مجلة البحوث التطبيقية في العلوم والإنسانيات

الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية

شهد عماد ، فاطمة جمال ، فاطمه عيد ، مريم محمد إمام ، مريم نبيل ، منى سيد امين ، يمنى خليفه

المشرف على المشروع: د. زهراء فريد

جامعة عين شمس ، كلية التربية، برنامج الليسانس في الآداب و التربية تخصص علم النفس

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوي الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية ولقد تألفت عينة البحث الرئيسة من (٢١٠) من طالبات الجامعة .بمتوسط عمرى قدره (٢١,٥) وانحراف معياري قدره(١,٧٣٦). ولقد تضمنت أدوات البحث عدد (3) مقاييس هم مقياس الضجر الأكاديمي من إعداد (الباحثات)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد (ليلي أحمد مصطفي وافي)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي من إعداد (هدير سامي اسماعيل). وباستخدام معامل الإرتباط ومن خلال برنامج spss تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما وُجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الإرجاء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية : الضجر الأكاديمي ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، الإرجاء الأكاديمي.

المقدمة

يشكل التعليم عصب الحياة، وطريق المستقبل للمجتمعات؛ فهو حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المستنيرة والمحرك **لأساسي** للتنمية المستدامة.

وتعتبر المؤسسات التعليمية من أهم مصادر التنشئة **الإجتماعية**، وأساس **لأكتساب** الفرد المعرفة والتعلم والعادات والتقاليد المجتمعية.

ولقد أظهرت العديد من الأدبيات النظرية والدراسات التربوية أهمية تلك المؤسسات ودورها الفعال في تربية وتعليم النشء ومن ثم النهضة

بالمجتمعات. ولقد شهدت المنظومة التعليمية في السنوات الأخيرة تغييرات جذرية بهدف تحسين نوعية التعليم والارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل، والسعي نحو اللحاق بمصاف المنظومات التربوية المتطورة. ولكن تبقي كأي منظومةيواجها العديد من التحديات والمشكلات؛ مثل **إنخفاض** مستوى

الإهتمام بدراسة انفعالات الطلاب **أثناء** العملية التعليمية. وربما يرجع ذلك **إلى** غلبة

الإعتقاد بضرورة أن ينصب **الإهتمام** فقط على الجوانب المعرفية دون النظر **إلى** انفعالات الطلاب ومشاعرهم رغم تأثيرها الواضح عليهم وعلى مستوى جودةالتعلم وعلى العملية التعليمية ككل.

وتلعب **الأنفعالات** الأكاديمية Academic emotions دوراً بارزاً في النمو المعرفي للطلاب وفي تحقيق التعلم الفعال وذلك باختلاف مستوياتهم التعليمية.

وتختلف **الأنفعالات** الأكاديمية فيما بينها في التأثير على عملية التعلم وعلى تحقيق الإنجاز

الأكاديمي، ولقد لاحظت الباحثات هذا الدور الكبير **الذي** تلعبه مثل هذه **الأنفعالات وآثارها** على

الطلاب وعلى العملية التعليمية، وتشير الانفعالات الأكاديمية إلى تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بنتائج التعلم سواء في حالة النجاح أو في حالة الفشل (Danckert & Allman, 2005).

ويعتبر الضجر الأكاديمي Academic boredme من أكثر الانفعالات **الأكاديمية** انتشاراً في الأوساط التعليمية وخطورة لما له من آثار سلبية على الطالب، وهذا ما **أشارت إليه** العديد من الدراسات ومدى ارتباطه ببعض

الانفعالات السلبية والسلوكيات الغير سوية مثل:

الإنجاز الأكاديمي المنخفض **الإرجاء الأكاديمي** (Dankert,Hayes,2014).

ولقد أشار Dashmann et al.,(2011 ,436) **إلى** أن شعور الطالب بالضجر **الأكاديمي** قد يؤدي **إلي** إحساسه بالفراغ أثناء الدراسة ، كما يتسبب في ضعف **الإنجاز إلي** حد التعثر الدراسي ونقص دافعية الأداء لديه وضعف **الإهتمام** بالمواد الدراسية.

وفيما يتعلق بالكفاءة الذاتية **الأكاديمية** Academic self-efficacy فهي تمتاز بدورها البارز في في العملية التعليمية ولا سيما في التحصيل الدراسي، ومعرفة الفروق الفردية، حيث **أنها** تلعب دورا ك**بيراً** في تحديد الجهد الذي يبذله الطالب، كما تسهم في **إتخاذ** القرارات التربوية، و في تنفيذ المهام المتنوعة، وتحديد **الأهداف**، وحل المشكلات المختلفة في البيئة التعليمية ب**ناء** على كيفيه **إدراك الفرد** لهذه المهام حسب فعاليته الذاتية الأكاديمية (العلي ومحمد ، ٢٠٠١) .

وهذا **أشارت** له نتائج دراسة kim et al., (2019) من **أن** للكفاءة الذاتية الأكاديمية تأثير ذو أهمية على كل من الرضا والتحصيل الدراسي.

كما أظهرت نتائج دراسة liulu(2017) **إلى** أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتأثر بشكل سلبي بشعور الطلاب الضجر **الأكاديمي**.

ويعد الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination من أبرز المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب، ويقوم على فكرة تأجيل
الطلاب العديد من المهام بشكل مقصود حتى اللحظات الأخيرة من الوقت المحدد لتسليمها (مسعدعبدالعظيم،٢٠١٣، ٤٩٤). وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم اندماجه في أدائها أو لفقدانه المتعة وربما لشعوره بالنفور منها (Senecal et al.,1997). وبالرغم من أهميه دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والضجر الأكاديمي كأحد
الانفعالات الأكاديمية المهمة والمؤثرة على مستوى جودة تعلم الطلاب إلا الباحثات لاحظن وجود ندرة في عدد الدراسات والأبحاث المهتمة
بالكشف عن العلاقة بين الضجر الأكاديمي وبعض المتغيرات الأكاديمية الأخرى؛ مثل الإرجاء
الأكاديمي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية تحديداً ولهذا تحاول في هذا البحث الكشف عن هذه
العلاقة.

مشكله الدراسة

استشعرت الباحثات بحكم دراستهم لعلم النفس المباشر مع زملائهم من الطلاب وجود مشكلة تربوية يعانى منها أغلب الطلاب وقد لا ينتبهوا إليها ويغفل عنها معظم الأساتذة رغم أنها تستحق البحث والدراسة؛ وهي أثر الانفعالات
الأكاديمية التي يشعر بها الطلاب أثناء العملية التعليمية في إشباع حاجاتهم المعرفية وتحقيق أهدافهم التعليمية وإنجازهم الأكاديمي.

ومن بين هذه الانفعالات المنتشرة يأتي انفعال الضجر الأكاديمي والذي يظهر في صورة فقدان الحماسة لدى الطلاب مع نقصان في مستوى اهتمامهم بالمشاركة في الأنشطة التعليمية ، والشعور بالتذمر من دراسة بعض المقررات الدراسية، مع إنخفاض في مستوى الدافعية نحو التعلم ،وارتفاع مستوى التشتت ،وتعمد الغياب عن المحاضرات، وعدم اللامبالاة بتسليم التكليفات المطلوبة منهم في وقتها المحدد ومن ثم إنخفاض مستوى التوافق والاندماج الدراسي. وهكذا؛.

فتعتبر مشكلة الضجر الأكاديمي مشكلة حقيقية لا يمكن إغفالها يعاني منها الكثير من المتعلمين وقد تمتد أثارها السلبية ليس على مستوى الطالب فقط بل أيضاً على المستوى العام المرتبط بتطور ورقي المجتمعات. وهذا أوضحه العديد من
الأدبيات والدراسات؛ فمثلا أشارت دراسة مان وروبنسون(٢٠٠٩) إلى أن الشعور بالضجر
الأكاديمي يعد عائقا لنجاح العملية التعليمية نظرآلان المستويات المرتفعة من هذا اللأنفعال يؤدي إلى إحساس الطلاب بالفراغ أثناء الدراسة مما يعوق تقدمهم الدراسي كما يتسبب في ضعف انجازهم إلى حد التعثر الدراسي حيث ينخفض مستوى تركيزهم عند أداء المهام المختلفة و زيادةاحلام اليقظة والسرحان والرغبة في إضاعة الأوقات التعليمية بممارسه بعض السلوكيات غير المناسبة كالتلاعب بالأشياء أو اللجوء لأحاديث الجانبية مع الأصدقاء وعدم الانصات الجيد
الأساتذة اضافه إلى محاولات التجنب والهروب من تحمل المسؤوليات التعليمية المختلفة. كما أوصت العديد من الدراسات؛ مثل دراسة عقيل والضبع (٢٠٢٠) إلى ضرورة توسيع قاعدة عينه الدراسات في الضجر الأكاديمي لمعرفه حجم هذه الظاهرة السلبية ومعدل انتشارها وآثارها علي
الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في المحورين التاليين:

المحور الأول: المؤشرات الدالة على علاقة الضجر الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية

لقد أشار (Artina,2012,368) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تسهم في تحسين أداء الطلاب عبر المهام المختلفة المرتبطة بالمقررات الدراسية ،مما يجعل الأداء الاكاديمي للطلاب ذوي

المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية أفضل من أداء اقرانهم ا لأخرين.

أشارت ايضا دراسة (لريجان نضال كمال عرفة؛ إشراف نبيل الجندي،١٢٠٢).الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة
العلاقة بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وهدفت أيضا إلى معرفة الفروق بين الملل
الأكاديمي والكفاءة الذاتية تبعاً لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجامعة والكلية،

كما أشارت نتائج دراسة تزى (2009) إلى وجود علاقه سالبه بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية. كما أظهرت نتائج دراسه(2017) liu&lu إلى ان الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتأثر بشكل سلبي بشعور الطلاب بالضجر الأكاديمي. وأيضا فلقد أوصت دراسات مختلفة منها دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) بضرورة دراسة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وعده متغيرات مختلفة من بينها الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ودراسة بقازي(٢٠٢٠) إلى ضرورة دراسات تتناول الكفاءة الذاتية
الأكاديمية مع العديد من المتغيرات الأكاديمية المختلفة في العديد من البيئات التعليمية المتنوعة. كما أوصت دراسة عقيل والضبع (٢٠٢٠) بضرورة توسيع قاعده عينه الدراسات في الضجر الأكاديمي ودراسة علاقته ببعض المتغيرات مثل الكفاءة الذاتية.

وأشارت نتائج دراسة مكيه عبده (٢٠٢٣) إلى وجود علاقه ارتباطيه موجبه بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالضجر الأكاديمي كما أوصت نفس الدراسة السابقة إلى ضرورة إجراء دراسات مماثله في بيئات وجامعات مختلفة وعلى شرائح متنوعه من الطلبة. وهكذا فقد لاحظت الباحثات وجود تضارب في نتائج الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والضجر الأكاديمي كما لاحظن توصيات من عدد من الدراسات بضرورة دراسة العلاقة بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بسبب وجود ندره بوجه عام في عدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بينهما كل هذا جعلهن يتجهن نحو السعي إلى الكشف عن هذه
العلاقة بالدراسة والبحث لما لها من اثار هامه على العملية التعليمية.

المحور الثاني: المؤشرات الدالة على علاقه الضجر الأكاديمي بالإرجاء الأكاديمي

يعد الإرجاء الأكاديمي من أهم المشكلات البارزة في مجال التعليم والتحصيل ، حيث يتضمن قيام الطلاب بتأجيل وتأخير إنجاز العديد من المهام والأنشطة الدراسة بشكل مقصود حتى اللحظات الأخيرة. فقد يؤجل الطالب إنجاز مهامه لعدم اندماجه في ادائها، وفقدانه للإحساس
بالمتعة وشعوره بالاضطرار عند القيام بها لذا فربما يقوم الطلاب بسلوك الإرجاء الاكاديمي اذا شعروا بالضجر أثناء تعلمهم (مسعد عبدالعظيم ،١٣,٢٠,٤٩٤).

ولقد أشار Sencal et al., (1997) إلى أن الطلاب يقومون بسلوك الإرجاء عندما يشعرون بالنفور من الأنشطة التعليمية المملة والصعبة. ولقد أتفق كل من ;Balkis,(2013) Lowinger et al.,(2014) ; Ebadi &Shakoorzadeh,(2015) على أن الطالب المرجئ أكاديمياً يعاني من النفور الأكاديمي من كل ما يدرسه من مقررات والشعور بعدم الرضا عن الحياه الأكاديمية ،ومن ثم تدني مستوى تحصيله الأكاديمي.

كما اشار Daschmann et al(2011,436) إلى أن شعور الطالب بالضجر في المجال اقد يؤدي إلى زيادة احتمالات معاناته من تدني مفهوم الذات ونقص الدافعية للأداء الجيد والضعيف والاهتمام بالمواد الدراسية. الأمر الذي يؤثر سلبيا على قراراته حول اختياره للمقررات الدراسية ؛والمهن المستقبلية. ويعتبر الضجر

الأكاديمي من أكثر الانفعالات الأكاديمية خطورة ما له من اثار سلبيه على الطالب، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات ومدى ارتباطه ببعض
الانفعالات السلبية والسلوكيات غير السوية مثل:
الإنجاز الأكاديمي المنخفض والأرجاء الاكاديمي(Dankert&Hayes,(2014.

ولقد لاحظت الباحثات وجود ندره شديدة في حدود علمهن في عدد الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الضجر الأكاديمي والأرجاء الأكاديمي وهذا دفعهن بشكل قوى إلى القيام بدراسة هذه العلاقة بين هذين المتغيرين لما لها من أثر بالغ الأهمية على العملية التعليمية.

ومما سبق يمكن تلخيص مشكله البحث في الأسئلة التالية:

/ما العلاقة بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

٢/ ما العلاقة بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث :

تتلخص أهداف البحث في التالي:

-تحديد مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

-تحديد العلاقة بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

3- تحديد العلاقة بين الضجر الأكاديمي والارجاء الأكاديمي.

اهميه البحث

1. .-تتضح أهمية البحث نظريا من خلال تسليط الضوء على متغير حديث نسبيا في مجال علم النفس وهو الضجر الأكاديمي حيث يعد من أهم الانفعالات الأكاديمية المؤثرة على فعالية العملية التعليمية؛ ومحاولة الوقوف على مستوى الضجر الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة والأرجاء الأكاديمي لدى شريحه مهمه من المجتمع وهما طلاب الجامعات الذين تعقد عليهم الآمال في بناء المستقبل المشرق كما تطمح الباحثات إلى إثراء المكتبة العربية ببحث حول هذا الموضوع وذلك لنظره الأبحاث في هذا المجال.

2-تتضح أهمية البحث تطبيقيا في تصميم أداة لقياس الضجر الأكاديمي الذى يمكن
الإستفادة منه في مجال علم النفس والصحة النفسية واستخدامه في التشخيص من أجل السعي نحو خفض معدلات تلك المشكلة داخل الوسائط التعليمية المختلفة. ومساعدة المعلمين والتربويين على بناء برامج إرشادية تسعى نحو اغنخفاض معدلات الضجر الأكاديمي ومحاولة الحد من المشكلات النفسية والأكاديمية و الإجتماعية المترتبة عليه.

مصطلحات البحث

1--الضجر الأكاديمي Academic boredomتعرفه الباحثات بأنه "مدى شعور الطالب بالملل والرتابة والقلق من إستخدام أساتذة طرقا تدريسيه غير مناسبه لمحتوى مقرراتهم الدراسية مع الشعور بعدم تركيز بعض المقررات على تنميه ميولي التعليمية والمهنية في المستقبل وإصرار إستخدام أساتذته اساليبا للتقييم قد لا تتماشى مع مقرراتهم وقدرات طلابهم وشعورهم بنقص كبير في مستوى دافعيتهم الأكاديمية تجاه العملية التعليمية".

2-الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic self-efficacy

تتبنى الباحثات تعريف ليلي السيد أحمد وافي (٢٠١٩) بأنه قوة اعتقاد الطالب وثقته في قدرته على اداء مهام اكاديمية محدده عند مستوى معين وبكفاءة والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى القدرة على بذل الجهد والمثابرة والتحدي في مواجهه ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها وتقاس إجرائيا

بالدرجة التي يحصل عليها افراد العينة عند استجابتهم على مفردات المقياس المعد لهذا الغرض

3-الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination

تتبنى الباحثات تعريف هدير سامي إسماعيل(2020) بأنه تأجيل المهمات التي يجب أن تنجز في الوقت الحالي لوقت لاحق خوفا من الفشل، والرغبة في تجنب الأنشطة، والوعد بالقيام بها متأخرا، واستخدام الأعذار لتبرير التأجيل وتجنب لوم الذات؛ لينتج عنه عدم راحة غير موضوعي

حدود البحث :

تتحدد حدود البحث الحالي في:

-حدود زمنية : تم تطبيق أدوات الدراسة في الترم الثاني للعام الدراسي 2023-2024

حدود بشرية: طلاب كلية التربية جامعة عين شمس

3-حدود مكانية : كلية التربية جامعة عين شمس

لإطار النظرى والدراسات ذات الصلة

اولا : الضجر الأكاديمي:-

1-تعريف الضجر **الأكاديمي** : حاول الكثير من العلماء تعريف الضجر باعتباره من المصطلحات الجديدة نسبياً في ميدان علم النفس ولقد عرفه(Gana,trouiller(2001 بأنه فقدان الإثارة ،والاستمتاع والرضا، والحماس ،والاهتمام.وعرفه , Rupp (1997) vodanovlch بأنه حالة من الغضب الموجه داخل الفرد ونوع من العدوان المخفي فهو بمثابة حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الغياب الذهني وتشتت **الإنتباه** وقلة التركيز في الموقف التعليمية والإحساس بالخمول والملل والضيق والرغبة في النوم وانخفاض النشاط وتحسس الوقت ويكون إما ظاهراً بعدم الرغبة في المشاركة ومتابعة للدروس والتثاؤب إثناءها وقد يكون كامنا وذلك بالتظاهر بالحضور الذهني وقد يكون مؤقتاً أو ظرفيا أو مستمراً حسب طبيعة الحصة ونوعية التدريس. ويصفه عالم النفس الألماني ثيودور ليبس (١٩٠٣)بأنه حالة غير مسبوقة يمر بها الطالب وفيها يتصارع بداخله الرغبة في تجريب شيء جديد مع نقص الحافز بداخله لهذا التجريب.

ولقد تعددت وتنوعت تعريفات الضجر فيري (O,Hanlon,1981,54), أن الضجر هو حالة نفسية فريدة ناتجة عن تعرض الطالب لفترة طويلة لمواقف رتيبة مملة غير ممتعة.

بينما يري أنطوان خوري (1981،ص 149-152) أن الضجر حالة انفعالية تنتج من وعي الفرد بالفراغ ويحتاج فيها الفرد للارتقاء بالذات من حالة **الإنفعال** إلى حالة الفعل.

ويعرف دريفر (Drever, 1982, 31) الضجر بأنه حالة من تشتت الانتباه، والكفاءة العملية المعطلة والتي تثير التعب والإنهاك لدي الفرد بسبب رتابة العمل.

ويذكر كمال دسوقي (1988، ص193) أن الضجر هو حالة نفسية تصاحب أى نشاط ينقصه الدافع أو موقف غير محبب للنفس ويتميز بضعف الانتباه والنفور من **الإستمرار** في ذلك الموقف.

ويشير (Dechenne, (1988,p.173 إلى أن الضجر هو تلك المشاعر الوجدانية السلبية التي تقوم على شعور الفرد بعدم الاستثارة بشكل كاف من البيئة.

ويري(Mikulas,Vodanovich,1993,593) أن الضجر حالة من الاستثارة المنخفضة نسبيًا لدى الفرد مع الشعور بعدم الرضا الذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية.

وتذكر فيشر (Fisher, 1998, 403-ص404) أن الضجر هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط الحالي وصعوبة التركيز فيه.ويذهب فرج عبد القادر، شاكر عطية، حسين عبد القادر، ومصطفي كامل (2005،ص 795) إلى **إعتبار** الضجر حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو

الإستمرار في موقف لا يميل إليه. وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام وكراهية الاستمرارية والرغبة في الهروب.

ويشير (Mann & Robinson, 2009, 243)إلي أن الضجر هو حالة من الإثارة المنخفضة وعدم الرضا ويعرفه نيت وآخرون(Nett,et al,2010,626) بأنه مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف.

في حين تري تحية عبد العال (2012، ص437) أن الضجر هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل، واللاوعي الذي يجعل ذات الفرد خالية من المعني.

ويذكر(Bench&Lench,2013,460)أن الضجر خبرة مؤلمة يعيشها الفرد تنتج عن رغبته في الإنخراط في نشاط ممتع مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك.

تعقيب على التعريفات السابقة

لاحظت الباحثات من خلال التعريفات السابقة أنه بالرغم من وجود اختلاف ظاهري فيما بينها إلا أنها تتفق في تحديد أهم ملامح الضجر

الأكاديمي في حيث أنه حالة تنتج عادة من البيئة غير المثيرة والوسط الرتيب ، والمحيط غير الممتع للمتعلم كما أنها تظهر عند ارغامه على القيام بعمل لا يحبه وغير ممتع بالنسبة له. وفى ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثات الضجر

الأكاديمي بأنه "مدى شعور الطالب بالملل والرتابه والقلق من إستخدام اساتذته طرقا تدريسيه غير مناسبه لمحتوى مقرراتهم الدراسيه مع الشعور بعدم تركيز بعض المقررات على تنميه ميولي التعليميه والمهنيه في المستقبل وإصرار إستخدام أساتذته اساليبا للتقييم قد لا تتماشى مع مقرراتهم وقدرات طلابهم وشعورهم بنقص كبير في مستوى دافعيته الأكاديمية تجاه العمليه التعليميه".

2-مظاهر الضجر الأكاديمي : تتمثل مظاهر الضجر افي عدة صور منها: التذمر

والامتعاض والشكوى من حجم المواد وتكرارها ومن الإمتحانات وصعوبتها والضغوطات التي تواجه الطالب نتيجة الامتحانات وكثرتها وعدم

الإهتمام الكاف بمتطلبات المواد الدراسية ونقص في معدل الدافعية الأكاديمية لديهم مع زيادة معدل الغياب وكثرة الشكوى من عدم القدرة على الإندماج مع المحيط التعليمى ككل ، مما يولد انعكاسات سلبية على نفسية الطلبة وانخفاض أدائهم.

3-أشكال الضجر الأكاديمى:

لقد اوضحت دراسة(2003) leoup تحديد أشكال الضجر الأكاديمي عند المراهقين في خمسة أنواع كالآتي

1-ضجر تأكيد الذات أو الملل النرجسي : يحدث هذا النوع لدى الطلاب عندما يدركون أن اندماجهم الدراسى يحتم عليهم قمع كل ما يميز شخصياتهم الحقيقية

2-الضجر كحماية للذات : يحدث هذا النوع عندما يدرك الطلاب انهم محط الأنظار وكأنهم تحت رحمة الأحكام السلبية التي قد يصدؤها اساتذتهم وزملائهم تجاههم في اى لحظة .

3-الضجر كرد فعل على ادراك ندرة وجود فرص

الإستمتاع وغياب المعنى والمعارف الحقيقية في المناهج الدراسية التي يدسها الطلاب

4- أسباب الضجر الأكاديمي : يرجع caldwell (1999) الضجر الأكاديمي إلى وجود أسباب عدة منها: الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ مع إنخفاض في وجود الدافعية الداخلية وعدم الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه والسيطرة الخارجية والتعبير عن الرفض للسلطة أو قد يحدث كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة أو كنتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط على الفرد رغما عن إرادته ومن جهة أخرى فإن المتعة تعتبر من أهم ركائز الدراسة ويرى الفهدى(2014،ص

314) أن من ركائز التعليم؛ المتعة فهى صناعة ممنهجة وليست عملية عشوائية تسير بحسب الأمزجة والظروف. ولقد أشارت كذلك دراسة بوفارس ومداب(2013،ص 249) أن مظاهر المتعة لدى الطلاب تتمثل في الشعور بالمتعة خاصة في الفترة المسائية ومن مظاهر المتعة في الدراسة أيضا شعور التلميذ بالراحة والاطمئنان أثناء وجوده داخل المدرسة وتفاعله الاجتماعي الإيجابي مع عناصرها مما يؤدى إلى. حب المدرسة بمدرسها وتلامذتها وموظفيها وإدارتها وبالتالي الحرص على إنجاز الواجبات مما يؤدى إلى النجاح الدراسي .

ومن ماسبق لاحظت الباحثات أن هناك العديد من الأسباب التي أدت إلى ظهور الضجر لدى طلبة الجامعة وأن اهم سبب يحدث بسببه الضجر ويجب على الأساتذة والمربين عدم إغفاله هو إنخفاض مستوى المتعة لدى الطلاب.

5-النظريات المفسرة للضجر الأكاديمي:

تعددت النظريات المفسرة للضجر الأكاديمي ذكرتها (Blaby,2009) :

أ-نظرية Hanlon's (1980) : تقوم على فكرة أن الضجر حالة نفسية فسيولوجية تقوم على أربعة مفاهيم هي الاستثارة، والتعود والجهد والضغط، وأن الضجر قد ينشأ من عوامل مادية أو طبيعية معقدة، وأيضا يتضمن تعرض الفرد لتحفيز ثابت ومتكرر وتتسم فيه العملية التعليمية بالرتابة

بالنسبة للطالب ولقد أكدت هذه النظرية على وجود مناطق في القشرة الدماغية تساعد على حدوث مثل هذه الحالة لدى الطالب (عبد الكريم،2017، ص 64).

ب. -نظرية(1979) Zuckerman : تركز هذه النظرية على المستوى الأمثل للاستثارة فالطالب يمتلك دافع داخلي قوى لتحسس

الاستثارة وتلقى المثيرات الأكثر عرضا للإصابة

بالملل او الضجر.

ج-نظرية(1989)Bornstein : تقوم على فكرة أنه ينشأ الضجر كنتيجة التعرض المستمر لنفس المثير ولفترة طويلة وايضا تعرض الطالب لمثيرات مختلفة في وقت قصير وبالتالي إنعدام التركيز لديه مما يؤدى إلى نقص الإنجاز (عبد الكريم،2017، ص314).

د-نظرية سمات الشخصية: تستند هذه النظرية على جهود علماء النفس المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية فى تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها وصولاً إلى هدف تصنيف الناس والتعرف على السمات والصفات التي تحدد سلوكياتهم وتميزهم ويفترض أصحابها أن الجميع يختلف عن غيره فيما يمتلكون من صفات مثل الاستقرار الانفعالي ، العدوان ، والدافعية والإثارة والاندفاع ويعتبر الضجر سمة من السمات والافراد يختلفون في درجه تعرضهم للشعور بالضجر (الشمالى ،2015).

ه. -نظرية (Haley(2019 : تفسير الملل أن الطلبة الموهوبين أكثر استثارة لما يقوموا بأعمال تخص موهبتهم أشار الى مستوى الذكاء والموهبة وتأثيرها الملحوظ على أداء الطالب مما يزيد من مستوى اهتمام الطالب بالمهام الموكلة إليه.

أسباب ودوافع الضجر الأكاديمي تشير دراسة بوخطه وجعفور (٢٠١٨)يأتي من الوسط الرتيب الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ وعدم وجود الدافعية الداخلية وعدم

الانسجام ين مهارات الفرد والتحديات التي تواجه حدوث الضجر كرد فعل على السيطرة

حدوث الضجر كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة حدوث الضجر كنتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط رغما عنه .

ومن ما سبق لاحظت الباحثات إتفاق كل من نظرية أوهاتلون وزوكرمان أن الضجر

الأكاديمي هى دافع داخلى قوى لتحسين استثارة الفرد لمثيرات معينة.

ينما نظرية السمات ركزت على العوامل التي فسرت السلوك الإنساني أو السمات التي يمتلكه الفرد

ونظرية هالى ركزت على الذكاء والموهبة وتأثيرها على أداء الفرد.

6-أبعاد الضجر الأكاديمي

حدد (مصطفى مظلوم، 2014 ،ص226) خمسة أبعاد للضجر هي :-

1-فقدان الاستثارة الخارجية : يصاحب الضجر لدى الفرد نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة افتقار بيئته للتنوع

2-إدراك بطء الوقت : يرتبط إدراك الوقت بالضجر فالفرد الذى يشعر بالضجر يدرك بطء مرور الوقت

3-لاضطرار والقيود : فالمواقف التي يشعر فيها الفرد بأنه مقيد يزداد فيها شعوره بالضجر فالضجر ينشأ عندما يُفرض على الفرد القيام بشيء لا يحبه ولا يستمتع به

4-الحالة الانفعالية : يعتبر الضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والشعور بالاغتراب وفقدان الأمل.

٥_ فقدان الاستثارة الداخلية : يفتقر الفرد إلى يشعر بالضجر إلي الدافع الذاتى والرغبة في المشاركة في الأنشطة .

بينما حددت (آمال الفقي، 2016 ،ص62) أربعة أبعاد للضجر كما يلى:

١_ الضجر الشخصي أو الذاتى : ويتضمن الخصائص الشخصية ومدى إستعداد الفرد للاستثارة العصبية تجاة مواقف الحياة المختلفة والشعور المستمر بالاحتراق والانهاك النفسي

٢_ الضجر الأسري : ويكون نتيجة شعور الفرد بوجود صراع بين ما يريد تحقيقه من طموحات وما يتوقعه منه والديه

٣_ الضجر الأكاديمي : ينتج من اعتقادات خاطئة تتكون لدى الطالب حول ما يتوقعه من أساليب لإشباع حاجاته وبين الاستراتيجيات والأنشطة المتاحة في بيئته التعليمية

٤_ الضجر الإجتماعي : يقصد به شعور الفرد بالملل وعدم الرغبة في التواصل مع الآخرين وفقدان الاستثارة الداخلية والخارجية عبر المواقف المختلفة

وحدد (Jason&Cari,2016,19) أبعاد الضجر كالتالى:

المكون الانفعالي : ويتضمن المشاعر غير السارة المكروهه

المكون المعرفي : ويشمل تغير الإدراك للموقف .

المكون الفسيولوجي : ويعنى تغير استجابات الفرد الفسيولوجية من موقف لآخر

لاحظت الباحثات مما سبق أن للضجر عدد من المكونات منها الانفعالي والذي يعني المشاعر الغير سارة والمكرونة للفرد والمعرفي ويشمل تغير إدراك الفرد و الفسيولوجي والمعرفي.

ثانياً : *الكفاءة الذاتية الأكاديمية* :_

تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية من متغيرات التعلم الإجتماعي الذي قدم نظريته ومفهومه العالم باندورا وتعد لها اثر مهم في العملية التعليمية والتربوية في توفق سلوك وشخصيه المتعلم ولذلك اعتبرها علماء النفس من أهم المصادر لتوجيه السلوك الإنساني عبر مراحله التعليمية (سيد وعمر,2011).

_تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها :_قوة اعتقاد الطالب وثقته في قدرته على أداء مهام أكاديمية محدده عند مستوى معين وبكفاءة والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى القدرة على بذل الجهد والمثابرة والتحدي في مواجهه ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة عند استجابتهم على مفردات المقياس المعد لهذا الغرض.

_ وقد استنتجت الباحثات اذا بإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي الاعتقادات التي يمتلكها الفرد للتكيف مع البيئة التعليمية وحل مشكلاتها .

كما أوضح البديري (2017) أن مفهوم الكفاءة يشير إلي معتقدات الفرد حول قدراته علي النجاح والتقدم **الأكاديمي** التي ركز عليها العالم البرت باندورا (Albert Bandura)في نظريه التعلم **الإجتماعي** ويفترض أن الأفراد يتعلمون في ضوء التعزيز والعقاب والخبرات الجديدة لها دور مهم في بناء نظامه المعرفي ومن ثم فهي وسيلة أساسيه المحركة للسلوك الإنساني فالفرد الذي يتمتع بكفاءة **ذاتية** مرتفعة لدية إصرار على حل المشكلات .

ويتجسد مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما يلي

لغة: الكفاءة تعني القوه والشرف والعمل .

اصطلاحا: عرفها برقيق (2020)الاحساس بقدرة الفرد بترتيب الأحداث ما لديه دور في فهم ونمو المهارات لدي الانسان مع إنتاج أكبر قدر من أجود نوع في أقصر وقت وبأقل مجهود وبقدر كبير من الرضا والارتياح .

_كما عرفها سلمان (2020) بأنها إدراكات الشخص بمهارته علي تنظيم وتنفي الاعمال الضرورية للحصول على الاداء .

_يعرفها باندورا بانها معتقدات الفرد على **أحداث** التأثير في حياته وقدراته على انتاج مستويات **الأداء** وكيف يشعر ويحفز ويفكر(Bandura,1994).

*تخلص الباحثات فيما يلي **إتفاق** البديري و باندورا علي أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تشير **إلى** معتقدات الفرد حول قدرته على التأثير في حياته بينما اختلف سلمان في **أن** الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي ادراكات الشخص بالمهارات على تنظيم **الأعمال**.

_*أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية*

تتمثل في ثلاثة **أبعاد**:_

/الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعرفية: تتمثل في **إدراك** الفرد لقدراته **وإمكاناته** على السيطرة في **أفكاره** ومعتقداته.

/الكفاءة الذاتية الأكاديمية السلوكية: تتمثل في تغيير عاده **أو** سلوك غير مرغوب وتحسن هذه المهارات في مواجهه المشكلات.

/الكفاية ذاتيه الأكاديمية الانفعالية: تتمثل في الافعال التي تؤثر على حالته المزاجية والانفعالية وقدرته في السيطرة عليهم (العتيبي ،2018).

_ مما سبق تلاحظ الباحثات أن الكفاءة الذاتية

الأكاديمية متمثلة في سيطرة الفرد على افكاره بينما كفاءه الذاتية الأكاديمية السلوكية تتمثل في تحسين مهارات والكفاءة الذاتية الأكاديمية

الانفعالية متمثلة في الحالة الانفعالية والمزاجية

_ *مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية*

يقترح (Bandura ،2018) **أربعه** مصادر للكفاءة الذاتية الأكاديمية:_

١/**الإنجازات** الأدائية: يعتبر **أكثر** مصدرا تأثيرا في الفرد ؛لآنه يعتمد على خبره الفرد لتعرضه للتجارب السابقة التي تكون مليئة بالإنجازات ونجاحات مما يؤدي الى زياده مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الفرد.

٢/الخبرات البديلة: تلك الخبرات الغير مباشره التي يكتسبها الفرد كملاحظته وتأثيره بأداء **الآخرين** مما يترتب عليه رغبه في التحسن والتقدم والمثابرة.

٣/الاقناع اللفظي: يعتبر **أضعف** من **الإنجازات** الأدائية والخبرات البديلة ويشمل اقتناع الشخص بالحوار مع خبرات **الآخرين** في مجال معين والمعلومات اللفظية التي يكتسبها الفرد كنوع من الترغيب في **الأداء** او الترك ويؤثر على سلوكه.

٤/الحالة النفسية والفسيولوجية (الاستثارة الانفعالية):_تحدد العوامل الداخلية للفرد ما يستطيع تحقيق من **أهداف** وما يعجز عنها والتحديات التي تلزم للتغلب عليها مع **الأخذ** بالاعتبار بصعوبة المهمة المطلوبة ومجهود الفرد وعوامل **أخرى** مؤثره.

_

تلخص الباحثات فيما يلي بعد **الإطلاع** على مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية **أنه** يوجد اختلاف بين **الإنجازات** الأدائية والاقناع اللفظي حيث **أن الإنجازات** الأدائية هي من **أكثر**

المصادر تأثيرا في الفرد لأنها تعتمد على خبراته السابقة بينما الاقناع اللفظي يعتبر من **أضعف الإنجازات** الأدائية

_*أهميه الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية*

_تحتل الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورا مهما في العملية التعليمية حيث تظهر في قدرات **وإمكانيات** المتعلم **وأدائه** المهام الأكاديمية والجهد المبذول في **إنجاز** المهام (الجمهوريه،2017)

-بجانب **أن** الكفاءة الذاتية الأكاديمية لا ترتبط بمستويات مرتفعة من التحصيل فقط ولكن بمستويات مرتفعة من المثابرة **والإصرار أمام** المهام المعقدة لتحقيق **أهداف** التعلم فالطلب الذين لديهم حس عالي بالكفاءة الذاتية يضع تطلعات لأنفسهم وحلل المشكلات بشكل **أكثر** دقه بينما يستسلم الطلبة الذين يعانون من تدني في الكفاءة الذاتية. فالأفكار المتبلورة حول الكفاءة تتوسط من معرفه ومهاره وهذا مما اوضحته دراسة (العرسان،2017، حمدي وخطاطبه،2014).

_ _ووفقا لدراسة شيري (2002) **أظهرت أن** الطلاب الذين لديهم كفاءه ذاتيه أكاديمية مرتفعة يبذلون كثير من الجهد مقارنه بطلاب منخفض الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

_تؤيد دراسة كلاسن ولنش (2007) بأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ تسهم بشكل هائل في **الأداء الأكاديمي** الناجح لان **الأداء** الناجح يعتمد على **إجراء** تقييم واقعي لمواطن القوه والضعف .

_ استنتجت الباحثات من **أهمية** الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقا لدراسة (العرسان،2017، حمدي وخطاطبه،2014). أنها لها دور مهم في العملية التعليمية حيث **أنها** تظهر في قدرات **وإمكانيات** المتعلم **وأنها** لا ترتبط مستويات مرتفع من التحصيل فقط ولكن بمستويات مرتفعة من المثابرة **والإصرار أمام** المهام المعقدة.

بينما وفقا لدراسة شيري (2002) **أوضحت أن** الطلاب المجتهدين لديهم كفاءه ذاتيه أكاديمية مرتفعة ويبذلون الكثير من الجهد.

بينما دراسة كلاسن ولنش (2007) **أن** الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها دور بالغ في **الأداء الأكاديمي** الناجح لان **الأداء** الناجح يعتمد على التقييم الواقعي لنقاط القوه والضعف .

وتري الباحثات اذا **أن** الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دورا في **أداء** الطلاب الفعلي حيث تكمن **أهمية** الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية في وجود علاقه وثيقه بين مستوى ثقه المتعلم الذي يشعر به وقدرته على **أداء** المهام

ثالثاً : الإرجاء الأكاديمي

(1). تعريف الإرجاء الأكاديمي:

Academic Porcrastinatio

ينطوى مفهوم **الإرجاء الأكاديمي** على وجود مشكلةيعانى منها أغلب الطلاب تتمثل في التأجيل في أداء المهام والتكليفات المطلوبة منهم باستمرار(Avec,toker,2015,1158) ويعرف **الإرجاء** الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الأكاديمية المطلوبة وتأخيره في إتمامها للحظات الأخيرة مع شعوره الداخلى بعدم الارتياح من تأخره في إتمامها (عبدالرحمن مصلحي ،نادية الحسيني ٢٠٠٤,٦٢)

ويرى (Ashraf et al(2019,65 أن **الإرجاء** الأكاديمى هو تأجيل الطلاب للمهام الأكثر أهمية والأقل متعة والاهتمام بتنفيذ المهام الأقل أهمية **والأكثر** متعة بالنسبة لهم.

ويري كل من (معاوية، ابو غزال،٢١٠٢,٤٣١) Amin(2019,431), أن **الإرجاء الأكاديمي** هو ميل الطالب لتأجيل المتعمد للبدأ في المهام الأكاديمية وتجاهل المسؤلية الأكاديمية خلال فترة الدراسة علي الرغم من معرفة الطالب الآثار السلبية الناتجة عن هذا التأجيل .

قامت الباحثة هدير سامي إسماعيل

(٢٠٢٠)بتعريف مصطلح الإرجاء الأكاديمي بأنه تأجيل المهمات التي يجب أن تنجز في الوقت الحالي لوقت لاحق خوفا من الفشل، والرغبة في تجنب الأنشطة، والوعد بالقيام بها متأخرا، واستخدام الأعذار لتبرير التأجيل وتجنب لوم الذات؛ لينتج عنه عدم راحة غير موضوعي من

خلال التعريفات السابقة لاحظت الباحثات أن **أتفق** كل من (Avec,toker,2015,1158

Ashraf et al(2019,65

Amin(2019,431

معاوية، ابو غزال،٢١٠٢,٤٣١

علي أن الإرجاء الأكاديمي هو تأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة وتأخيرها للحظات الاخيرة مع شعوره بعدم الارتياح من تأخره باتمامها.

ومما سبق تخلص الباحثات **إلى** أهم خصائص **الإرجاء** الأكاديمى وهى :

تأجيل المهام الدراسية-

اللانشغال في عمل ا-2**لأشياء** الغير مهمة للهروب من الاستذكار

عدم الرضا عن الحياة الأكاديمية

تدني كفاءة الذات الأكاديمية _4

2) اسباب **الإرجاء** الأكاديمي : تعددت الأسباب التي تساهم في حدوث **الإرجاء الأكاديمي** منها ما يلى:

أ-اسباب مرتبطة بذات الطالب:

يري(Arias,Chaves,2020,340) أن من أهم أسباب **الإرجاء** الأكاديمي المتعلقة بالطالب هو فشل التنظيم الذاتي وانخفاض الكفاءة الذاتية **الأكاديمية**. كما أشار معاوية ابو غزال(٢٠١٢,١٣١) **إلى** أن خوف الطالب من الفشل وما يترتب عليه من عدم اقباله علي البدء في تنفيذ المهام

لاعتقاده بأن ادائه لا يرضي الآخرين يمكن **أن** يكون سبباً في **الإرجاء الأكاديمي**

وقد **أضاف** Afzal&Jami(2018) إلي **أن** الخوف من الفشل والمجازفة وتمرد الطلاب ضد السيطرة وراء عدم اهتمام الطلاب ب**إتمام** مهامهم **الإكاديمية** في موعدها المحدد . ويوضح كل من (2007) Balkis&Duruأن من أهم أسباب **الإرجاء** الأكاديمي لدي الطالب هو عدم القدرة على إدارة وقته وعدم قدرته علي وضع

الأهداف وتحديد الأولويات ،ويترتب عليه شعور الطالب بالتوتر والارتباك عند مواجهة المهام ،ونتيجة لهذا الشعور يؤجل القيام بالمهام الأكاديمية **إلي** وقت لاحق. كما يمكن لجماعة

الأقران أن تؤثر على سلوك الطالب وتجعل يميل نحو **الإرجاء** كما أن أسلوب المعلم وعدم اهتمامه بجذب انتباه الطلاب ، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب **أحد** أسباب الإرجاء الأكاديمي (معاوية ابو غزال،٢١٠٢,١٣١ (He,2017,22)

ب-أسباب مرتبطة بالبيئة المحيطة

بالطالب :

تعتبر الضوضاء من الأسباب البيئية التي تشتت انتباه الطالب وتجعله يؤجل تنفيذ المهام

الأكاديمية(Balkis,Duru,2007). ولقد أدى ظهور فيروس كورونا (كوفيد ١٩) **إلى** شيوع سلوك **الإرجاء** لدى الطلاب حيث تسبب الوباء في حدوث تغييرات مفاجئة وسريعة في بيئة التعليم فلم تتعرض المؤسسات التعليمية قبل ذلك

للإغلاق والتوجه نحو التعلم عن بعد(Biricik&Sivrikaya, 2021,50) هذا وقد أسهمت الأنشطة التعليمية التي يتم اجراؤها عن طريق الانترنت في جعل الطلبةأقل قدرة على فهم المواد الدراسية؛ مما يترتب عليه شعور المتعلم بالملل والقلق (Suhadianto et,al,2021,313) ويتسبب عن هذا القلق ظهور سلوك **الإرجاء** الأكاديمى.

تري الباحثات أن الأسباب السابقة هي جزء من عديد من العوامل التي لا يمكن إغفالها ،والتي قد تؤثر بصورة متفاوتة علي **إحساس** الطالب بالارجاءالأكاديمي ومنها ما يرتبط بالطالب نفسه

،ومنها ما يرتبط بالمناخ الذي يسود المدرسة من مقررات دراسية وأنشطة مدرسية وأساليب تقويم

(3) خصائص الطلاب المرجئون اكاديميا

ويتسم الطالب ذو سلوك الإرجاء الأكاديمي بعدة خصائص من أهمها: زيادة **أحلام** اليقظة والسرحان عند اقتراب موعد **الإستعداد** ، للامتحان وكذلك

الانشغال في عمل الأشياء غير مهمة للهروب من

الاستذكار والميل نحو القيام بالأنشطة والزيارات مع الأهل والأقارب والزملاء (عطية أحمد، (٢٠٠٧,١)، كما أشارت نتائج دراسة نادية الشرنوبي ،(٢٠٠٨) إلى أن الطالب المرجئ أكاديميا اكثر استخداما للاستراتيجيات السطحية في التعلم وأقل ثقة بالنفس كذلك يتسم بالعصبية والتفاؤل والانبساط والخوف من الفشل Balkis, 2013; Lowinger, He, Lin& Chang,20 كما اتفق كل من على أن الطالب المرجئ أكاديميا يعاني من انخفاض Ebadi & Shakoorzadeh, 2015 تنظيم الذات الأكاديمي والدافعة للإنجاز، وعدم الرضا عن الحياة الأكاديمية، وتدنى كفاءةالذات الأكاديمية.

(4) النظريات المفسرة لإرجاء **الأكاديمي** : من **أهم** النظريات المفسرة **لإرجاء** الأكاديمى:

(أ)نظرية التحليل النفسي:_ ساهمت هذه النظرية في توضيح سلوك الإرجاء عند الطلاب وأسباب هذا السلوك والديناميات الخفية في الحياة

الأكاديمية ، كما أظهرت النظرية دور الآباء

والأمهات في ظهور سلوك **الإرجاء** لدي ابنائهم، من خلال وضع أهداف وهمية **أبنائهم** مما يجعلهم يتمردون علي آبائهم ،وذلك بتأجيلهم البدأ في تنفيذ المهام الدراسة في وقتها المحدد(islak,2011)

(ب)النظرية السلوكية : يرى علماء **الإتجاه** السلوكي بأن **الإرجاء** عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وذلك رغبة في الهروب من تحديات الحياة وإشباع هوى النفس.يتكون لدى المرجئ قدرات سلوكية منخفضة للالتزام بالمواعيد المحددة لتسليم المهام، ومن ضمن هذه العادات (الكسل، اللامبالاة، الكذب، الانشغال بمهام وأنشطة أقل أهمية) وبالتالي عدم القدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت وظروف الحياة الصعبة.

(ج)النظرية المعرفية:_ اهتمت النظرية المعرفية بدراسة **أثر** الأفكار والمعتقدات العقلانية لدي الفرد وتصوراته الخاطئة عن نفسه ،فبسبب اعتقاده أنه لا يملك المهارات المطلوبة لأداء المهام المكلف بها يلجأ الي تأجيل المهام تجنباً لقلق الناتج عن تقييمه السلبي لنفسه ومن الآخرين (Balkis,2013.

يتضح من خلال عرض النظريات المفسرة لمتغير الإرجاء الأكاديمي أنه يوجد اختلاف بين وجهات نظر علماء هذه النظريات تجاه الإرجاء

الأكاديمي حيث ساهمت نظرية التحليل النفسي في توضيح سلوك الإرجاء الأكاديمي عند الطلاب وأسباب هذا السلوك والديناميات الخفية في الحياة الأكاديمية ، بينما يري علماء النظرية السلوكية أن الإرجاء الأكاديمي عادة متعلمة ،بينما اهتمت النظرية المعرفية بأثر الافكار والمعتقدات العقلانية عن نفسه

(5) **أشكال** الارجاء الاكاديمى (فرق Chu & Choi (2005,247) بين نوعين من المرجئين وهما المرجئ السلبي Passive Procrastinator والمرجئ النشط Active Procrastinator فالمرجئ السلبي يؤجل المهام بسبب عدم قدرته على **إتخاذ** القرارات في أوقاتها، وعلى النقيض فالمرجئ النشط قادر على **إتخاذ** القرارات في الوقت المناسب وبالرغم من ذلك يقوم بتعليق وتأجيل مهامه وأعماله عن عمد؛ لأنه يفضل العمل تحت ضغط الوقت وبذلك يشعر

بالتحدي فهو قادر على إكمال مهامه في اللحظات الأخيرة، أما المرجئ السلبي يؤجل تنفيذ مهامه دون داع أو يبدأ في تنفيذها ويفشل في إكمالها، فعند اقتراب الموعد النهائي للمهام يشعر المرجئ السلبي

بالتشاؤم لعدم قدرته على تحقيق نتائج مرضية ويشعر بالذنب نتيجة لضياع الوقت، أما المرجئ النشط فهو يفضل العمل تحت ضغط الوقت ويشعر بالتحدي الذي يحصنه ضد المعاناة التي يشعر بها المرجئ السلبي.

في ضوء ما سبق استخلصت الباحثات إلي وجود نوعين من الطلاب المرجئين
الأكاديميين وهم المرجئ النشط وهو الشخص القادر على **إتخاذ** القرارات في الوقت المناسب وبالرغم من ذلك يقوم بتعليق وتأجيل مهامه وأعماله عن عمد؛ لأنه يفضل العمل تحت ضغط الوقت وبذلك يشعر بالتحدي فهو قادر على إكمال مهامه في اللحظات الأخيرة، أما المرجئ السلبي يؤجل تنفيذ مهامه دون داع أو يبدأ في تنفيذها ويفشل في إكمالها.

الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة نقطة قوة في البحث وانطلاق جديد لدراسة جديدة لذا بذلت الباحثات جهودا حثيثة البحث للحصول علي دراسات سابقة عربية وأجنبية بحثت عن الضجر الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية
و الإرجاء الأكاديمي.
قامت الباحثات بتقسيم الدراسات السابقة **إلي** محورين دراسات تناولت علاقة الضجر
الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقة الضجر الأكاديمي ب**الارجاءالأكاديمي** الأكاديمي .

ولا :_ دراسات تناولت علاقة الضجر الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية:_

-(١دراسة (Liu and Lu, 2017

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي، وكان الهدف الآخر هو الكشف عن تأثير شكل الجين أحادي أمين أوكسيديز النوع | MADA) على هذه العلاقة وتكونت عينة الدراسة من (514) طالبا من طلبة المدارس الثانوية الصينية، استخدم الباحثان مقياسي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي للطلبة من الصفوف 10 إلى 12، وبعد ذلك تم جمع الحمض النووي الخاص بالطلبة أفراد العينة، تم تحليل البيانات باستخدام نموذج الخليط الخطي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة تنبات بشكل سلبي بالملل الأكاديمي، وكانت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي أكثر موثوقية بالنسبة للطلبة الذين لديهم (3 تكرار الأليل مقارنة بالطلبة الذين لديهم (4) – تكرار الأليل، وبينت النتائج أيضا أن تعدد الأشكال الوظيفية لجين MAOA خفف العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي.

_((٢دراسة)لريجان نضال كمال عرفة؛ إشراف نبيل الجندي،٢٠٢١).الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل:هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وهدفت أيضا إلى معرفة الفروق بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية تبعاً لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجامعة والكلية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين، والبالغ عددهم (16500) طالبا، بواقع (9500) طالب في جامعة الخليل و (7000) طالب في جامعة البوليتكنيك، جميعهم في مرحلة البكالوريوس استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف هذه الدراسة، حيث قامت ببناء أداتي الدراسة وهما : مقياس الملل الأكاديمي، الذي يتكون من (39) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وهي على الترتيب طرق التدريس، محتوى المناهج الدراسية، أساليب التقييم، مستقبل العمل، واقع الاختيار والرغبة بالتخصص وأخيرا الواقع الأسري، ومقياس الكفاءة الذاتية الذي تكون من (31) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: البعد الأكاديمي والبعد الانفعالي النفسي والبعد الاجتماعي، وبعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة وعرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، تم تطبيقها على عينة قوامها (541) طالبا لغرض جمع البيانات بواقع (330) طالباً من جامعة الخليل، و (211) طالباً من جامعة بوليتكنك فلسطين.

((3دراسة مكيه عبده (٢٠٢٣) الى وجود علاقه ارتباطيه موجبه بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالضجر الاكاديمي كما اوصت نفس الدراسة السابقة الى ضرورة اجراء دراسات مماثله في بيئات وجامعات مختلفة وعلى شرائح متنوعه من الطلبة. وهكذا فقد لاحظت الباحثات وجود تضارب في نتائج الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والضجر الاكاديمي كما لاحظن توصيات من عدد من الدراسات بضرورة دراسة العلاقة بين الضجر الاكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بسبب وجود ندره بوجه عام في عدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بينهما كل هذا جعلهن يتجهن نحو السعي الى الكشف عن هذه العلاقة بالدراسة والبحث لما لها من اثار هامه على العملية التعليمية.

ثانيا :_ دراسات تناولت علاقة الضجر الأكاديمي بالارجاء الأكاديمي

_دراسة (نهلة فرج الشافعي،٢٠١٦)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في بعض المتغيرات النفسية موضع الدراسة، وكذلك الفروق بين الجنسين والتخصصات النظرية والعملية في الضجر الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 360 طالبا من طلاب جامعة المنيا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي ومقياس الإرجاء الأكاديمي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من الإرجاء الأكاديمي كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي و لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات النظرية والعملية في الضجر الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية.

فروض البحث

١- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر **الأكاديمي** ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية **الأكاديمية**

٢-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس **الإرجاء الأكاديمي**

إجراءات الدراسة :

المنهج المستخدم : يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث

عينات البحث: يتضمن البحث عينتين هما:

1- : : عينة الأدواتفقد تكونت عينة الأداوت من (١٥٠) طالبة بمتوسط عمري قدره (٢,٢٢) وانحراف معيارى قدره (,٨١) و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث.

2- : العينة الأساسية : تكونت هذه العينة من(210 متوسططالبة جامعية)عمري قدره ٢,٩٦(

وانحرا ف معياري قدره(١,٠٨) وكان الهدف من هذه العينة ، : التحقق من فروض الدراسة ، كما هو موضح بالجدول التالي

أدوات البحث:

اولا/مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحثات)

-مبررات بناء مقياس الضجر **الأكاديمي** : اعدت الباحثات مقياس الضجر **الأكاديمي** لعده مبررات فقد لاحظوا وجود ندره في المقاييس النفسية المهتمة بقياس الضجر **الأكاديمي** لدي

الطلاب الجامعيين تحديدا حيث **أن أغلب** المقاييس القليلة التي عثرت عليها الباحثات كانت تخص مرحله التعليم قبل الجامعي ولهذا

فقد عزمت الباحثات على صياغه مفردات هذا المقياس ليكون **أداه** لتشخيص الضجر **الأكاديمي** لدى طلاب الجامعة.

-وصف المقياس:

ت**ألف** المقياس في صورته المبدئية من 20 مفرده وهو عباره عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسه مستويات للاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسى هي: يحدث دائما (خمس درجات)، يحدث كثيرا (اربع درجات)، يحدث احيانا (ثلاث درجات)، يحدث قليلا (درجتين)، يحدث نادرا (درجه واحده).

3. -الخصائص السيكو مترية لمقياس الضجر الأكاديمي:

(ا)_صدق المحكمين:_ تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي وعددهم (٢) واتفقوا جميعا على **أن أغلب** مفردات المقياس مناسبة للهدف الذي وضع المقياس من **أجله** مع تعديل بعد المفردات كما في جدول رقم (1) . وتكون المقياس في صورته النهائية من 20 مفرده

المغردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
ارني ان محتوي معظم المناهج لا يتناسب مع ميول ورغباتي	اري ان محتوي معظم المناهج لا يتناسب مع ميولي و رغباتي
أشعر بالخوف الشديد من الفشل في الامتحانات	أشعر بالخوف الشديد من الامتحانات سواء التحريرية أو الشفوية
احزن كثيرا لأن تقويم ما تعلمته يتوقف على حفظ المعلومات فقط	احزن كثيرا لأن اسلوب تقويم ما تعلمته يتوقف على حفظ المعلومات فقط
اري ان هناك فجوة بين محتوي بعض المقررات والطريقة التي يستخدمها الأساتذة للحكم على الأداء	اري ان هناك فجوة بين محتوي بعض المقررات والطريقة التي يستخدمها الأساتذة للحكم على أدائي
لا تتناسب بعض الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأساتذة مع قدراتي مما يشعرني باليأس	لا تتناسب بعض الوسائل التعليمية التي يستخدمها اساتذتي مع قدراتي مما يشعرني باليأس
أشعر أن محتوي معظم مقرراتي يفوق قدراتي	أشعر أن محتوي كثير من مقرراتي يفوق قدراتي

جدول (٢) الاتساق الداخلي بين بين كل فقره من فقرات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم الملف ردة	معامل ارتباطه ا بالبعد	رقم الملف ردة	معامل ارتباط ها بالبعد	رقم الملف ردة	معامل ارتباط ها بالبعد	رقم الملف ردة	معامل ارتباط ها بالبعد
١	,٨٢٠ **	6	,٧٧٧ **	12	,٨٠١ **	17	,٥٤٨ **
٢	,٧٦٦ **	7	,٧٨٨ **	13	,٤٥٦ **	18	,٥٧٧ **
٣	,٧٩١ **	8	,٧٨٧ **	14	,٤٩٢ **	19	,٥٤٨ **
٤	,٧٤٠ **	9	,٧٥٠ **	15	,٥٢٢ **	20	,٥٤٨ **
٥	,٦٩٢ **	10	,٧٨٧ **	16	,٠٢٢ **		
		11	,٨٠١ **				

** ارتباط دال عند مستوي دلالة ٠١,

وهكذا يتضح من جدول رقم (٢) أن جميع مفردات ابعاد المقياس كانت داله عند مستوى ٠١, وهذا يؤكد الاتساق الداخلي

للمقياس. كما قامت الباحثات بحساب الارتباط بين الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
الشعور بالملل من طرق التدريس	,٧٧٧**
الشعور بالملل من محتوي المناهج الدراسية	,٨٠١**
الشعور بالقلق من أساليب التقويم	,٧٥٥**
الشعور بافتقار الدافعية الأكاديمية	١

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠١,

ويتضح من الجدول السابق ان جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس داله عند مستوى ٠١, مما يشير **إلى** تمتع هذا المقياس بدرجه عالية من الاتساق الداخلي.

(ج) – ثبات المقياس

تم حساب قيمة الثبات للأبعاد الفرعية والمقياس ككل باستخدام معامل الفا كرونباخ وهذا يوضحه الجدول التالى:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
الشعور بالملل من طرق التدريس	,٨٨٨
الشعور بالملل من محتوي المناهج الدراسية	,٩٠٥
الشعور بالقلق من أساليب التقويم	,٧٩٧
الشعور بافتقار الدافعية الأكاديمية	,٨٩٠
المقياس ككل	,٩٥٧

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة وهذا يؤكد ثبات مقياس الضجر الأكاديمي.

ثانيا/ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد ليلي أحمد،2019)

1-وصف المقياس: تكون المقياس من (23) مفردة موجبة ويتم **الإستجابة** عليه وفق مقياس ليكرت الخماسى وقد قامت مُعدة المقياس

بالتحقق من الخصائص السيكو متريه للمقياس من صدق وثبات ؛حيث اعتمدت في حساب الصدق على صدق المحتوى وصدق البنية العالمية وقد وجدت الباحثة من خلال **الإطلاع** على طرق حساب الخصائص السيكومتريه للمقياس **أنه** يتمتع بمعاملات صدق مرتفعة وتم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ واتمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة. ونظرا لحداثه حيث تم تطبيقه سنه ٢٠١٩حساب الخصائص **السيكومترية** متريه للمقياس سوف يعتمد على هذه النتائج وسنكتفي بحساب الاتساق الداخلي للمقياس

2-الاتساق الداخلي

للتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معاملات **الإرتباط** بين درجه كل مفرده والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي معاملات **الإرتباط**

الجدول (٥) معاملات **الإرتباط** بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	,٨٦١**	١٣	,٧٨٤**
٢	,٧٨٨**	١٤	,٧٧٤**

٣	,٨٣٢**	١٥	,٨٣٤**
٤	,٨٢٤**	١٦	,٨٢٨**
٥	,٧٨٩**	١٧	,٧٥٨**
٦	,٧٩٦**	١٨	,٧٨٩**
٧	,٧٥٧**	١٩	,٧٥٣**
٨	,٨١٠**	٢٠	,٣٠٦**
٩	,٧٦١**	٢١	,٠٠٣
١٠	,٧٨٥**	٢٢	,٢٠٩**
١١	,٨٢١**	٢٣	,٧٨٤
١٢	,٨٠٦**		

** ارتباط موجب ودال عند مستوي دلاله ٠١,

ويتضح من هذا الجدول تجميع قيم معاملات

الإرتباط الصحيحة بين المفردات والدرجة الكلية كانت داله احصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس

_3ثبات المقياس

تم حساب قيمه الثبات للمقياس باستخدام معامل الفا

الجدول (٦)ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ

معامل الثبات	عدد المفردات
,٩٥٦	٢٣

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة وهذا يؤكد ثبات مقياس الضجر الأكاديمي

ثالثا/ مقياس الإرجاء الأكاديمي إعداد (هدير سامي اسماعيل،٢٠٢٠)

قامت الباحثات بتبني تعرفيها لإرجاء

الأكاديمي علي أنه تأجيل المهمات التي يجب أن تنجز في الوقت الحالي لوقت لاحق خوفا من الفشل، والرغبة في تجنب الأنشطة، والوعد بالقيام بها متأخرا، واستخدام الأعذار لتبرير التأجيل وتجنب لوم الذات؛ لينتج عنه عدم راحة غير موضوعي

الخصائص السيكو مترية للمقياس

(ا)_ الاتساق الداخلي

للتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معاملات

الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي معاملات

الإرتباط

الجدول (7) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معاملات الإرتباط
١	,٤٨٦**
٢	,٤٦٧**
٣	,٥٦٣**
٤	,٦١١**
5	,٢٩٩**
٦	,٣٥٦**
٧	,٥٠٦**
٨	,٤٠٦**
٩	,٤٨٥**
١٠	,٣٦٢**
١١	,٥٠٥**
١٢	,٤١٦**
١٣	,٥١٧**
١٤	,٥٤٠**
١٥	,٤٩٨**
١٦	,٤٧١**
١٧	,٤٨٩**
١٨	,٤٤٢**
١٩	,٤٥٩**
٢٠	,٤٤٨**
٢١	,٤٧١**
٢٢	,٥٩٩*
٢٣	,٦٠٠**

٢٤	,٥٩٨**
٢٥	,٤٧١**
٢٦	,٥٩٨**

**ارتباط موجب دال عند مستوي دلالة ٠١ ,

ويتضح من هذا الجدول أن جميع قسم معاملات الارتباط الصحيحة بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة احصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي المقياس

صدق المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس من صدق وثبات وقد وجد أنه يتمتع بصدق البنية والثبات المرتفع ونظرا لحداثة حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس سوف يعتمد على هذه النتائج وسنكتفي بحساب الاتساق الداخلي والثبات للمقياس

(ب)ثبات المقياس

تم حساب قيمة الثبات للمقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ

الجدول (8) ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ

معامل الثبات	عدد المفردات
,٨٦٩	٢٦

ويتضح من الجدول السابق ان جميع معاملات الثبات مرتفعة وهذا يؤكد ثبات مقياس الارجاء الاكاديمي

إجراءات البحث:

أ-تطبيق ادوات البحث وهى (مقياس الضجر

الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس الإرجاء الأكاديمي) في صورتها النهائية على عينة الأدوات التي تألفت من(١٥٠) طالبة من طلاب الجامعة وذلك لحساب الخصائص السيكو مترية لهما من صدق وثبات.

ب-تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب على أدوات البحث.

ج-تطبيق أدوات البحث بعد التحقق من خصائصها السيكو مترية على عينة الدراسة **الأساسية** المكونة من (٢١٠) طالبة من طلاب الجامعة.

د- استخدام الأسلوب الإحصائي معامل **الإرتباط** من خلال spss للتحقق من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة

1 -نتائج التحقق من الفرض الأول

والذى ينص على "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر **الأكاديمي** ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية **الأكاديمية**"

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثات بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الضجر **الأكاديمي** والكفاءة الذاتية **الأكاديمية** كما في الجدول التالي

الجدول (9) معامل **الإرتباط** بين الضجر **الأكاديمي** والكفاءة الذاتية الأكاديمية

معامل الارتباط بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية	ــ,٧٢ **

** دال عند مستوي دلالة ٠١ ,

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول حيث وُجدت علاقة سالبة دالة احصائياً عند مستوى ٠١,بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية

الأكاديمية وهذا يعنى **أنه** كلما ارتفع مستوى الضجر الأكاديمي انخفض مستوى الكفاءة الذاتية **الأكاديمية** عند العينة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من تزي ٢٠٠٩ ودراسة liu&lu2006 حيث **أشارت** نتائج دراسة تزى (2009) الى وجود علاقه سالبه بين الضجر **الأكاديمي** والكفاءة الذاتية. كما **أظهرت** نتائج دراسه(2005) liu&lu إلى **أن** الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتأثر

بشكل سلبي بشعور الطلاب بالضجر **الأكاديمي** . بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة مكية عبده ٢٠٢٣ حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

و تفسر الباحثات ذلك العلاقة العكسية بين الضجر الأكاديمي و والكفاءة الذاتية الأكاديمية، بأن الضجر الأكاديمي حالة نفسية تصيب الطلبة بمشاعر سلبية تجاه التعلم، تؤدي إلى **إنخفاض** قدرة الطلبة في **إتمام** المهام المطلوبة، وبالتالي **إنخفاض** مستوى الأداء الأكاديمي نتيجة **إنخفاض** مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

2_نتائج التحقق من الفرض الثاني

وينص الفرض على"توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطالبات على مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس **الإرجاء الأكاديمي**"

ومن خلال **إستخدام** معامل **الإرتباط** تم التحقق من الفرض حيث وُجدت علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوي ٠١, بمعني كلما **أرتفع** مستوى الضجر الأكاديمي **أرتفع** تبعا لذلك مستوى **الإرجاء** الأكاديمي وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثات بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي

كما في الجدول التالي:

الجدول ((١٢) معامل **الإرتباط** بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي

معامل الارتباط بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي	٨١,**

** دالة إحصائيا عند ٠١,

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (نهلة فرج الشافعي، ٢٠١٦) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي. و تفسر الباحثات ذلك العلاقة العكسية بين الضجر الأكاديمي و **الإرجاء**

الاكاديمة، بأن الضجر الأكاديمي حالة نفسية تصيب الطلبة بمشاعر سلبية تجاه التعلم، وفقدان المتعة اوالانسحاب من المشاركات في المحيط التعليمى وهذا يؤدى الى انخفاض قدرة الطلبة في اتمام المهام المطلوبة، وبالتالي انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي نتيجة انخفاض مستوى الارجاء الاكاديمى.

ملخص النتائج

1_ توجد علاقه سالبة دالة احصائياً بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

2_توجد علاقة موجبة دالة احصائياً بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي

توصيات البحث

1-تفعيل دور الجامعات في عمل دورات توعوية للشباب الجامعى وأعضاء هيئة التدريس حول الاثار السلبية المترتبة على شعور الطالب

بالضجر **الأكاديمي**.

2-إعادة النظر بمحتوى المناهج الدراسية مع ضرورة التجديد المستمر لمحتواها بحيث تراعي حاجات التلاميذ وتضمينها مواد ترتبط بواقع التلاميذ

3-إعادة تقييم المناهج والمقررات الدراسية ومراجعتها باستمرار وإعادة توصيفها لتصبح أكثر جدة وحداثة ومرونة وتشويقا، وربطها بميول

الطلاب وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وحياتهم واهتماماتهم، ومستقبلهم المهني، ومجتمعهم ودينهم وقيمهم، وتنقيتها من التكرار، والإطالة المملة.

4-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول حجم ظاهرة الملل الأكاديمي وأسبابها وآثارها . مع توسيع قاعدة عينة ة الدراسات لتشمل كليات الجامعة المختلفة، وعقد المقارنة بين . الذكور و الإناث، ودراسة متغيرات أخري أخر من شأنها التأثير في إحساس الطلاب الملل الأكاديمي مع تقييم الطلاب لبيئة التعلم الجامعية بمعناها الواسع وبأبعادها المختلفة الأكاديمية والاجتماعية، والتنظيمية.

بحوث مستقبلية

1-الضجر الأكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة

الشكر والتقدير

تتوجه الباحثات بالشكر والتقدير إلى المشرف على البحث وأساتذة قسم علم النفس التربوي الذين ساهموا فى تحكيم مقياس الضجر الأكاديمي وهم (أ.د. محمود عمر، أ.د. سهير محفوظ، د. رياض سليمان، د. مجدى شعبان، د. نادر مسعد، و د. نيفين صباح) وأ. محمود ابراهيم المدرس المساعد في قسم علم النفس التربوى لمساعدته في إتمام معظم الشغل الاحصائى الخاص بالبحث

المراجع

_الحميدي، حسن واليوسف هيفاء (2018) الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت المجلة الدولية التربوية المتخصصة 8(2) 181-200 العرب والمشكلات لدى المرشدين.التربويين رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.
الخوالدة تيسير (2013) الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة ال البيت.

الفريحات، عفاف متعب . (2018) القدرة التنبؤية لأنماط التواصل الاسري ، الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والاكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر (أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك) قاعده معلومات دار المنظومة.

،

___العربي ، ماجد فرحان (2011) الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعليم الاكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية[رساله ماجستير ،جامعه الخليج العربي] . قاعده معلومات دار المنظومة .-593،(1)18

_البديري حيدر (2017) فاعليه المدونة الإلكترونية ضمن معطيات علميه في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبه الصف الثاني المتوسط في ماده الفيزياء. رساله ماجستير غير منشوره قسم العلوم التربوية النفسيه،كليه التربية جامعه القادسية

_بوخطه ومريم جعفورخ2019الضجر الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية 20(٤)502-514الضجر الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة .

_بشايره خلدون سعيد الضجر الاكاديمي لدى معلمي (المرحلة الثانوية وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي رسالة دكتوراه غير منشورة كليه العلوم التربوية جامعة وطني

_بشايره خلدون سعيد الضجر الاكاديمي لدى معلمي (المرحلة الثانوية وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي رسالة دكتوراه غير منشورة كليه العلوم التربوية ش جامعة ع وطني مان العربية الاردن 2011

-بوفارس عبد الرحمان مداب عبدالله مظاهر (2016). الملل والمتعة في المدارس الابتدائية ملتقى للنشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل ملتقى في النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل الفترة من 7-8مارس جامعة وهران 2ص. 238-2490

_تحية محمد عبدالعال (٢٠١٢)الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة دراسة في سيكولوجية المضجر ،مجلة كليه التربيه ،جامعة بنها،92(23)،433-521.

_عبد الرحمن محمد مصلحى، ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الزهر ، (١٢٦) الجزء الأول ٥٦٠-١٤داد دكتور مصطفى على رمضان مظل

عطية عطية أحمد (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، (١٨)، ١-٧٩

- فاطمة بنت سعيد(2017)فاعلية برنامج تدريبي باستخدام بعض مهارات الدراسة في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط من سلطنة عمان (رساله ماجستير ، جامعه السلطان قابوس) قاعدة معلومات دار المنظومة.

_معاوية أبو غزال (٢٠١٢) التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابة من وجهة نظر الطلبة الجامعيين المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، جامعة اليرموك، (٢٨)، ١٣١ ١٤٩

_نادية السيد الشرنوبي (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، (١٣٧) الجزء الثاني، ٢٧٠ – ٣٦٣.

_نبيل عبد الكريم (٢٠١٧).نزعة الملل وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب الفراهيدي ،٣١٤،٣١-٣٤٨.

_نهلة فرج الشافعى (2016) ,الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية ،جامعة بنها ،١٠٧ (ج٢),٢٦٥-٤١٤

الملاحق

ملحق رقم 1قائمة السادة المحكمين

أ.د. محمود عمر	أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس
أ.د. سهير محفوظ	أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس
أ.م.د. رياض سليمان	أستاذ علم النفس التربوى المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس
د. مجدى شعبان	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس
د. نيفين صباح	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس

(٢الملحق رقم)

النسخة النهائية من مقياس الضجر الأكاديمي

م	المفردات	دائما	كثيرا	أحيانا	قليلا	نادرا
١	اعانى من عدم التنوع فى طرق التدريس التى يستخدمها اساتذتى					
٢	أشعر أن طرق التدريس التى يستخدمها اساتذتى تشتت انتباهى					
٣	أشعر بوجود فجوه بين الاستراتيجيات المستخدمه من جانب اساتذتى وطبيعة مقرراتهم					
٤	لا تتناسب بعض الوسائل التعليمية التى يستخدمها الاساتذه مع قدراتى مما يشعرنى باليأس					
٥	تقوم معظم المناهج الدراسيه على التكرار					
٦	أشعر أن محتوى معظم مقرراتى يفوق قدراتى					
٧	ارى ان محتوى معظم المناهج لا يتناسب مع ميولى و رغباتى					
٨	أشعر أن بعض المناهج الدراسية يغلب عليها الجانب النظرى غير المشوق					
٩	أشعر بوجود فجوه بين محتوى المقررات و ميولى المهنيه					

١٠	أشعر بالقلق لان المقررات التى ادرسها لا تنمى مهاراتى المهنيه فى المستقبل						
١١	أشعر بالضيق لعدم وجود طرق للحكم على ادائى الدراسى غير الامتحانات						
١٢	أحزن كثيرا لان تقويم ما تعلمته يتوقف على حفظ المعلومات فقط						
١٣	أشعر بالخوف الشديد من الفشل فى الامتحانات سواء التحريري أو الشفويه						
١٤	أشعر بالتوتر عندما احصل على تقييم أقل من مستوى اجاباتى فى الامتحان						
١٥	أرى أن هناك فجوه بين محتوى بعض المقررات و الطريقه التى يستخدمها الاساتذه للحكم على ادائى						
١٦	لا أشعر بالاستمتاع عند القيام بالانشطه التعليمية و التكليفات التى يطلبها منى اساتذتى						
١٧	أشعر بالتوتر طوال وقت الدراسه						
١٨	لم أعد اهتم بحصولى على درجات مرتفعه فى الامتحانات						
١٩	اترقب وقت انتهاء اليوم الدراسى بفارغ الصبر						

الملحق رقم ٣

النسخة النهائية من مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

م	المفردات	دائما	كثيرا	احيانا	قليلا .	نادرا
١	اهتم بدروس حتى وان					

	كانت هناك مشتقات حولى						
٢	احترم مواعيدى مع زملائي						
٣	أتحمل مسئولية أداء واجبى						
٤	اتضايق إذا تأخرت عن موعد المدرسى						
٥	التزم بالنظام فى طابور الصباح						
٦	ابذل قصارى جهدى لإنجاز اى عمل اكلف به						
٧	افضل أداء واجباتى المدرسيه عن الخروج مع أفراد اسرتى						
٨	احرص على التصرف بشكل لائق مع زملائى فى المدرسه						
٩	اساعد زملائي فى						

	فهم الدروس التى تمكنت من فهمها						
١٠	اثابر حتى أجد حلا لما يواجهنى من عقبات فى مهام الدراسية						
١١	ابذل كل جهدى لفهم ما يصعب على فى دروسى						
١٢	أسعى لربط الأفكار مع بعضها البعض خلال دراستى						
١٣	أكرر قراءة دراسة حتة افهما بشكل جيد						
١٤	اجتهد فى البحث عن إجابات للأسئلة الصعبه التى تواجهنى فى دراستى						
١٥	اعتمد على نفسى فى حل						

	واجباتى الدراسيه					
١٦	استطيع القيام بالدوار الصعبه أثناء الدراسة					
١٧	أمتلك القدره على التفكير فى حل اى مشكله دراسيه تواجهنى					
١٨	يثق اصدقائى فى قدراته على مساعدتهم لفهم الدروس					
١٩	اتعامل مع المواقف الدراسية المفاجئه بسهوله					
٢٠	اتغلب على الصعوبات التى تواجهني أثناء دراستى					
٢١	أكرر المحاوله للإجابة عن الاسئله الصعبه					
٢٢	اركز فيما اقوم به من أعمال دراسيه					

(٤الملحق رقم(

النسخة النهائية من مقياس الإرجاء الأكاديمي

م	المفردات	دائماً	كثيرا	احيانا	قليلا	نادرا
١	تنتابنى مشاعر الخوف أثناء الدراسه					
٢	أشعر اننى اكره الدراسه فعلا					
٣	عدم إثارة انتباهي و تشوقى للدرس تجعلنى اؤجل إنجاز واجبتى الدراسيه					
٤	الهروب من الشعور					

	بالالزاميه الدراسيه هو سبب رئيسى لتأجيل إنجاز واجباتى الدراسيه						
٥	يضغط على اصدقائى للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة						
٦	انا قلق من كونى لن أحقق ما هو متوقع منى						
٧	اعانى من عدم القدره على التركيز أثناء الدراسة						
٨	تعامل المعلم مع الطلبه بتحيز يجعلنى اؤجل إنجاز من واجبات الدراسية						
٩	كثرة إلحاح الاهل عل الدراسه تسبب لى الملل و الاستياء لذا اقوم بتأجيل البدء بالدراسه						

١٠	يقنعنى أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبنى النسيان						
١١	انا قلق من عدم قدرتى على تحقيق المعايير التى حددتها لنفسى						
١٢	أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت بالدراسه						
١٣	استخفاف المعلم بقدرة الطلبه على الفهم و الإنجاز من أسباب تأجيلى إنجاز واجباتى الدراسيه						
١٤	أشعر بالاستياء من الأعمال التى يفرجها على الآخرون لذا اقوم بتأجيلها						
١٥	يسحر زملائي منى عند تنظيم وقتى للدراسه و						

	الاستعداد للامتحان						
١٦	انا قلق حول احتمالية حصولى على درجات متدنيه فى اختبارات نهاية الفصل الدراسي						
١٧	اعتقد بانني مهما درست الماده فأنني غير قادر على فهمها						
١٨	طلبات المعلم التعجيز به وكثره الواجبات تنفرنى من الدوله الدراسية						
١٩	التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدء بإنجاز مهمات أكاديمية						
٢٠	نجاحى فى إنجاز مهامه الأكاديمية يجعل زملائي يزعجون منى						
٢١	أشعر بالعسل و فقدان الطاقه عند البدء بإنجاز واجباتى الدراسية						
٢٢	أسلوب المعلم فى التعامل مع الطلبه ينفرنى من الماده الدراسيه						
٢٣	ابحث عن حريتى الاكاديمية من خلال إنجاز المهام						
٢٤	أرغب ف تناول الطعام مع بداية المذاكره						
٢٥	أسلوب العقاب الذى يتبعه المعلم يخيفونى و يكرهني فى الماده						