion. *Psychophysiology*, 39(2), 236-256.

Dimaggio, G., Popolo, R., Montano, A., Velotti, P., Perrini, F., Buonocore, L., Garofalo, C., D'Aguanno, M., & Salvatore, G. (2017). Emotion dysregulation, symptoms, and interpersonal problems as independent predictors of a broad range of personality disorders in an outpatient sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *90*(4), 586–599. https://doi.org/10.1111/papt.12126

E ddie Harmon-Jones. (2003). Personality and Individual Differences. Journal of *Biological Psychology* , 35, Issue 5, October . 995- 1005. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00313-6.***14/12/2023-17.00***

Festinger, L.(1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203-210.

Feuchter, M. D., & Franzis Preckel. (2023). Gender differences in academic boredom and its development in secondary school. *Learning and Individual Differences*, *108*, 102379–102379. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102379.17/12/2023-21.00

Fried, L.(2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.11/12/2023-19.14

George, B. P., & Edward, M. (2009). Cognitive Dissonance and Purchase Involvement in the Consumer Behavior Context. *Social Science Research Network*, *8*(3/4). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1509844

Goetz, T., & Hall, N.C, Nett, U.E(2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 49-59.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C., Nett, U.E., Pekrun, R., & Lipnevich, A.A.(2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, *38*(3), 401–419. https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y

Gratz, K.L., & Roemer, L.(2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 41–54. https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94.17/12/2023-16.25

Gringart, E., Helmes, E., & Speelman, C.(2008). Harnessing Cognitive Dissonance

to Promote Positive Attitudes Toward Older Workers in Australia. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(3), 751–778. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00325.x.2/1/2024-11.12

Gross, J. (2015). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.

Gross, J.J.(1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271.128/1/2024.22.00

Guazzini, A., Yoneki, E., & Gronchi, G.(2015). Cognitive dissonance and social influence effects on preference judgments: An eye tracking based system for their automatic assessment. *International Journal of Human-Computer Studies, 73*, 12–18. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.08.003

Hagège, J., Chammat, M., Tandetnik, C., & Naccache, L.(2018). Suggestion of self-(in)coherence modulates cognitive dissonance. *PLOS ONE, 13*(8), e0202204. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202204.12/1/2024.23.00

Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M.(2013). *Exceptional learners : introduction* to special education. Allyn And Bacon. https://www.researchgate.net/publication/343324277_Exceptional_Learners

Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2007). Cognitive dissonance theory: A new look at an old theory. *Psychological review*, 114(1), 103-126.

Hunter, J.A., & Eastwood, J.D.(2020). Understanding the relation between boredom and academic performance in postsecondary students. *Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1037/edu0000479

Ismail, I.E.(2021). The Effect of the Interaction Between Memory Self-Efficacy and Emotional Regulation Difficulties on Academic Confrontation Methods and Academic Boredom among Students of the College of Education. *Journal of Scientific Research*, *22*(7), 93–164.

Khan, F.N.(2021). *ADHD and emotional dysregulation: The unique and joint contribution to impairment in children* (Order No. 28549188). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572623406). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/adhd-emotional-dysregulation-unique-joint/docview/2572623406/se-2.

Khashaba, F., & Al-Badawi, A.(2020). The Effectiveness of Training on Some Habits of the Mind in Positive Behavior and Academic Boredom among Al-Azhar University Students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, *30*(109), 179–254.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual review of neuroscience*, 23(1), 155-184.

Marco & amietto (2017). Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. *Frontiers in Psychology*, *15*(2) . DOI:10.3389/fpsyg.2017.01432. ISSN:1664-1078. PMC:5573709

Mazloum, M.(2014). The Effectiveness of a Program to Reduce Boredom among a Sample of University Students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology - Faculty of Education - Benha University*, *(52)*, 223–246.

McFalls, E.L., & Cobb-Roberts, D.(2001). Reducing Resistance to Diversity

through Cognitive Dissonance Instruction. *Journal of Teacher Education*, *52*(2), 164–172. https://doi.org/10.1177/0022487101052002007.12/2/2024-1.00

Miklosovic, J.C.(2015). Cognitive dissonance: effects of perceived choice on attitude change. *Modern Psychological Studies*, *15*(2) .

Mille ,GA, AGr (2007). "Specificity of regional brain activity in anxiety types during emotion processing". *Journal of* Psychophysiology. DOI:10.1111/j.1469-8986.2007.00518.x. PMID:174330

Miller, A.E., & Racine, S.E.(2022). Emotion regulation difficulties as common and unique predictors of impulsive behaviors in university students. *Journal of American College Health*, *70*(5), 1–9. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1799804.12/2/2024-10.18

Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S.(2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588

Morvaridi, M., Mashhadi, A., Shamloo, Z.S., & Leahy, R.L.(2022). The Effectiveness of Group Emotional Schema Therapy on Emotional Regulation and Social Anxiety Symptoms. *International Journal of Cognitive Therapy*, *12*(1), 16–24. https://doi.org/10.1007/s41811-018-0037-65/1/2024-2.24

Nassef, M.(2018). Feeling Academic Boredom and its Prevalence, Justifications, and its Relationship to the Level of Achievement, Academic Participation, and Teacher Behaviors that Support the Independence of Secondary School Students. *National Center for Educational Research and Development*, *2*(1), 24–142.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2022, July 25). *Learning Disabilities National Institute of Neurological Disorders and Stroke*. Www.ninds.nih.gov.https://www.ninds.nih.gov/health-information/disorders/learning-disabilities.12/12/2023-3.17

Nicholson, S.B., & Lutz, D.J.(2017). The Importance of Cognitive Dissonance in Understanding and Treating Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *26*(5), 475–492. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1314989.14/2/2024-3.37

Otaibi, A., & B Sameera Moharib.(2012). The Relationship between Cognitive Dissonance and the Big-5 Factors Model of the Personality and the Academic Achievement in a Sample of Female Students at the University of Umm Al-Qura. *Education 3-13*, *132*(3), 607–624.

Pedneault, K.(2020). *How to Improve Your Emotion Regulation Skills for Better Health*. Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/emotion-regulation-skills-training-42537414.2/2024-3.45

Pekrun, R.(2016). Academic emotions. In K. R. Wentzel, & D.B Miele *(Eds.). Handbook of motivation at school* (pp. 120–144). New York: Routledge.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H.W., Murayama, K., & Goetz, T.(2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, *88*(5), 1653–1670.

https://doi.org/10.1111/cdev.12704.11/2/2024-2.47

Pennesi, J.L., & Wade, T.D. (2018). Imagery rescripting and cognitive dissonance: A randomized controlled trial of two brief online interventions for women at risk of developing an eating disorder. *International Journal of Eating* Disorders, 51(5), 439–448. https://doi.org/10.1002/eat.22849.

Philippot, P., & Feldman, R. S. (2004*). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships*. In The regulation of emotion (pp. 142-171). Psychology Press.

Putnam, K.M., & SILK, K.R. (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, *17*(04). https://doi.org/10.1017/s0954579405050431.24/12/2023-22.17

Qadri, Halima.(2021). Academic Boredom among Students: A Descriptive Study on Secondary School Students, Jill *Journal for Humanities and Social Sciences*, (79), 85-99.

Qassem, Iman, Radwan, Fawqiah Hassan, Khader, Adel Saad, (2021), Academic Boredom as a Predictor of Future Anxiety among Female Technical Secondary School Students, *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (5), Iss. 20, p. 413- 440.

Ramaswami, P., & Saravanakumar, A.(2017). Cognitive Dissonance, Locus of Control, Self-efficacy and Academic Performance of Novice Teachers. *Indian Journal of Research*, *6*(2), 198–199. https://www.researchgate.net/publication/34246617524/12/2023-11.00

Randles, D., Inzlicht, M., Proulx, T., Tullett, A.M., & Heine, S.J.(2015). Is dissonance reduction a special case of fluid compensation? Evidence that dissonant cognitions cause compensatory affirmation and abstraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *108*(5), 697–710. https://doi.org/10.1037/a0038933.21/12/2023-11.47

Raudale, A.M., Carosa, C.L., Weiss, N.H., Schatten, H.T., & Armey, M.F.(2023). Emotion dysregulation as a mechanism linking posttraumatic stress disorder to subsequent suicidal thoughts and behaviors following inpatient psychiatric discharge. *Journal of Psychiatric Research*, *161*(161), 34–39. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.03.002.5/1/2024-23.45

Salti, M., El Karoui, I., Maillet, M., & Naccache, L.(2014). Cognitive Dissonance Resolution Is Related to Episodic Memory. *PLoS ONE*, *9*(9), e108579. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0108579

Schwetye, K.E., & Gutmann, D.H. (2014). Cognitive and behavioral problems in children with neurofibromatosis type 1: challenges and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, *14*(10), 1139–1152. https://doi.org/10.1586/14737175.2014.953931..29/12/2023-2.00

Shakirat Abimbola. Adesola , Yongmin Li.(2019). *Boredom in Learning:Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology*. Brunel University London, London, UK. https://doi.org/10.1145/3318396.3318409.12/12/2023-2.34

Shannon B., & Lutz, J.(2017).The Importance of Cognitive Dissonance in Understanding and Treating Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 2*6(5), 475-492.

Solhi, M.(2021). University Students' Multidimensional State Boredom and Strategies to Cope with Classroom Boredom. *Journal of Language and Education*, *7*(2), 204–222. https://doi.org/10.17323/jle.2021.12256

Stanchi, K.(2013). What Cognitive Dissonance Tells Us About Tone in Persuasion. *Social Science Research Network*, *22*(1).

Struk, A.A., Scholer, A.A., & Danckert, J.(2015). A self-regulatory approach to understanding boredom proneness. *Cognition and Emotion*, *30*(8), 1388–1401. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1064363.21/1/2024-1.00

Tam, K.Y.Y., Poon, C.Y.S., Hui, V.K.Y., Wong, C.Y.F., Kwong, V.W.Y., Yuen, G.W.C., & Chan, C.S.(2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *9*(1). https://doi.org/10.1111/bjep.12309.21/1/2024.1.18.00

Tellez-Monnery, K., Berghoff, C.R., & McDermott, M.J.(2023). Investigating the effects of emotion dysregulation and repetitive negative thinking on alcohol hangover anxiety and depression. *Addictive Behaviors*, *140*(140), 107–119. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107619.19/1/2024-23.42

Thompson, R.A.(1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2/3), 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137.1/2/2024-3.27

Vodanovich, S.J., & Watt, J.D.(1999). The Relationship Between Time Structure and Boredom Proneness: An Investigation Within Two Cultures. *The Journal of Social Psychology*, *139*(2), 143–152. https://doi.org/10.1080/00224549909598368.1/2/2024-3.59

Wang, C.-H., Salisbury-Glennon, J.D., Dai, Y., Lee, S., & Dong, J.(2022). Empowering College Students to Decrease Digital Distraction Through the Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Technology*, *14*(4), ep388. https://doi.org/10.30935/cedtech/12456

Wang, Y., Xu, W., Zhuang, C., & Liu, X. (2017). Does Mind Wandering Mediate the Association Between Mindfulness and Negative Mood? A Preliminary Study. *Psychological Reports*, *120*(1), 118–129. https://doi.org/10.1177/0033294116686036.2/1/2024-1.54

Warfield, H.K.(2022). Child Emotion Regulation as a Mediator of the Association Between Maternal Negative Response to Emotion and Child Problem Behaviors. *Shareok.org*. https://hdl.handle.net/11244/9144.28/1/2023-12.23

Zahra Nikmanesh, Kazemi, Y., & Masoum Khosravy.(2014). Study role of different dimensions of emotional self-regulation on addiction potential. *PubMed*, *8*(2).

Zawodniak, J., Kruk, M., & Pawlak, M.(2023). Boredom as an Aversive Emotion Experienced by English Majors. *RELC Journal*, *54*(1), 003368822097373. https://doi.org/10.1177/0033688220973732.12/3/2023-2.25