



# " الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة "

إعداد

د/ نهلة فرج على الشافعي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة المنيا

## " الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة "

إعداد

د / نهلة فرج على الشافعي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة المنيا

### المخلص

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 (٣٦٠) طالبا من طلاب جامعة المنيا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة)، ومقياس تنظيم الذات إعداد فوقية حسن رضوان (٢٠١٢)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وعلاقة ارتباطية دالة سالبة بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في تنظيم الذات لصالح منخفضي الضجر الأكاديمي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات النظرية والعملية في الضجر الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية.

الكلمات المفتاحية:

الضجر الأكاديمي، الإرجاء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات.

## المقدمة

يحتل الشباب - وخاصة شباب الجامعة - في جميع المجتمعات مكانة مهمة، فهم مصدر بناء الحضارات وصناعة الآمال؛ لما يؤدونه من دور رئيسي في تقدم المجتمع وتطويره بما يحقق الاستقرار والأمن، وعلى الرغم من ذلك يعيش معظم الشباب عديد من الخبرات الحياتية الضاغطة حيث شعورهم بعدم وضوح المستقبل الذي تناقصت فيه فرص العمل فضلا عن انتشار الغش والواسطة والمنافسات غير الشرعية والتراجع الملحوظ في قيمة التعليم؛ مما قد يؤثر سلبا على قدرة هؤلاء الشباب على تحقيق طموحاتهم؛ ومن ثمّ معاناتهم عديدا من المشكلات النفسية وخاصة الإحساس بالضجر، الذي قد يكون عائقا قويا للفرد في سبيل تحقيق تكيفه مع الظروف المختلفة.

ويعد الضجر من أهم المشكلات الانفعالية التي تتمثل في الحالة النفسية السلبية التي تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة، وقد يرجع ذلك لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة (O'Brien,2014,237,241)، كما تتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه (مصطفى مظلوم، ٢٠١٤، ٢٢٥).

وكذلك يعتبر الضجر من أكثر المشاعر حدة وخطورة لما له من آثار سلبية واضحة ومباشرة بالنسبة للفرد، حيث أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى ارتباطه ببعض المشكلات العضوية والانفعالات السلبية والسلوكيات غير السوية، مثل: اضطرابات النوم والتي تظهر في حالات الأرق، واضطرابات الأكل كالشره والسمنة، وارتفاع معدل ضربات القلب، وزيادة مستوى الكورتيزول، وقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والإنجاز الأكاديمي المنخفض، وتدنى مفهوم الذات الأكاديمي، والسلوكيات الجنسية الخطرة، وعدم الالتزام بتناول الأدوية في المواعيد المحددة، وانخفاض معدل الإنتاج في العمل، ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كالإكتئاب ومشاعر الحزن والقلق ( Castens& Overbey , 2009; Hooff &Hooff, 2014; Merrifield &Danckert,2014; Hayes,2014; Miller, Caldwell, Weybright, Smith, Vergnani& Wegner,2014; Moynihan, van Tilburg, Igou, Wisman, Donnelly& Mulcaire, 2015; Alda, Minguez, Montero-Marin, Gili, Puebla-Guedea, Herrera-Mercadal, Navarro-Gil& Garcia-(Campayo,2015; Branković,2015).

كما تتعدد أشكاله وصوره بحيث تشمل أكثر من جانب من جوانب حياة الفرد؛ وهذا ما أشارت إليه تحية محمد عبد العال (٢٠١٢، ٤٦٢) حيث قسمته إلى: الضجر الموقفي، الضجر الأكاديمي أو (الدراسي)، الضجر السياسي، الضجر الشخص، الضجر العاطفي، الضجر الأخلاقي، الضجر الصامت، والضجر التائر.

ولعل من أبرز تلك الأشكال وأكثرها انتشارا الضجر الأكاديمي فهو ذائع الانتشار بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية حيث أكدت نتائج عديد من الدراسات انتشاره بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية كدراسة كل من (Goetz, Preckel, Pekrun, & Hall, 2007; Tze, Daniels & Klassen, 2016)، أما بالنسبة للمرحلة الجامعية بشكل خاص فقد أظهرت الإحصائيات مدى شيوعه بين طلاب وطالبات الجامعة، وأكدت ذلك نتائج دراسة هاريس (Harris, 2000) التي توصلت إلى أن (١٠٪) فقط من عينة الدراسة لا يعانون من الضجر الأكاديمي مقارنة بباقي أفراد العينة، وأوضحت نتائج دراسة مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) أن (٥٩٪) من طلاب الجامعة أخبروا أن ما يقرب من نصف محاضراتهم مضجرة، في حين أقر (٣٠٪) منهم أنهم يشعرون بالضجر خلال معظم محاضراتهم، كما توصلت نتائج دراسة داشمان وآخرين (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2011) إلى أن أكثر من (٤٤،٣٪) من الطلاب يعانون من مستويات مرتفعة من الضجر الأكاديمي؛ الأمر الذي يجعله ظاهرة عامة لا ترتبط بمرحلة تعليمية دون أخرى، فضلا عن كونه من أكبر المخاطر التي تواجه الطلاب في كل المراحل الأكاديمية؛ لما قد يترتب عليه من مشكلات نفسية وتربوية متعددة.

ومما يزيد من انتشار مشكلة الضجر بين طلاب الجامعة ارتفاع مستوى تعرضهم للضغوط البيئية والنفسية، ونشأت أفكارهم ومعتقداتهم حول سهولة المذاكرة بالكلية، والتعامل مع أساتذة الجامعة، وطريقة وضع الأسئلة نظرا لصعوبة حصولهم على إجابة لمختلف الأسئلة التي تدور بأذهانهم، إضافة إلى شعورهم بقصور من الجانب الإداري بالكلية في نشر ثقافة الأنشطة اللاصفية والمشاركة المجتمعية لتحقيق طموحاتهم وإدارة وقتهم، وما يجده من معاملة تدفعهم للكبت، وكذلك القصور في توفير بعض الإمكانيات المادية داخل القاعات الدراسية مع عدم وجود أماكن ترفيهية بين المحاضرات، فضلا عن عدم قدرة الطالب على معرفة كيفية استثمار قدراته وطاقاته الكامنة. .. وغيرها من الأسباب التي قد تخلق لديه مشاعر من اليأس والكدر والضجر (آمال الفقى، ٢٠١٦، ٥٥).

وبمراجعة الأدب السيكولوجي في مجال دراسات الضجر الأكاديمي، تبين اهتمام بعض الباحثين في مجال علم النفس بدراسته في ضوء بعض المتغيرات، مثل: الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، التحصيل الأكاديمي، المعدل التراكمي للطلاب كدراسة كل من (Tze, 2011; Tze, Klassen, Daniels, Li & Zhang, 2013; Tze et al., 2016)، الاستخدام المتدني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الإتقان، وما وراء المعرفة)، الرضا عن الدراسة، مستوى الدافعية للتسجيل بالمقررات الإلكترونية، ومشكلات الانتباه كدراسة كل من (Artino, 2009; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010)، مفهوم الذات الأكاديمي (Preckel, Götz & Frenzel, 2010)، التدفق النفسي (Harris, 2000).

ومن ثم برغم أهمية هذا الموضوع على المستوى النفسي والشخصي والأكاديمي للفرد، فإنه لم يلق الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة خاصة في البيئة العربية، وهذا ما أكدته تزي (Tze, 2011, 4) في دراسته، وعليه تحاول الدراسة الحالية دراسة الشعور بالضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين، وكذلك بحث بعض المتغيرات المرتبطة به، والتي لم يكن لها نصيباً من الدراسة، ومن هذه المتغيرات: متغير الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وتنظيم الذات. ويعد الإرجاء الأكاديمي من أهم المشكلات البارزة في مجال التعليم والتحصيل، حيث يتضمن قيام الطلاب بتأجيل وتأخير إنجاز عديد من المهام والأنشطة الدراسية بشكل مقصود حتى الحظات الأخيرة (مسعد عبد العظيم، ٢٠١٣، ٤٩٤).

وقد يؤجل الفرد إنجاز مهامه نظراً لعدم اندماجه في أداؤها، وفقدانه للإحساس بالمتعة وشعوره بالاضطرار عند القيام بها، لذا فربما يقوم طلاب الجامعة بسلوك الإرجاء الأكاديمي إذا شعروا بالضجر في حياتهم الدراسية، فقد أشار سينكال ولافوي وكوستنر (Koestner, 1997; Senecal, Lavoie) إلى أن الطلاب يقومون بسلوك الإرجاء عندما يشعرون بالنفور من الأنشطة المملة والصعبة، كما توصل لي (Lee, 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين حالة التدفق حيث اندماج الفرد التام فيما يقوم به من مهام مع إحساسه بالنشوة والبهجة وقيامه بتأجيل أداء مهامه الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بمتغير قلق المستقبل المهني فهو من أهم المشكلات التي يتعرض لها عديد من طلاب الجامعة لما له من آثار سلبية واضحة على الجوانب النفسية والدافعية وخاصة الأكاديمية للفرد، وهذا ما أوضحته نتائج بعض الدراسات كدراسة راجي الصرايرة ونايل الحجايا (٢٠٠٨) والتي أكدت على أن الطلاب الذين يتميزون بالرضا المنخفض عن الدراسة لديهم قلق مرتفع على المستقبل المهني.

وفيما يتعلق بتنظيم الذات فهو من المفاهيم الحديثة بعلم الصحة النفسية، ويعد الميكانيزم أو الآلية التي تنمي لدى الفرد مجموعة السلوكيات والمهارات والعادات التي تؤثر إيجابيا في عملية التعليم والتعلم وتساعد في التنظيم والتخطيط والتوافق لتحقيق الأهداف؛ ومن ثم تطوير بيئته الذاتية (محمد فراج، ٢٠١٢، ٤٨٣-٤٨٤)، كما قد أكدت نتائج دراسة زيرمان وكيستانس (Zimmerman & Kitsantas, 2014) على أهمية تنظيم الذات في تنظيم حياة الفرد وزيادة قدرته على الإنجاز وتحقيق التوافق الأكاديمي.

ومن ثم تعد الدراسة الحالية إحدى المحاولات الأولى للتصدي لهذا الموضوع بغرض تحديد طبيعة العلاقة بين الضجر الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة؛ نظراً لما تمثله هذه المتغيرات من جانب مهم لدى عينة الدراسة.

### مشكلة الدراسة:

تتمثل أحد جوانب مشكلة الدراسة الحالية في أهمية دراسة المشكلات النفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة وتعود تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم ومعرفة العوامل التي قد ترتبط بها وإيجاد حلول لها، ويعتبر الضجر الأكاديمي من أهم تلك المشكلات نظراً لانتشار هذه المشكلة بين طلاب الجامعة بصورة مستمرة تستدعي القلق؛ ولعل هذا ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات كما سبقت الإشارة لذلك، وكذلك فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها التدريسي وتفاعلها مع طلاب الجامعة سلوكيات عديدة تصدر عن بعضهم تشير إلى إحساسهم بالضجر في المجال الأكاديمي حيث فقدان الحماس والاهتمام بالأنشطة التعليمية، والتذمر من المقررات الدراسية وكبر حجمها وتكرارها، وانخفاض الدافعية للتعلم، والتشتت والسرمان، ومحاولة إضاعة وقت المحاضرات والتغيب الملحوظ عن حضورها؛ الأمر الذي قد يؤثر سلباً على توافق الطالب الدراسي ومستقبله المهني.

لذا يعتبر الشعور بالضجر الأكاديمي مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب، وتمتد أثارها ليس على الطالب فقط بل إلى الأسرة والمجتمع كله، فقد تهاجم نفسية الفرد وتفكيره، وتفقد القدرة على تحقيق الذات والإبداع وتشعره بالاضطراب والعجز؛ فيفتقد الرغبة في التعلم ويحاول الهروب من المواقف التعليمية المختلفة.

وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة مان و روبنسون ( Mann & Robinson, 2009) أن الشعور بالضجر الأكاديمي يعد عائقاً لنجاح العملية التعليمية؛ نظراً لأن المستويات المرتفعة من هذا الشعور تؤدي إلى إحساس الطلاب بالفراغ أثناء الدراسة؛ مما يعوق تقدمهم الدراسي، كما يتسبب في ضعف الإنجاز إلى حد التعثر الدراسي؛ حيث انخفاض

مستوى التركيز عند أداء المهمات، وزيادة أحلام اليقظة والسرمان، والرغبة في إضاعة أوقات المحاضرات بممارسة بعض السلوكيات غير المناسبة كالتلاعب بالأشياء، واللجوء للأحاديث الجانبية مع الأصدقاء، وإرسال الرسائل بالهاتف المحمول، وتميرير الملاحظات للأصدقاء، إضافة إلى محاولة التجنب والهروب من حضور معظم المحاضرات أو مغادرتها. كما أكد ذلك أيضا ما أشار إليه داشمان وآخرون (Daschmann et al., 2011, 436) بأن شعور الطالب بالضجر في المجال الأكاديمي قد يؤدي إلى زيادة احتمالات معاناته من تدنى مفهوم الذات ونقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية؛ الأمر الذي يؤثر سلبا على إدراكات الطالب وقراراته حول اختياره للمقررات الدراسية، والمهنة المستقبلية.

لذا فإنه من الضروري دراسة مشكلة الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في علاقته ببعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لفهمه بصورة أكبر، ومن ثم محاولة التقليل من آثاره السلبية إلى أقصى درجة ممكنة.

#### ومما سبق تثير مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
٢. هل يختلف الشعور بالضجر الأكاديمي باختلاف الجنس؟
٣. هل يختلف الشعور بالضجر الأكاديمي باختلاف التخصص؟
٤. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والمتغيرات النفسية موضع الدراسة؟
٥. هل يختلف مرتفعو الضجر الأكاديمي من طلاب الجامعة عن منخفضي الضجر الأكاديمي في المتغيرات النفسية موضع الدراسة؟

#### أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف ما يلي :

١. مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
٢. طبيعة الفروق في الضجر الأكاديمي بين الذكور والإناث.
٣. طبيعة الفروق في الضجر الأكاديمي بين أفراد العينة ذوي التخصصات النظرية والعملية.
٤. طبيعة العلاقة بين الضجر الأكاديمي والمتغيرات النفسية (الإجراء الأكاديمي - قلق المستقبل المهني - تنظيم الذات) لدى عينة الدراسة.
٥. مدى الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في المتغيرات النفسية (الإجراء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات).

**أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة نظرياً من خلال تسليط الضوء على موضوع شديد الأهمية في الوقت الحاضر إلا وهو " الضجر الأكاديمي" لدى الشباب الجامعي، والذي يعد من أهم القضايا التربوية؛ لما له من آثار سلبية على التوافق النفسي والأكاديمي للفرد، وإذا لمسنا واقع الطلاب اليوم في الجامعات نجد أننا بحاجة لمزيد من الدراسات في هذا الموضوع، بالإضافة إلى تعرض الدراسة لمشكلات واسعة الانتشار لدى طلاب الجامعة وهي الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وأهمية مفهوم تنظيم الذات حيث يعد من المتغيرات وثيقة الصلة بتحسين مستويات الأداء لدى الطلاب، إضافة إلى أنه تعتبر الدراسة الحالية من المحاولات الأولى - في حدود علم الباحثة - التي تناولت الضجر الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية موضع الدراسة.

كما تتضح أهمية الدراسة والحاجة إليها تطبيقياً من خلال تصميم أداتين لقياس الضجر الأكاديمي، والإرجاء الأكاديمي ومعرفة البناء العاملي لهما، وأداة لقياس قلق المستقبل المهني، حتى يمكن الاستفادة بهما في مجال التربية وعلم النفس، كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في إعداد برامج علاجية وإرشادية لخفض الشعور بالضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

**مصطلحات الدراسة:**

أ - **الضجر Boredom**: يُعرف بأنه حالة سيكولوجية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدافع أو عن استمرار مفروض في موقف غير محبب للنفس، ويتميز بالانتباه الراكد والنفور من الاستمرار في الموقف (كمال دسوقي، ١٩٨٨، ١٩٣).

ب - **الضجر الأكاديمي Academic Boredom**: هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له، ويقاس **الضجر الأكاديمي** إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

ج - **الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination** تُعرف الباحثة الإرجاء الأكاديمي في الدراسة الحالية: بأنه تأجيل الطالب البدء في أداء المهام التعليمية المطلوبة، والتأخر في إتقانها إلى اللحظات الأخيرة دون مبرر؛ مما يشعره بالتوتر والقلق وعدم الارتياح، ويقاس

الإرجاء الأكاديمي إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على عبارات مقياس الإرجاء الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

د- قلق المستقبل المهني **Future Career Anxiety**: هو حالة من عدم الارتياح والتوتر ناتجة عن التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني، ويقاس قلق المستقبل المهني إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على عبارات مقياس قلق المستقبل المهني المستخدم في الدراسة الحالية.

هـ - تنظيم الذات **Self- Regulation**: هي قدرة الفرد على السيطرة على البيئة المحيطة وإدارتها، وتنظيم سلوكه، وكذلك القدرة على البحث عن المعلومات وتعلمها من أجل تحديد الهدف والوصول إليه أثناء أداء أي مهمة سواء كانت مهمة علمية أو مهنية أو عملية (فوقية رضوان، ٢٠١٢، ٧).

### الإطار النظري:

يركز الإطار النظري في الدراسة الحالية على أربعة متغيرات يمكن أن يمثلوا دعائمه: (الضجر الأكاديمي، الإرجاء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

### أولاً- الضجر الأكاديمي:

#### مفهوم الضجر الأكاديمي:

تعددت تعريفات الباحثين لمصطلح الضجر، كما تعددت وجهات نظرهم حوله، وسوف تستعرض الباحثة بعض التصورات حول مفهوم الضجر، ومنها ما يلي:  
عُرّف الضجر في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه فقدان الاهتمام بنشاط خاص مصحوب بانتهاب مشتت ونقص في الدافعية وهو مشكلة نفسية واجتماعية عامة (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاقي، ١٩٨٩، ٤٥٩)، بينما تناولته تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٧) باعتباره مشاعر انفعالية سلبية تضيء على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي، الذي يجعل الحياة خالية من المعنى والمتعة.

كما عُرّف بأنه الخبرة أو الحالة الانفعالية التي تتضمن مشاعر الاستياء وعدم الرضا (Alda et al., 2015, 2) والتي يفقد فيها الفرد القدرة على التركيز والوعي بمشاعره والمثيرات البيئية (Rhodes, 2015, 278)، وكذلك عرّفه موينيهان وآخرون ( Moynihan

et al., 2015, 2) بأنه حالة من عدم الرضا والإثارة المنخفضة مصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالنشاط والذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية.

في حين عرّف الضجر الأكاديمي بشكل خاص، بأنه أحد العواطف والمشاعر الأكاديمية التي ترتبط مباشرة بالعملية التعليمية وحجرة الدراسة وتؤثر سلباً على التحصيل الدراسي (Pekrun, Goetz, Titz, 2002, 92).

كما هو حالة من عدم الرضا والاستياء والشعور بالإحباط والسلبية مصحوبة بإثارة منخفضة أثناء أداء المهام الدراسية الرتيبة وغير الشيقة ( Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper & Schatz, 2012, 98-99)، وهو أيضاً ذلك النوع من الضجر الذي ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية وكذلك نوع التعليم (التخصص) الذي يتلقاه الفرد أن يحقق بعض من حاجات الفرد وطموحاته رغبة منه في الوصول لوضع اجتماعي مرض قادر على تحقيق ذات الفرد بطريقة تجعله أكثر رضا وقبول لهذا التعليم (تحية محمد عبد العال، ٢٠١٢، ٤٦٢).

وكذلك فقد أشارت آمال الفقى (٢٠١٦، ٦٣) إلى أن الضجر الأكاديمي هو مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هي الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية، واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه؛ فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية.

ومما سبق يلاحظ أن مفاهيم الضجر الأكاديمي تختلف باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن معظمها يتفق على أن الضجر الأكاديمي نوع من الضجر يقتصر على المجال الأكاديمي والدراسي فقط سواء داخل المدارس أو الجامعات، وهو يشير إلى حالة من الاستياء والاستثارة المنخفضة المرتبطة بالمواقف والأنشطة الأكاديمية، وتحاول الدراسة الحالية دراسته وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، وتقديم مقياسا يعكس أبعاده؛ لما له تداعيات على الطالب والمجتمع.

### خصائص الأفراد المضجرين:

من الضروري تمييز مشكلة الشعور بالضجر بشكل عام والضجر في المجال الأكاديمي بشكل خاص ومعرفة مظاهرها ومؤشراتها حتى ينتهي للمهتمين بعلم النفس والقائمين على العملية التعليمية، تقديم التدريبات المناسبة والتي تخفف من حدة هذا الشعور

حتى لا يتعدى تأثيره إلى الجوانب الأخرى من الحياة ولتفادي آثاره السلبية، وتتجلى هذه الخصائص فيما يلي :

اللامبالاة والغفلة والميل للانتحار، واللجوء إلى عزو الحالة العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية، والمعاناة من الشعور بالفراغ والرتابة وانعدام الدافعية والإحساس بالدونية وفقدان الشعور بالمعنى بما يجعل الفرد غير قادر على التنبؤ بمستقبل ذي معنى، كما قد يعاني الشخص المضجر من عدم الرضا عن الحياة، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، إضافة إلى عدم التوافق الانفعالي حيث يؤثر التوافق الانفعالي الضعيف على تلك الحالة التي يخبرها؛ مما يجعله أكثر حساسية للإحباط، وكذلك تسيطر عليه قيم الرتابة واللاهدفية وعدم الرغبة في إيجاد معنى للحياة. (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٨-٤٥٩)، بالإضافة إلى ذلك فإن الطالب المضجر أكاديميا يعاني من عدم الهدوء والافتقار للاهتمام بالأنشطة غير السارة والشعور بالتعب والإرهاق (O'Brien,2014,237).

#### أسباب الضجر الأكاديمي:

وفيما يتعلق بأسباب الضجر الأكاديمي فقد أرجعت نتائج عديد من الدراسات كدراسة (Mann & Robinson,2009;Preckel et al.,2010; Daschmann et al., 2011) هذا الشعور إلى عدة أسباب رئيسية، منها: افتقار المقررات الدراسية والمهام الأكاديمية للمعنى حيث غموض الهدف منها، والانطباع الشخصي الخاطئ عن قيمة الدراسة، وشعور الطالب بالكراهية تجاه المعلم، ونقص تدخل أو مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية، والقصور في استخدام طرق التدريس الملائمة مع عدم توفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها، فضلا عن زيادة شعور الطالب بالتحدي نتيجة لصعوبة المهام المطلوبة وعدم ملائمتها لقدراته، في حين يمكن أيضا إرجاع الشعور بالضجر الأكاديمي إلى نقص شعور الطالب وخاصة الموهوب بالتحدي في البيئة الدراسية؛ حيث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة؛ نظرا لما يقدم له من برامج دراسية لا تناسب مستوى التحدي المناسب له؛ مما يولد عنده وقت كبير من الفراغ؛ يدفعه للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة.

ويضيف فوجل ولكت وآخرون (Vogel-Walcutt et al., 2012,103) أسبابا أخرى للضجر الأكاديمي من أبرزها اشتراك الطلاب في الأنشطة والمهام الأكاديمية الاعتيادية والتي تبعث على الشعور بالرتابة، وتدنى مستوى الدافعية الداخلية للطلاب، وكذلك الدافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف الدراسي رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات،

ومزاولة المهام والواجبات التي ينقصها الدافع والتي يجد فيها الطالب نوعاً من المشقة والجهد، والشعور بالاضطرار لفعل مهام وواجبات دراسية غير مرغوبة، ونقص الإرشاد والتوجيه، إضافة إلى انخفاض حالة التدفق المتمثلة في ضعف مستوى الاندماج والتركيز التام في المهام والأعمال التي يقوم بها الفرد.

وكذلك تُرجع (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٦٢، ٤٣٦) الضجر الأكاديمي بصفة عامة إلى تواجد الفرد في عالم ضاعت به الأحلام وقتل روح الطموح، حيث تدهور حالة التعليم وفقدان الثقة فيه، وسطحية القيم الجامعية، إضافة إلى فقدان السياسة التعليمية ونوع التعليم للقدرة على تحقيق حاجات الفرد وطموحاته.

ومن ثم فإننا نلاحظ أن الأسباب السابقة هي جزء من عديد من العوامل التي لا يمكن إغفالها، والتي قد تؤثر بصورة متفاوتة على مستوى إحساس الطالب بالضجر الأكاديمي، ومنها ما يرتبط بالطالب نفسه حيث مستوى دافعيته ومدى ملائمة دراسته لإشباع حاجاته وقدراته، ومنها ما يرتبط بالمناخ الذي يسود الجامعة من مقررات دراسية وأنشطة جامعية وأساتذة وطرق تدريس وأساليب تقويم.

هذا، وتتعدد المواقف الأكاديمية التي يكثر بها إثارة مشاعر الضجر بين الطلاب وذلك أما داخل القاعات الدراسية في حالات الاستماع لبعض المحاضرات، والقيام ببعض المهام الكتابية، وإجراء التجارب اليدوية الرتيبة، والتحضير للمحاضرات اللاحقة، أو في مواقف الاستذكار والاستعداد للامتحانات وأدائها (Tze et al., 2016, 124)، مما يمثل خطورة على مستقبل الفرد والمجتمع؛ لما يترتب عليه من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية أو فسيولوجية.

## ثانياً - الإرجاء الأكاديمي:

### مفهوم الإرجاء الأكاديمي:

يُعرف بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها (عبد الرحمن مصلحي، نادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٢)، وكذلك هو الميل إلى سلوك الإرجاء الدائم والتأخير الإرادي سواء في البدء أو الانتهاء من إنجاز جميع أو معظم المهام الدراسية المطلوبة وتأخيرها عن الموعد المحدد (حسن علام، ٢٠٠٨، ٢٦١).

ويعتبره السيد عبدالدايم سكران (٢٠١٠، ٤) عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتنبور نتائجها في ميل الطالب لتترك المهام الأكاديمية جانبا أو تجنب إكمالها أو تأجيلها لوقت آخر دون أسباب قهرية، وكذلك يُعرفه محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات (٢٠١٣، ١٩) بأنه تأجيل الطالب لمهامه الأكاديمية المطلوب منه إنجازها خلال وقت محدد.

### خصائص الطلاب المرجئون أكاديميا :

ويتسم الطالب ذو سلوك الإرجاء الأكاديمي بعدة خصائص من أهمها زيادة أحلام اليقظة والسرхан عند اقتراب موعد الاستعداد لامتحان، وكذلك الانشغال في عمل الأشياء غير الضرورية، مع تجنب الاستذكار والإكثار من الأنشطة والزيارات مع الأهل والأقارب والزملاء (عطية أحمد، ٢٠٠٧، ١)، كما أشارت نتائج دراسة (نادية الشرنوبى، ٢٠٠٨) إلى أن الطالب المتلكئ أكاديميا أكثر استخداما للاستراتيجيات السطحية في التعلم وأقل ثقة بالنفس وكذلك يتسم بالعصبية والتفاؤل والانبساط والخوف من الفشل.

كما اتفق كل من (Balkis, 2013; Lowinger, He, Lin & Chang, 2014; Ebadi, & Shakoorzadeh, 2015) على أن الطالب المرجئ أكاديميا يعاني من انخفاض تنظيم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وعدم الرضا عن الحياة الأكاديمية، وتدنى كفاءة الذات الأكاديمية.

### أسباب الإرجاء الأكاديمي :

ولعل من أهم العوامل التي يعزى لها سلوك الإرجاء الأكاديمي: نوع المهمة؛ فالمتعلمين عادة لا يؤجلون الواجبات التي يجدون فيها متعة وسعادة بينما يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعا من المشقة والجهد، وقد يكون أيضا نتيجة إلى محاولة الوصول إلى الإتقان والخلو من العيوب في إنجاز المهام المطلوبة (فريخ العنزى، محمد الدغيم، ٢٠٠٣، ١٠٤). ويضيف معاوية أبو غزال (٢٠١٢) مجموعة أخرى من العوامل المسببة للإرجاء الأكاديمي ومنها: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

كما لخص مسعد محمد (٢٠١٣، ٤٩٧-٤٩٩) محددات الإرجاء الأكاديمي فيما يلي: كثرة الأنشطة الاجتماعية أو الخلافات الأسرية وقصور كل من الإمكانيات المادية للدراسة والمتابعة الجيدة للأبناء دراسيا، والميل للكمالية، وصعوبة المهام حيث ظهور العقبات في العمل الدراسي وضعف الثقة في القدرة على الإنجاز، والكسل وقلّة النشاط مع فقدان

الإصرار والقدرة على التحمل، وإدارة الذات السلبية حيث الافتقار إلى التنظيم وسوء التخطيط وإهدار الوقت، إضافة إلى الاتجاهات السلبية للدراسة حيث عدم اتفاق المهام مع الميول الشخصية وتدنى مستوى الطموح والنفور من قيود النظم الدراسية وكراهية المعلم وعدم تحمل المسؤولية، فضلا عن الميل إلى محاكاة الآخرين وتقليد الفاشلين، والشعور بالتردد بين المهام واجبة الإنجاز أو الإحراج من السؤال وعدم القدرة على استغلال الفرص المتاحة.

### ثالثاً- قلق المستقبل المهني:

يعد قلق المستقبل المهني هو شعور بعدم الارتياح والتوتر والضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية حصول الطالب على فرصة عمل مناسبة بعد تخرجه من الجامعة (شاكر عقلة المحاميد، محمد إبراهيم السفاسفه، ٢٠٠٧، ١٣٥)، ويمكن الإشارة إليه أيضا بأنه حالة انفعالية ترتبط شدتها بالتفكير بالمستقبل الذي ينتظر الخريج (راجى الصرايرة ونائل الحجايا، ٢٠٠٨، ٢٢٢).

كما يمكن إرجاع ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلاب إلى تزايد أعداد الخريجين، وقلة فرص العمل المتاحة، والإقبال المتزايد على التعليم الجامعي مع عدم التخطيط الجيد لحاجة سوق العمل بالإضافة الى عدم ملائمة المهن المعروضة في سوق العمل مع التخصصات الدراسية للخريجين (شاكر المحاميد، محمد السفاسفه، ٢٠٠٧، ١٣٨).

الأمر الذي جعل كثير من الشباب يعيشون أزمة اغتراب حقيقي عن تحديد مستقبلهم، كما صنعت هذه الأزمة اللوائح والقوانين الاجتماعية وخاصة التعليمية والتي انحصر دور الشباب في الخضوع لها والالتزام بها؛ الأمر الذي أدى إلى شعورهم بالضجر وفقدان القدرة على تحقيق الذات حيث انسحاب بعض الشباب من هذا الواقع والذي يتمثل في عدم متابعة الدراسة الجامعية، وخضوع البعض الآخر لهذا الواقع باللاتحاق في التخصصات غير المرغوبة؛ مما أوقع الشباب في عديد من القيود منها القيود الأكاديمية التي حددت تفاعلاته وأفكاره وسلوكياته، وقيود في البنية التعليمية والتي قتلت ابداعاته وحرمته من تحقيق طموحاته ورغباته في الاختصاص والعمل وتحسين صورة المستقبل (عبد الله المجيدل وخالد الرميضى وعلى كاظم، ٢٠١٢، ١٠٠). لذا يمكن القول أن استمرار هذا الشعور لدى الشباب الجامعي قد يؤدي بهم إلى الإحساس بالعجز والضعف؛ الأمر الذي يؤدي لعديد من المشكلات النفسية والأكاديمية.

**رابعاً- تنظيم الذات:****مفهوم تنظيم الذات:**

يُعرف تنظيم الذات بأنه القدرة على تبوء الفرد وضعا معيناً بطريقة صحيحة، الأمر الذي يخلصه من أي نقص في المهارات والمعلومات اللازمة لتحقيق مهامه والوصول لهدفه، ويجعله يتمتع بالسلوكيات الإيجابية والتفكير العقلاني والقدرة على السيطرة على البيئة؛ ومن ثمَّ يتحقق التوافق النفسي لديه (فوقية رضوان، ٢٠١٢، ٥)، كما يعبر تنظيم الذات في جوهره عن وعي الفرد بمهاراته ونشاطه العقلي والمعرفي، وتوجيهه بتفعيل استراتيجيات المراقبة الذاتية، والتأثير على الاندفاعات والرغبات غير المقبولة، والتأكيد على قوة الإرادة من خلال ضبط النفس وتقويم الذات المستمر والنظر إلى الحاضر المستمد من تطلعات المستقبل (محمد فرج، ٢٠١٢، ٤٨٣-٤٨٤).

كما عرّفته هبة إسماعيل (٢٠١٣، ١٥١) بأنه العملية التي يقوم فيها الفرد بتعديل سلوكه لتحقيق أهدافه معتمداً على إحداث تغييرات في العوامل المرتبطة بهذا السلوك سواء كانت هذه العوامل داخلية أم خارجية.

وكذلك أشار عرفات شعبان (٢٠١٣، ٣٨٦ - ٣٨٧) إلى أنه يمكن اعتباره العملية التي تتضمن مجموعة من المعايير الواضحة وهي: مراقبة الذات، السعي للتغيير، تقييم السلوك حيث القدرة على الحكم على السلوك والعمل على الارتقاء به، والبحث عن الخيارات وكذلك القدرة على التغيير وقبول التحدي وحل المشكلات بطرح حلول متنوعة، إضافة إلى إمكانية صياغة الخطط وتنفيذها.

**خصائص المتسمين بتنظيم الذات:**

ومن أهم سمات وخصائص المتسمين بتنظيم الذات مايلي: البراعة في التخطيط، والمثابرة، والثقة بالنفس، والاجتهاد، والقدرة على تعديل السلوك بما يتناسب مع الهدف، والتحقيق المستمر للأهداف، والتحكم في الذات، والمراقبة المستمرة للأعمال، وسهولة تشخيص وتحديد المهمة، وتحديد مدى فعالية التخطيط، إضافة إلى امتلاك عديد من القدرات المعرفية كالملاحظة والتلخيص والتقرير، والقدرة العالية على التحصيل، والتوجه المباشر نحو الهدف، والاستقلال النفسي والحرية في تحديد مصادر المعلومات، فضلا عن التعاون مع الآخرين، وطلب المعونة عند الحاجة، والتعلم في ضوء الفهم والمعنى، والاشتراك في إبداء الآراء

ومناقشتها، والقدرة على التركيز ومراجعة ما تم تعلمه بحيث يكون ذا معنى (فوقية رضوان، ٢٠١٢، ٦-٧). وكل ذلك قد يساهم في تدعيم الشباب الجامعي ومساعدتهم على تخطى المشاعر السلبية والمشكلات التي قد تواجههم في المجال الدراسي وغيره من مجالات الحياة المختلفة.

### دراسات سابقة:

برغم تعدد وتنوع الدراسات التي أجريت حول الضجر الأكاديمي في البيئة الأجنبية، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في الاهتمام به في البيئة العربية، هذا بالإضافة لعدم وجود دراسات تناولت الضجر الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية (الإرجاء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات) معاً سواء عربية أو أجنبية، لذا تم تناول بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بالفروق الجنسية في الضجر الأكاديمي أو بعلاقته ببعض المتغيرات النفسية للاستفادة مما كشفت عنه من نتائج يمكن الاستعانة بها في إعداد الأدوات ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، كما يلي :

دراسة هاريس (2000) Harris حيث هدفت إلى بحث العلاقة بين الشعور بالضجر لدى طلاب الجامعة وحالة التدفق، وذلك لدى عينة قوامها (١٧٠) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الاحساس بالضجر والتدفق.

و دراسة يزيد السورطي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقصي درجة تعرض الطلاب للملل الأكاديمي وعلاقته بجنس الطلبة، وذلك لدى عينة قوامها (٢١٦) طالباً من الطلاب تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية، تضم (١٩٢) من الإناث، (٢٤) من الذكور، واستخدم استبانة للتعرض للملل الأكاديمي إعداد الباحث تقيس ثلاثة أبعاد هي طرق التدريس، ومحتوى المناهج الدراسية، وأساليب التقويم باعتبارهم مصادر تسهم في ملل الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة ارتينو (2009) Artino والتي هدفت فحص العلاقة بين مشاعر الإنجاز السلبية (الضجر - الإحباط) و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الإتقان - ما وراء المعرفة)، والرضا عن الدراسة، والإقبال للتسجيل في الدورات الالكترونية، لدى عينة قوامها (٤٨١) طالباً، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: إسهام الضجر الأكاديمي بشكل سلبي في التنبؤ

باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ووجود علاقة سالبة دالة بين الضجر الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة، والإقبال على الالتحاق بالدورات التعليمية الإلكترونية. كما أجرى مان و روبنسون (Mann & Robinson, 2009) دراسة استهدفت معرفة نسب انتشار الضجر الأكاديمي وأسبابه، وذلك لدى عينة قوامها (211) طالبا جامعيًا، استخدم استبانة التعرض للضجر الأكاديمي؛ وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسبة انتشار الضجر الأكاديمي حيث أشار (59%) من الطلاب إلى أن نصف محاضراتهم مضجرة، (30%) منهم أن معظم محاضراتهم مملة، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الضجر الأكاديمي وعدم حضور المحاضرات وتجنبها، وعلاقة سالبة دالة بينه وبين المعدل التراكمي.

وقام بيكريم وآخرون (Pekrun et al., 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضجر الأكاديمي والأداء الأكاديمي وذلك لدى عينة قوامها (203) طالب، تضم (100) من الإناث، (103) من الذكور، واستخدم مقياس العواطف الأكاديمية لقياس الضجر الأكاديمي، مقياس للدافعية الداخلية ومشكلات الانتباه والتنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي ومشكلات الانتباه، ووجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بينه وبين كل من: الدافعية الداخلية والجهد المبذول واستراتيجيات الاتقان والتنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي.

ودراسة بريكل وآخرون (Preckel et al., 2010) حيث هدفت الدراسة بحث العلاقة بين الشعور بالضجر في مادة الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي، وذلك لدى عينة قوامها (186) طالبا من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، واستخدم مقياس للضجر في مادة الرياضيات إعداد (Pekrun, Goetz, & Frenzel, 2005)، ومقياس لتقبل الذات الأكاديمي إعداد (Marsh, 2007)؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين مفهوم الذات الأكاديمي والشعور بالضجر الأكاديمي.

كما أجرى داشمان وآخرون (Daschmann et al., 2011) دراسة حول الضجر الأكاديمي، طبقت على عينة من الطلاب قوامها (1380) طالب، تضم (50،1%) من الإناث، (49،9%) من الذكور، بمتوسط عمري قدره (12،56) سنة، واستخدم مقياس للضجر في الرياضيات إعداد الباحث، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الشعور بالضجر الأكاديمي في فصول الرياضيات لدى أفراد العينة حيث إن أكثر من (44،3%) من الطلاب

يعانون من الضجر الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الضجر الأكاديمي و تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات.

وكذلك دراسة تزي وآخرون (2013) Tze et al. التي هدفت إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية، وذلك لدى عينة قوامها (٤٠٥) فرد من طلاب الجامعة بكندا والصين، واستخدم مقياس للضجر الأكاديمي، ومقياس للكفاءة الذاتية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الضجر الأكاديمي وكفاءة الذات.

ودراسة تزي وآخرون (2016) Tze et al. والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الضجر الأكاديمي وكل من الدافعية واستراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، وذلك باستخدام التحليل المتعدد لمجموعة من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وعددهم (٢٩) دراسة، طبقت على (١٩٠٥٢) طالب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير سلبي للضجر الأكاديمي على نتائج الطلاب والدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

يتضح من خلال العرض السابق أن الدراسات التي تناولت الضجر الأكاديمي أسفرت نتائجها عن ارتباطه ببعض المتغيرات النفسية، والتي تختلف عن المتغيرات موضع الدراسة الحالية، سوى دراسة (2010) Pekrun et al. التي ربطته بتنظيم الذات، وفيما يتعلق بالفروق الجنسية، لم توجد سوى دراسة يزيد السورطي (٢٠٠٨) والتي بحثت الفروق بين الجنسين في الضجر الأكاديمي وكانت لصالح الإناث، كما اتفقت معظم النتائج على ارتفاع مستوى الشعور بالضجر الأكاديمي لدى الطلاب.

### فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١. ما مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات (النظرية- العملية) في الضجر الأكاديمي.
٤. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والمتغيرات النفسية (الإرجاء الأكاديمي - قلق المستقبل المهني - تنظيم الذات) لدى عينة الدراسة.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي الضجر الأكاديمي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في المتغيرات النفسية (الإرجاء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات)".

### إجراءات الدراسة:

#### أولاً - عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٦٠) طالباً من طلاب جامعة المنيا بكليات التربية والآداب والعلوم والهندسة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ - ٢٤) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٠،٨٠٦) عاماً، وانحراف معياري مقداره (١،١٦)، وقد روعي عند اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية أن تكون مختلفة عن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

#### ثانياً - أدوات الدراسة :

##### أ- مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحثة):

تم إعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتقدير درجة الشعور بالضجر الأكاديمي لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنيته بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض ما كُتِبَ عن الضجر بصفة عامة، والضجر الأكاديمي من دراسات وأطر نظرية ومقاييس مثل دراسة كل من: داشمان وآخرون (Daschmann et al. (2011)، تزي (2011)، تحية عبد العادل (٢٠١٢)، تزي وآخرون (Tze et al. (2013)، مصطفى مظلوم (٢٠١٤) للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس.

٢- صمِّمَت استبانة مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ماذا تعنى كلمة ضجر بالنسبة لك؟، ما الأسباب التي يمكن أن تؤدي للشعور بالضجر الأكاديمي من وجهة نظرك؟، ما المواقف التي يمكن أن تشعر فيها بالضجر الأكاديمي؟، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٢٦) طالباً وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

٣- تمَّ عمل تحليل محتوى لمضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة التي طُبِّقَت عليهم الاستبانة.

٤- بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددها (٥٠) بنداً، تم عرضها على سبعة مُحكمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم حول ملائمة هذه العبارات لقياس الضجر الأكاديمي، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٤٥) بنداً حيث تم حذف (٥) بنود، وتم وضع خمسة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس هي: غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، محايد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة (٥)، وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة.

٥- طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (٢٩٨) طالباً من طلاب جامعة المنيا، ثم صُحِّح المقياس طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكره.

٦- صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

#### الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس وعددها (٤٥) بنداً، بطريقة تحليل المكونات الرئيسية Principle Component Method، كما تم استخدام التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس Varimax Rotation، وقد أشارت النتائج إلى وجود أربعة عوامل، و(٤٢) بنداً، وذلك بناءً على المعايير الآتية: محك التشعب الجوهرى للبند بالعامل  $\leq 0,3$  وفقاً لمحك جيلفورد، محك جوهرية العامل  $\leq (3)$  ثلاثة تشعبات جوهرية، العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن  $\leq 1$ ، واعتماداً على هذه المحكات حُذف ثلاث عبارات هي: (٤٤، ٢٢، ١٢)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٤٢) بنداً<sup>(\*)</sup>، موزعة على أربعة عوامل فقط، واستوعبت ١٥١، ٦٥٪ من التباين الكلى للمقياس، ويوضح جدول (١) تشعبات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

#### جدول (١)

##### تشعبات عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الاقتدار للدافعية الأكاديمية		الإدراك السلبي لقيمة الدراسة		صعوبة التركيز		الشعور بالاضطرار	
رقم البند	التشعب	رقم البند	التشعب	رقم البند	التشعب	رقم البند	التشعب

(\*) أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارات (١٢، ٢٢، ٤٤).

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الاقتناع للدافعية الأكاديمية		الإدراك السلبي لقيمة الدراسة		صعوبة التركيز		الشعور بالاضطرار	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٢٤	٠,٨٦٩	٥	٠,٧٩٦	٢١	٠,٧٨	١٩	٠,٧٨٥
١٠	٠,٨٦٩	٩	٠,٧٨٥	١١	٠,٧٧١	٣٤	٠,٧٣٤
٦	٠,٨٦٦	٢٠	٠,٧٧١	٤٠	٠,٧٥٦	١٥	٠,٧٢٢
٣	٠,٨٥٩	١٢	٠,٧٦٤	١٤	٠,٧٤٤	٣٨	٠,٧٢٠
٤٢	٠,٨٣٥	٣٥	٠,٧٦	٧	٠,٧٢٣	٤١	٠,٧١٤
٢٨	٠,٨٣٣	١	٠,٧٥٩	٣٧	٠,٧١٦	٨	٠,٦٩٤
٣٦	٠,٨٣٢	١٦	٠,٧٢٤	٢٥	٠,٧٠١	٢٢	٠,٦٦٥
١٧	٠,٨٣١	٢٧	٠,٦٩٧	١٨	٠,٦٧٧	٢٦	٠,٦٥٥
٣٢	٠,٨١	٣١	٠,٦٩٥	٣٣	٠,٦٠٦	٤	٠,٦٤٤
٢	٠,٧٩٤	٢٣	٠,٦٨١	٢٩	٠,٥٩٣	٣٠	٠,٦٣٥
١٣	٠,٧٣١						
٣٩	٠,٧١٧						
الجذر الكامن	٩,٦٥١	الجذر الكامن	٧,٠٠١	الجذر الكامن	٦,٣٥٦	الجذر الكامن	٦,٣١
نسبة التباين	٪٢١,٤٤٦	نسبة التباين	٪١٥,٥٥٧	نسبة التباين	٪١٤,١٢٦	نسبة التباين	٪١٤,٠٢٢
عدد العبارات	١٢	عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	١٠

يتضح من جدول (١) أن العامل الأول: قد استوعب ٤٤٦، ٢١٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (١٢) عبارة أو بنوداً، تركز على انخفاض الرغبة في أداء المهام الدراسية مع عدم الاستمتاع بالمهام الجديدة، وإنطفاء الحماسة لها، والشعور بالملل عند قراءة الكتب الدراسية... .. وعليه يمكن تسمية هذا العامل "الاقتناع للدافعية الأكاديمية"، في حين أن العامل الثاني: قد استوعب ١٥,٥٥٧٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (١٠) بنود، تدور حول الرؤية الخاطئة والفهم غير الصحيح لقيمة الدراسة وأهميتها حيث تشكك الفرد في تأهيل الدراسة له للحصول على عائد مادي جيد، وأن الأموال المنفقة عليها لن تعوض، وأن الدراسة لا تستحق الجهد المبذول مع عدم الاقتناع بأهمية المقررات الدراسية... لذا يمكن تسمية العامل "الإدراك السلبي لقيمة الدراسة"، أما العامل الثالث: قد استوعب ١٤,١٢٦، ١٤٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (١٠) بنود، تبين مدى الشعور بشرود الذهن أثناء المحاضرات وعدم الاهتمام بتفاصيل العمل الدراسي وسهولة التشتت وصعوبة التركيز في

وقت المحاضرات والاستنكار،... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "صعوبة التركيز"، بينما استوعب العامل الرابع والأخير ١٤،٠٢٢٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (١٠) بنود، تدور حول شعور الفرد بالتقيد في الدراسة الجامعية والاضطرار لدراسة مقررات غير شيقة، وكذلك افتقاده للحرية في اختيار المهام الدراسية بصورة تجعل حياته الدراسية روتينية وخالية من الإبداع؛ ومن ثمّ يمكن تسمية هذا العامل "الشعور بالاضطرار".

٧- ثبات المقياس: تمّ حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامها (٢٩٨) طالب، عن طريق معامل "ألفا كرونباخ"، وتراوحت معاملات "ألفا كرونباخ" ما بين (٠،٩٢٩، ٠،٩٧٨) وهي قيم عالية لمعامل ألفا، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٢) ذلك.

#### جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي والمقياس ككل

المتغير	معاملات ألفا	المتغير	معاملات ألفا	المتغير	معاملات ألفا
الافتقار للدافعية الأكاديمية	٠،٩٧٨	صعوبة التركيز	٠،٩٣	المقياس ككل	٠،٩٧١
الإدراك السلبي للدراسة	٠،٩٥	الشعور بالاضطرار	٠،٩٢٩		

#### ب- مقياس الإرجاء الأكاديمي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتقدير درجته لديهم، وقد مرّ إعداد المقياس وتقنيته بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض ما كُتِبَ في الإرجاء الأكاديمي من دراسات وأطر نظرية ومقاييس، مثل: السيد سكران (٢٠١٠)، معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، بلقيس (2013) Balkis وقد تمّ الاستفادة من كل ذلك في بناء بنود المقياس.

٢- صُمِّمَتُ استبانة مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ما الأسباب التي قد تدفعك لتأجيل الاستنكار وأداء المهام الدراسية إلى وقت لاحق، ما المواقف التي يظهر فيها التأجيل في المجال الأكاديمي بشكل واضح؟، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٢٦) طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

- ٣- تمَّ عمل تحليل مضمون للاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.
- ٤- بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددها (٢٨) بنداً، تمَّ عرضها على سبعة مُحكِّمين بجامعة المنيا اثنتين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم نحو مدى ملائمة وانتماء العبارات للمقياس. وقد تمَّ الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٢٦) بنداً حيث تمَّ حذف عبارتين تمَّ الحكم عليهما بأنهما غير مناسبتين أو ذات فكرة متكررة، وتمَّ وضع خمسة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس هي: غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، غير متأكد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة (٥)، وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة، ثمَّ طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (٢٩٨) طالباً من طلاب الجامعة، ثمَّ صُحِّحَ طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكره.
- ٥- صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

### الصدق العاملي:

تمَّ إجراء تحليلاً عاملياً لبنود المقياس وعددها (٢٦) بنداً، وذلك باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وقد وُضِعَتْ المعايير الثلاثة سالفة الذكر والتي تمَّ التحكيم في ضوءها في مقياس الضجر الأكاديمي، واعتماداً عليها حُذفت عبارة هي: رقم (٧)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٢٥) بنداً<sup>(\*)</sup>، موزعة على ثلاثة عوامل فقط، استوعبت ٦٠،٢٥٩٪ من التباين الكلي للمقياس ويوضح جدول (٣) هذه العوامل وتشبع، والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

### جدول (٣)

#### تشبع عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها

العامل الثالث		العامل الثاني		العامل الأول	
الافتقار للانضباط الذاتي		الانشغال بأعمال أخرى		الهروب من أداء المهام الدراسية	
التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند
٠,٨١٨	٢١	٠,٨٠١	١٥	٠,٨٨٥	٧

(\*) أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارة (٧).

العامل الثالث		العامل الثاني		العامل الأول	
الاقتتار للانضباط الذاتي		الانشغال بأعمال أخرى		الهروب من أداء المهام الدراسية	
التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند
٠,٧١٨	٨	٠,٧٦٣	١	٠,٨٧٣	٢٢
٠,٦٩٧	١٧	٠,٧٥	٩	٠,٨٧٢	٥
٠,٦٩٦	١١	٠,٧٤٦	١٨	٠,٨٦١	١٦
٠,٦٦	٢٠	٠,٧١٣	٢٤	٠,٨٥٩	١٣
٠,٦٢٩	٣	٠,٧٠١	٢٥	٠,٨٣٧	١٩
٠,٥٢٩	٢٣	٠,٧٠٠	٤	٠,٧٩٥	٦
٠,٤٦٢	١٤	٠,٦٢٩	١٢	٠,٧٨٨	٢
				٠,٧٥	١٠
٤,١٤	الجذر الكامن	٤,٧٨٥	الجذر الكامن	٦,٧٤٢	الجذر الكامن
%١٥,٩٢٣	نسبة التباين	%١٨,٤٠٦	نسبة التباين	%٢٥,٩٣	نسبة التباين
٨	عدد العبارات	٨	عدد العبارات	٩	عدد العبارات

يتضح من جدول (٣) أن العامل الأول: قد استوعب ٢٥,٩٣٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (٩) بنود أو عبارات، يشير محتواها إلى محاولة تأجيل المهام الدراسية الصعبة والتي تتطلب مجهودا كبيرا، والاعتقاد بعدم ضرورة البدء المبكر بالاستذكار، واختلاق الأعذار لعدم القيام بالمهام المطلوبة،... ومضامين هذه البنود تشير إلى الميل للانسحاب أو المماطلة في أداء المهام الدراسية، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الهروب من أداء المهام الدراسية"، أما العامل الثاني: فقد استوعب ١٨,٤٠٦٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (٨) بنود، تدور أعلى تشبعتها حول الانشغال بالأشياء الممتعة بدلا من استذكار الدروس وحضور المحاضرات أو الاستعداد لامتحان،... لذا يمكن تسمية هذا العامل "الانشغال بأعمال أخرى" في حين قد استوعب العامل الرابع والأخير ١٥,٩٢٣٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (٨) بنود، تدور حول صعوبة الانتظام في حضور المحاضرات، والالتزام بخطة انجاز الواجبات الدراسية، وعدم إنهاء المهام في الوقت المحدد أو إكمالها بشكل منتظم،... ومضامين هذه البنود تشير إلى انخفاض القدرة على الالتزام بأداء الواجبات والسير وفقا للتعليمات وفقدان القدرة على توجيه الرغبات وتنظيم الميول، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل "الاقتتار للانضباط الذاتي".

٦- ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامها (٢٩٨) طالب، وذلك باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ"، وتراوحت معاملات "ألفا كرونباخ" ما بين (٠,٨٥٣)،

(٠,٩٦١) وهى قيم عالية لمعامل ألفا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٤) ذلك.

## جدول (٤)

## معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإرجاء الأكاديمي والمقياس ككل.

المتغير	معاملات ألفا	المتغير	معاملات ألفا
الهروب من أداء المهام الدراسية	٠,٩٦١	الافتقار للانضباط الذاتي	٠,٨٥٣
الانشغال بأعمال أخرى	٠,٨٩٧	المقياس ككل	٠,٩٣٦

## ج- مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، وتقدير درجته لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنيته بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض ما كُتِبَ في قلق المستقبل المهني من دراسات وأطر نظرية ومقاييس، مثل: شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧) راجى الصرايرة، ونائل الحجايا (٢٠٠٨)، وقد تمَّ الاستفادة من كلِّ ذلك في بناء بنود المقياس.

٢- صُمِّمَت استبانة مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ماذا يدور ببالك حينما تسمع كلمة مستقبل مهني؟، ما هى الأشياء التى تخوفك أو تقلقك من المستقبل المهني؟، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٢٦) طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

٣- تمَّ عمل تحليل مضمون للاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طُبِّقَت عليهم الاستبانة.

٤- بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددها (٢٠) بنداً، تم عرضها على سبعة مُحكمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم نحو مدى ملائمة وانتماء العبارات للمقياس. وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وتعديل صياغة أربع عبارات لتشابهها مع عبارات أخرى، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٢٠) بنداً، وتم وضع ثلاثة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس هي: تنطبق تماماً (٣)، تنطبق أحياناً (٢)، لا تنطبق (١)، وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة، ثم طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (١٠٢) طالباً من طلاب الجامعة، ثم صُحِّح طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكره.

٥- صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

#### الصدق المرتبط بالمحك:

وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة ودرجاتهم على مقياس القلق كحالة وسمّة تأليف تشارلز د. سيلبرجر، ريتشارد ل. جورش، روبرت ي. لوشين، تعريب وإعداد عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠٠٥)، وكان معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس قلق المستقبل المهني ومقياس القلق كحالة (٠,٨٤)، في حين بلغ معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل المهني ومقياس القلق كسمة (٠,٨١).

٦- ثبات المقياس: تمّ حساب معامل الثبات للمقياس الحالي ككل على عينة قوامها (١٠٢) طالب، وذلك باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ"، حيث جاءت قيمة معامل "ألفا كرونباخ" (٠,٨٨)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

#### د- مقياس تنظيم الذات:

قامت فوقية حسن رضوان (٢٠١٢) بإعداد وتقنين مقياس تنظيم الذات، ويتكون من (٤٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تنظيم السلوك، إدارة البيئة، البحث عن المعلومات وتعلمها، وقامت معدة المقياس بحساب ثباته على عينة قوامها (٢٢٦) فردا من طلاب الجامعة وذلك بطريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات مساويا (٠,٨٨)، في حين تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية للمقياس ككل، وحساب قيمة (ت) وكانت مساوية (٥,٩٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

في حين قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات المقياس على عينة قوامها (١٠٢) طالبا بطريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتوضح جداول (٥)، (٦)، (٧) قيم معاملات الثبات والصدق.

#### جدول (٥)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنظيم الذات والمقياس ككل.

المتغير	معاملات ألفا	المتغير	معاملات ألفا
---------	--------------	---------	--------------

٠,٨٥٨	البحث عن المعلومات	٠,٩٥١	تنظيم السلوك
٠,٩٥٤	المقياس ككل	٠,٩٣٤	إدارة البيئة

## جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات. (ن=١٠٢)

البحث عن المعلومات		إدارة البيئة		تنظيم السلوك	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠,٥٨	٣	٠,٩٣	٢	٠,٤	١
٠,٤٦	٦	٠,٩٤	٥	٠,٩٣	٤
٠,٦٠	٩	٠,٩٥	٨	٠,٨٣	٧
٠,٤٧	١٢	٠,٩١	١١	٠,٨١	١٠
٠,٥٣	١٥	٠,٤٢	١٤	٠,٤٩	١٣
٠,٦٤	١٨	٠,٤٥	١٧	٠,٩٢	١٦
٠,٦٨	٢١	٠,٥٦	٢٠	٠,٨٦	١٩
٠,٦٤	٢٤	٠,٩٠	٢٣	٠,٩١	٢٢
٠,٦٠	٢٧	٠,٧٨	٢٦	٠,٩٣	٢٥
٠,٦١	٣٠	٠,٤٤	٢٩	٠,٩٤	٢٨
٠,٥٢	٣٣	٠,٨٤	٣٢	٠,٦٣	٣١
٠,٥٤	٣٦	٠,٨٦	٣٥	٠,٩٢	٣٤
٠,٥٦	٣٨			٠,٨١	٣٧
٠,٥٨	٣٩				
٠,٦٧	٤٠				

\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

## جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات. (ن=١٠٢)

معاملات الارتباط	البعد
٠,٨٤٢	تنظيم السلوك
٠,٨٤٢	إدارة البيئة
٠,٨٧١	البحث عن المعلومات

\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

وبهذا يتضح تمتع مقياس تنظيم الذات بدرجة عالية من الصدق والثبات تمكن من

استخدامه.

## ثالثاً - الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من صحة فروض الدراسة، وهى: اختبار(ت)، معاملات ارتباط بيرسون.

## رابعاً- نتائج الدراسة وتفسيرها:

أ- نتائج الفرض الأول، ونصه: " ما مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الافتراضية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، ثم استخدام اختبار (ت) للتأكد من الفروق بين المتوسطات الافتراضية والحسابية، ويوضح جدول (٨) ذلك.

## جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين المتوسطات الافتراضية والحسابية على مقياس الضجر الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	المتوسط الافتراضى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الافتقار للدافعية الأكاديمية	٣٦	٣٨,٧٥٢	١٠,٠٤	٥,٢٠٢	٠,٠١
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	٣٠	٣٢,٦٦٣	٩,٨٤	٥,١٣٦	٠,٠١
صعوبة التركيز	٣٠	٣٢,١٣٨	٨,٨	٤,٦١	٠,٠١
الشعور بالاضطرار	٣٠	٣٢,٤٧٥	٩,٧٧	٤,٨٠٥	٠,٠١
الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)	١٢٦	١٣٦,٠٣	٣١,٩٤٨	٥,٩٥٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة، حيث نلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابى أعلى من المتوسط الافتراضى فقد بلغت قيمة (ت) للمستوى الكلى (٥,٩٥٧) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد يكون ذلك راجعاً لعدة عوامل منها كثرة ما يتعرض له الطلاب من صراعات وضغوط متنوعة سواء كانت أكاديمية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية خاصة فى ظل الظروف الحياتية الراهنة التى يعيشها المجتمع بشكل عام ومن بينهم عينة الدراسة الحالية، مما قد ينعكس ذلك على حياتهم التعليمية ويساهم فى تعرضهم لمخاطر سوء التوافق مع متطلبات المرحلة الجامعية، وبالتالي زيادة مستوى الإحساس بالضجر الأكاديمي لديهم.

كما قد يكون ارتفاع المستوى العام للضجر الأكاديمي نتيجة لتدهور العملية التعليمية حيث استخدام طرق تدريس وأساليب تقويم غير فعالة، إضافة إلى ما تعانيه المناهج الدراسية من عيوب متعددة؛ فقد أشار يزيد السورطي (٢٠٠٨) إلى أن الامتحانات تعد وسيلة التقويم الأولى التي تسبب للطلاب الشعور بالضجر والانزعاج حيث أن معظمها يركز على الحفظ والتكرار ويفتقر للموضوعية، بل وأصبح الهدف الأساسي للتعليم الجامعي هو إعداد الطلاب للامتحان وليس للحياة، وكذلك تعتبر طرق التدريس من المصادر الرئيسية للضجر الأكاديمي نظرا لأن معظم طرق التدريس المستخدمة مملة وتقليدية وغير فعالة وخالية من الإثارة حيث تدفع الطلاب للشعور ببطء مرور وقت المحاضرات وتتسبب في ضعف التواصل بينهم وبين الأساتذة، وكذلك تشتت الانتباه وضعف الاستفادة من التعلم، بل وتساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو عملية التعلم، كما تعاني المناهج الدراسية من كثير من المشكلات منها: التكرار والتداخل والإطالة المملة والخلو من الإمتاع وقلة النشاطات والتطبيق وعدم مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم؛ مما يساهم في شعور الطلاب بالضيق والملل والتوتر وضعف الاهتمام بالدراسة وهذا كله من شأنه رفع مستوى الشعور بالضجر الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالبعد الأول (الافتقار للدافعية الأكاديمية) نلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي أكثر من المتوسط الافتراضي، فكانت قيمة (ت) بينهما (٥،٢٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) مما يدل على افتقار الطلاب للرغبة الخالصة والقوة الذاتية التي تدفعهم للإقبال بنشاط على المواقف التعليمية والاستمرار بها وإدراكهم للنشاط الدراسي على أنه يفتقر للإثارة، وقد يكون ذلك نتيجة لطريقة تفسير الطالب لأحداث حياته الدراسية وموقفه منها، مما يحدد اتجاهه نحوها ودافعيته للإنجاز بها، ويمكن إرجاعه أيضاً إلى ما يمر به المجتمع من ظروف صعبة أثرت على منظومة الأفكار التي يمتلكها الشباب فمنهم من لا يجد ما يؤمن به ومنهم من يؤمن ببعض الأفكار والمبادئ الخاطئة كالغش واستغلال الآخرين في تحقيق الأهداف ومثل هؤلاء الأفراد لا يجدون شيئاً يدفعهم للإنجاز.

أما البعد الثاني (الإدراك السلبي لقيمة للدراسة) كذلك كان المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الافتراضي، فقد وصلت قيمة (ت) بينهما (٥،١٣٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، مما يدل على معاناتهم المرتفعة من الضجر الأكاديمي والذي يشمل رؤية الطالب السلبية والفهم غير الصحيح لقيمة الدراسة وأهميتها، وما لديه من أفكار سلبية عن الدراسة وعدم جدواها؛ مما يفقده القدرة على الاستمتاع بها، وبالرغم من أن عينة

الدراسة من الشباب الجامعي تلك الفئة الأكثر إقبالا وإنتاجا وتطلعا للمستقبل إلا أنهم نظرا لكثرة الضغوط وكثرة الأفكار السلبية التي تراوهم بخصوص مستقبلهم المهني في ظل الظروف المعيشية الصعبة، والتوقعات السلبية عن قيمة الأداء الجيد في النواحي الأكاديمية؛ فقد أثر ذلك عليهم بصورة سلبية.

وكذلك البعد الثالث (صعوبة التركيز) فقد كان مستوى العينة فيه مرتفعا، حيث ارتفع المتوسط الحسابي عن المتوسط الافتراضي، وكانت قيمة (ت) بينهما (٤،٦١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وذلك قد يكون نتيجة منطقية نظرا لارتفاع المستوى الخاص بالبعدين السابقين (الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة) لدى الطلاب؛ لذا من الطبيعي أن يظهر لديهم صعوبة في التركيز على المهام الأكاديمية ويزداد لديهم التشتت مع عدم قدرة الذات على ملاحظة ما يحدث حولها من أحداث في المجال الدراسي.

أما البعد الرابع والأخير (الشعور بالاضطرار) فقد ارتفع فيه المتوسط الحسابي عن الافتراضي، وكانت قيمة (ت) (٤،٨٠٥) وهي دالة إحصائيا؛ وقد يكون ذلك نتيجة لنظرة الطلاب السلبية للدراسة والهدف منها، ورؤية أنها لا جدوى منها ولا قيمة فيها، مما ساهم في شعورهم بالنقيد والاضطرار للقيام ببعض المهام الدراسية أو الالتحاق بتخصصات غير مرغوبة بصورة تجعل حياتهم الدراسية خالية من الإبداع والجدبية ومصحوبة بالرتابة. كما تتفق نتيجة ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى العينة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات أخرى مثل دراسة: يزيد السورطي (٢٠٠٨)، Mann&Robinson(2009)، Daschmann et al. (2011).

**ب- نتائج الفرض الثاني، ونصه:** "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تمَّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي ودرجته الكلية، ويوضح جدول (٩) ذلك.

## جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	الإناث (ن=١٩١)		الذكور (ن=١٦٩)		العينة المتغيرات
		ع	م	ع	م	
غير دال	٠,٥٩١-	١٠,٥٦٦	٣٩,٠٤٧	٩,٤٣٢	٣٨,٤٢	الافتقار للدافعية الأكاديمية
غير دال	٠,٩٢	٩,٨٥٧	٣٢,٢١٥	٩,٨٣	٣٢,١٧٢	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة
غير دال	٠,٩٦٦	٨,٨٢١	٣١,٧١٧	٨,٧٨٣	٣٢,٦١٥	صعوبة التركيز
غير دال	٠,٧٢	١٠,٢٢٤	٣٢,١٢٦	٩,٢٥٣	٣٢,٨٧	الشعور بالاضطرار
غير دال	٠,٥٨٤	٣٢,١٠٧	١٣٥,١٠٥	٣١,٨٣٢	١٣٧,٠٧٧	الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)

يتضح من جدول (٩) أن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائياً، وبهذا تحقق صحة الفرض. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد ترجع إلى العصر الحالي وما شهدته من تغيرات في كافة مجالات الحياة؛ فقد أصبحت الأسرة الآن تتبع معايير واحدة في تنشئة وتربية كل من الذكور والإناث وتسمح لهم بنفس الحقوق التعليمية والمهنية، كما أصبح المجتمع الآن لا يفرق بين البنت والولد في الدراسة، وأصبح لكلا الجنسين دور متكافئ في العملية التعليمية؛ وبالتالي فهما عرضة للضغوط والصراعات المختلفة بنفس الدرجة- في البيئة الجامعية - والتي يمكن أن تؤثر على هذا الدور وتوقعه، ومن ثم الشعور بالضجر الأكاديمي. كما يمكن إرجاع ذلك إلى أن الشعور بالضجر الأكاديمي والمتمثل في: الافتقار للدافعية الأكاديمية، الإدراك السلبي لقيمة للدراسة، صعوبة التركيز، الشعور بالاضطرار، يمكن أن يظهر متى توافرت الظروف والبيئة المدعمة لهذه المشاعر بغض النظر عن جنس الفرد.

ويفسر ذلك أيضاً في ضوء أن كل من الذكور والإناث يتعرضون على حد سواء لمواقف تعليمية وانفعالية واجتماعية واحدة ويدرسون نفس المقررات الدراسية، وكذلك يتعرضون لنفس المواقف التقويمية ويتم تكليفهم بنفس المهام الأكاديمية، فلا توجد مهام دراسية مخصصة للإناث تختلف عن الذكور؛ مما يجعل الفروق بينهم في شعورهم بالضجر

الأكاديمي غير واضحة، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة يزيد السورطي (٢٠٠٨) وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة وطبيعة الظروف الاجتماعية والجوانب النفسية والمجال الزماني الذي طبقت فيه الدراسة.

**ج- نتائج الفرض الثالث، ونصه:** "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات (النظرية - العملية) في الضجر الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تمّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات (النظرية - العملية) على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي ودرجته الكلية، ويوضح جدول (١٠) ذلك.

#### جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة  
ذوى التخصصات النظرية - العملية في الضجر الأكاديمي وأبعاده.

الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	العملي (ن=١٦٢)		النظري (ن=١٩٨)		العينة المتغيرات
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	٧,٣٥٢	١٠,٩١٧	٣٤,٦٢٤	٧,٧٩٩	٤٢,١٣١	الافتقار للدافعية الأكاديمية
٠,٠١	٧,١٩١	١٠,٣٤٩	٢٨,٧٢	٨,١٠٩	٣٥,٨٩	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة
٠,٠١	٩,٣٠٩	٨,١٦٧	٢٧,٨٢٧	٧,٦٧٤	٣٥,٦٦٧	صعوبة التركيز
٠,٠١	٩,٠٥٤	٩,٦٦٥	٢٧,٧٤٧	٨,٠٢	٣٦,٣٤٣	الشعور بالاضطرار
٠,٠١	١٠,٠٧٧	٣٣,٨٨٣	١١٨,٩٢	٢٢,٠٠١	١٥٠,٠٣	الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)

يتضح من جدول (١٠) أن الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوى التخصصات النظرية - العملية في أبعاد الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية لصالح أفراد العينة ذوى التخصصات النظرية، وعليه لم تثبت صحة الفرض. وهذا يعنى أن الطلاب ذوى التخصصات النظرية أكثر ضجراً أكاديمياً مقارنة بالطلاب ذوى التخصصات العملية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة، فالدراسة ذات الطابع النظري يعتمد استذكارها على التكرار وتحصيل أكبر قدر من المعارف والمعلومات؛ مما يجعل الدراسة

أكثر ملأ ورتابة مقارنة بالدراسة ذات الطابع العملي الذي يعتمد الاستذكار بها على التفكير والتنظيم والإدارة الجيدة للذات ومن ثم يكون أكثر متعة.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى ما تحتويه مناهج التخصصات العملية من نشاطات عملية أكثر تشويقا مقارنة بالتخصصات النظرية حيث المناهج التربوية الصارمة، ومن ثم يصبح لدى الطلاب ذوى التخصصات العملية مستوى أعلى من السيطرة على التعلم مقارنة بالتخصصات النظرية ذلك من ناحية، ومن ناحية أخرى قد ترجع هذه النتيجة إلى شعور طلاب الكليات العملية بالاستفادة من دراستهم والاحتياج لها بصورة قد تفوق طلاب الكليات النظرية الذي يغلب عليهم الشعور بوجود انفصال بين ما يتلقوه من تعليم وبين احتياجات الواقع ومتطلباته؛ مما يجعلهم أكثر شعورا بالضجر نحو دراستهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما تغرسه أسر الطلاب ذوى التخصصات العملية في أذهان أبنائهم من عوامل تشجيع وتحفيز بأهمية تخصصاتهم وكلياتهم ومستقبلها ومكانتها العلمية وأن من يدخلها لديه مهارات وقدرات عالية؛ مما ينمي لديهم روح التحدي والتشويق والدافعية للدراسة على العكس من ثقافة أسر الطلاب ذوى التخصصات النظرية فإنهم يرون أن التخصصات النظرية سهلة وبسيطة مقارنة بالتخصصات العملية وأن على أبنائهم الابتعاد عن تلك التخصصات لأنها صعبة؛ مما ينمي لديهم النظرة سلبية لطبيعة الدراسة بل ويشعرهم بعدم جدواها والاضطرار على دراستها وذلك كله ينتج طالبا كارها لدراسته وتخصصه، ومن هنا نجد أن شعور الطلاب ذوى التخصصات النظرية بالضجر الأكاديمي قد يكون بصورة أكبر مقارنة بالطلاب ذوى التخصصات العملية.

#### د- نتائج الفرض الرابع، ونصه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضجر

الأكاديمي والمتغيرات النفسية (الإرجاء الأكاديمي- قلق المستقبل المهني- تنظيم الذات) لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً فقد تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الضجر الأكاديمي وأبعاده ودرجاتهم على مقياس كل من: الإرجاء

الأكاديمي وقلق المستقبل المهني وتنظيم الذات بأبعادهم، وتوضح جداول (١١)، (١٢)، (١٣) هذه الارتباطات.

## جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الضجر الأكاديمي وأبعاده والإرجاء الأكاديمي بأبعاده لدى عينة الدراسة (ن=٣٦٠).

المتغيرات	الهروب من أداء المهام الدراسية	الانشغال بأعمال أخرى	الافتقار للانضباط الذاتي	الإرجاء الأكاديمي (الدرجة الكلية)
الافتقار للدافعية الأكاديمية	٠,٦٧٧	٠,٦٧٦	٠,٥٩٧	٠,٧٤٦
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	٠,٥٩٣	٠,٦٣٦	٠,٦١٩	٠,٧٠٥
صعوبة التركيز	٠,٦٧٩	٠,٧١١	٠,٥٩٨	٠,٧٦٢
الشعور بالاضطرار	٠,٦٦٥	٠,٦٧٥	٠,٥٧٣	٠,٧٣٤
الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)	٠,٧٨٦	٠,٨١١	٠,٧١٨	٠,٨٨٦

\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

## جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الضجر الأكاديمي وأبعاده وقلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة (ن=٣٦٠).

المتغيرات	الافتقار للدافعية الأكاديمية	الإدراك السلبي للدراسة	صعوبة التركيز	الشعور بالاضطرار	الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)
قلق المستقبل المهني (الدرجة الكلية)	٠,٧٢٢	٠,٦٦٩	٠,٦٩٣	٠,٦٦٥	٠,٨٢٧

\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

## جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الضجر الأكاديمي وأبعاده وتنظيم الذات بأبعاده لدى عينة الدراسة (ن=٣٦٠).

المتغيرات	تنظيم السلوك	إدارة البيئة	البحث عن المعلومات وتعلمها	تنظيم الذات (الدرجة الكلية)
الافتقار للدافعية الأكاديمية	٠,٦٤٢-	٠,٦٥٩-	٠,٦٦-	٠,٧٢٢-
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	٠,٦١٧-	٠,٦٦-	٠,٦٥٢-	٠,٧١٩-
صعوبة التركيز	٠,٦٢٦-	٠,٦٦٦-	٠,٦٢١-	٠,٧١١-
الشعور بالاضطرار	٠,٦٣١-	٠,٦١٥-	٠,٦١٦-	٠,٦٩٥-
الضجر الأكاديمي (الدرجة الكلية)	٠,٧٥٧-	٠,٧٨٢-	٠,٧٦٨-	٠,٨٦-

\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجداول (١١)، (١٢)، (١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كافة أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي وأبعاد مقياس الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية لكل منهما، ومقياس قلق المستقبل المهني، في حين وجدت علاقة

ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين كافة أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي وأبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لكل منهما، وبذلك تحقق صحة الفرض، ويمكن تفسير ذلك كما يلي :

#### أ- بالنسبة للإرجاء الأكاديمي :

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي الدرجة الكلية وأبعاده والأرجاء الأكاديمي بأبعاده لدى عينة الدراسة، وهذه النتيجة قد تكون منطقية، ويمكن تفسيرها بأن الشعور بالضجر الأكاديمي والمتمثل في النظرة السلبية لقيمة الدراسة، وانخفاض الدافعية الأكاديمية، وصعوبة التركيز، وشعور الطالب بالاضطرار نظراً لإجباره على كلية لم يكن يحلم بها بل جاء بها مكتب التنسيق أو دراسته لبرنامج دراسي لم يختاره بل دفعه إليه التنسيق الداخلي للكلية أو قيامه بأنشطة ومهام دراسية غير مرغوبة ويرى أنها عديمة الفائدة ورتيبة، مثل هذه الحالة قد تكون محركاً للسلوك السلبي للطالب نحو إنجاز المهام وتحقيق الأهداف الأكاديمية بفاعلية ونشاط، فقد يلجأ إلى تأجيل عمل اليوم إلى الغد، محاولاً تجنب أداء المهام الدراسية المكلف بها وعدم البدء في القيام بها حتى اللحظات الأخيرة كإعداد البحوث والتكليفات واستذكار الدروس والاستعداد لامتحانات، وهذا من شأنه زيادة مستوى الإرجاء الأكاديمي لديه.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء أن الطالب الذي يشعر بالضجر الأكاديمي وتسيطر عليه حاله الملل والسأم ويفتقد للحماسة والتشويق والتحمي ويشعر بالرتابة والخمول، قد تتأثر طريقة تفكيره ونمط سلوكه ومشاعره بصورة سالبة، مما يجعله قد لا يتردد في إرجاء مهامه الأكاديمية اعتقاداً منه بعدم أهمية وقيمة الدراسة وأن عملية إرجاء تلك المهام سوف تخلصه من مشاعر الضيق والسأم التي يشعر بها، بل ويراهم الطريق الأفضل والأضمن للهروب من المواقف الدراسية غير المرغوبة والتي تتسم بالرتابة والجمود إضافة لعدم وجود مشاعر إيجابية نحو المهام الدراسية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد يرجع وجود مثل هذه العلاقة القوية إلى ما يوجد من سمات مشتركة بين من يسيطر عليه الإحساس بالضجر الأكاديمي ومن يسيطر عليه الرغبة في الإرجاء الأكاديمي مثل: النفور من الدراسة وكراهيتها، وتحول الاهتمام نحو الأنشطة الأخرى غير الدراسية والأكثر إثارة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع بعض الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضجر الأكاديمي وتأخير الطلاب عن أداء بعض المهام الأكاديمية منها: عدم حضور المحاضرات وتجنبها، مثل دراسة مان وروبينسون (Mann & Robinson, 2009)، كما توصلت دراسة ارتينو (Artino, 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإحساس بالضجر الأكاديمي والإقبال على الالتحاق بالدورات التعليمية الإلكترونية.

**ب- بالنسبة لقلق المستقبل المهني:**

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي الدرجة الكلية وأبعاده وقلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفرد الذي تسيطر عليه مشاعر الضجر الأكاديمي ويتملكه الإحساس بالرتابة وفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه قد يجعله ذلك متوتراً وغير قادر على مواجهة المستقبل المهني والقلق منه لفشله في وضع أهداف وطموحات مستقبلية، كما أن مثل هذا الشخص المضجر أكاديمياً والذي يؤمن ويشعر بأن حياته الدراسية خاوية من أي قيمة وهدف ويشعر بالاضطرار لقيامه بمهام دراسية غير مرغوبة ويفتقد للدافعية والتركيز قد ينشئ لديه إحساساً عميقاً بالخوف من المستقبل المهني، كما ينتابه الشك فيما يمكن أن يكون عليه هذا المستقبل.

ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى أن الشعور بالضجر الأكاديمي قد يتوقف على إحساس الفرد بقلق مستقبله المهني خاصة حينما يسود الاعتقاد بعدم تكافؤ الفرص في المجتمع أو حينما تنتشر البطالة أو يكون معيار الاختيار للوظائف قائم على أسس غير موضوعية ليس لها أي علاقة بالدراسة أو التخصص عندها سيفكر الفرد في مستقبله المهني ويشعر بغموضه؛ مما يؤثر سلباً على اختياراته واهتماماته الدراسية.

كما أن الشعور بقلق المستقبل المهني يصيب الفرد بالتوتر والضيق ويفقده الأمل في إيجاد فرص عمل بعد التخرج بل ويفتقد للطاقة اللازمة لتحقيق التوافق في المجال الدراسي والمهني. ... كل ذلك قد يجعله غير قادرٍ على مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة ناجحة ويفقده للقدرة على الاستثارة والدافعية، وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى الضجر الأكاديمي لديه.

**ج- بالنسبة لتنظيم الذات:**

وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي الدرجة الكلية وأبعاده وتنظيم الذات بأبعاده لدى عينة الدراسة؛ مما يعني أن كلما زاد الشعور بالضجر الأكاديمي للطلبة كلما انخفضت درجات تنظيم الذات، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن التمتع بمستوى مناسب من آليات تنظيم الذات يساعد في إكساب الطلاب أفضل السبل وأقلها جهداً لتحقيق الإنجازات المطلوبة في عملية التعلم، لما تتضمنه عملية تنظيم الذات من قدرة على البحث عن المعلومات والبدايل ووضع الأهداف والتخطيط لها وتقويمها، ومن ثم إمكانية

تحويل مواقف الفشل في بعض التكاليف الدراسية إلى مواقف تحدٍ، وهذا كله قد يساعد على تخفيف ما يتعرض له الطالب من ضغوط معرفية وسلوكية ووجدانية متعلقة بالدراسة فيقل إحساسه بالضجر الأكاديمي.

فقد أكد محمد فراج (٢٠١٢، ٥١٢) أن استراتيجيات تنظيم الذات بما تتضمنه من تلقى المعلومات ذات الصلة وتقويمها ومقارنتها مع المعايير، وإحداث تغيير، والبحث عن الخيارات، ووضع الخطط وتنفيذها وتقويم فعاليتها؛ تدفع الطالب إلى الاستمرار في التحصيل الدراسي بإصرار لتحقيق الأهداف بعيدة المدى والمتمثلة في الحصول على وثيقة التخرج أو العمل بنجاح وتميز، على اعتبار أن مهارات تنظيم الذات تمد الطالب بعادات إيجابية في عملية التعلم تساهم في إحداث تغيير في البيئة الداخلية للطالب إلى الأفضل يدفعه إلى الاستمرار والإصرار.

ويمكن إرجاع ذلك أيضا إلى أن الفرد ذو تنظيم الذات المنخفض والذي يفتقد للقدرة على الاستبصار بذاته وأفكاره ويصعب عليه مراقبة سلوكياته والسعي لتطوير نفسه مثل هذا الشخص الذي يمتلك هذه الصفات قد يتعرض للفشل المتكرر بالدراسة؛ الأمر الذي يدفعه للشعور بالملل وإهمال كافة الأنشطة الدراسية والرغبة في الانصراف عنها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيكرين وآخرون (Pekrun et al., 2010).

#### هـ- نتائج الفرض الخامس، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات

مرتفعي الضجر الأكاديمي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في المتغيرات النفسية (الإرجاء الأكاديمي، قلق المستقبل المهني، تنظيم الذات)."

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ فقد تمَّ حساب قيمة (ت) حيث تم استخدام الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى للعينة الكلية (ن=٣٦٠) حيث بلغ عدد مجموعة مرتفعي الضجر الكاديمي (٩٧) طالبا، ومجموعة منخفضي الضجر الأكاديمي (٩٧) طالبا، ثم تمت المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في كل من: الإرجاء الأكاديمي، تنظيم الذات، قلق المستقبل المهني، وتوضح جدول (١٤)، (١٥)، (١٦) ذلك.

## جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي.

مستوى الدلالة	قيمة ت	منخفضو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		مرتفعو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١٨,٧٤٤	٦,٣٧٨	١٩,٧٣٢	٥,٢١٦	٣٥,٤١٢	الهروب من أداء المهام الدراسية
٠,٠١	١٨,٤٣٧	٥,٨٥٤	١٨,٢٠٦	٥,٠٥١	٣٢,٦٨	الانشغال بأعمال أخرى
٠,٠١	١٤,٨٦	٥,٨٥٤	١٩,٥٠٥	٥,٥٧٤	٣١,٧٠١	الاقتناع للانضباط الذاتي
٠,٠١	٢١,٠٥٤	١٦,١٧٧	٥٧,٤٤٣	١١,٤٣٥	٩٩,٧٩٤	الإرجاء الأكاديمي

## جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في قلق المستقبل المهني.

مستوى الدلالة	قيمة ت	منخفضو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		مرتفعو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	٢٠,١٦٠	٥,٢٣	٣٠,٩٠٧	٨,٠٤٩	٥٠,٥٥٧	قلق المستقبل المهني

## جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في تنظيم الذات.

مستوى الدلالة	قيمة ت	منخفضو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		مرتفعو الضجر الأكاديمي (ن=٩٧)		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١٤,٣٧٣-	٧,١١٩	٢٩,٥٥٧	٤,١٩٩	١٧,٤٩٥	تنظيم السلوك
٠,٠١	١٥,١٩١-	٦,١٦١	٢٦,٨٥٦	٣,٤٥٨	١٥,٩٥٩	إدارة البيئة
٠,٠١	١٣,٩٤-	٧,٩٨	٣٣,٧٤٢	٤,٢٤٦	٢٠,٩٤٩	البحث عن المعلومات وتعلمها
٠,٠١	١٦,٨٤٤-	١٩,٢٠٩	٩٠,١٥٥	٨,٢٤٨	٥٤,٤٠٢	تنظيم الذات

يتضح من الجداول (١٤)، (١٥)، (١٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في تنظيم الذات لصالح منخفضي الضجر الأكاديمي، لذلك تم رفض الفرض، وهذا يعنى أن الطلاب الذين لديهم شعور مرتفع بالضجر الأكاديمي أكثر إرجاء أكاديميا، وأكثر قلقا من المستقبل المهني، وأقل فى تنظيم الذات من الطلاب الذين لديهم شعور منخفض بالضجر الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

#### أ- بالنسبة للإرجاء الأكاديمي:

ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذى يعانى من مشكلة الضجر الأكاديمي والمتمثلة فى الفهم غير الصحيح لقيمة الدراسة، والافتقار للحماسة، وصعوبة التركيز وسهولة التشتت، والاضطرار لإنجاز كثير من المهام الدراسية غير مرغوبة مع عدم القيام بما يريد؛ يكون متشائما وكسول وقد يجعله ذلك مهملا لدراسته وغير منتظم بها فقد يفتقد للدافعية لأكمال المهام الدراسية المطلوبة منه أو يقوم بتأجيل البدء بها أو يتأخر فى إنجازها للحظات الأخيرة حيث يهرب من أداء تلك المهام غير السارة وينشغل عنها بمهام أخرى أكثر متعة، كما قد تنخفض لديه القدرة على الالتزام والانضباط بأدائها، فى حين أن الفرد منخفض الضجر الأكاديمي والذى يشعر أن حياته الدراسية ذات قيمة وأن لديه القدره على تحديد أهدافه ويشعر بالتشوق والإثارة لتحقيقها يكون متفائلا ونشطا، ويسعى بكل جهده لتحقيق طموحاته الدراسية، بل ويؤمن أن الدراسة هى السبيل الوحيد لتحقيق طموحاته فيحرص على الالتزام بإنجاز مهامه الدراسية وإتمامها وتقديمها فى الوقت المحدد.

#### ب- بالنسبة لقلق المستقبل المهني:

ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذى يشعر بالضجر الأكاديمي ويفتقد للإثارة والاستمتاع والحماسة والاهتمام بالتعلم ويهيمن عليه الشعور بالرتابة والرغبة فى الانصراف عن الدراسة قد يدفعه ذلك إلى عدم القدرة على التخطيط لمستقبله المهني أو التغلب على مشكلاته كما يظهر عليه علامات الشك والتشاؤم وعدم الثقة والسلبية وبالتالي يصبح قلقا من مستقبله المهني الغامض الذى قد يفشل فى تحقيق أى طموحات فيه ويرى أنه لا يحمل له سوى الأحداث السلبية، فى حين أن الفرد الذى تكون حياته الدراسية ذات قيمة ويتمتع بالدافعية

للتعلم والقدرة على التركيز والإقبال على أداء المهام الدراسية مع الشعور بالرضا فإنه يشعر بالأمل وينظر للمستقبل بتفاؤل فيرى أنه قادر على الحصول على مهنة مستقبلية مناسبة.

### ج - بالنسبة لتنظيم الذات:

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن منخفضي الضجر الأكاديمي واللذين يتسمون بالدافعية والرغبة في الإقبال على الأنشطة التعليمية والنظرة الإيجابية للدراسة ومدى أهميتها والتركيز وعدم التشتت والشعور بعدم الاضطرار والتفكير بالدراسة يكون لديهم اعتقاد في إمكانية النجاح وبالتالي القدرة على جمع المعلومات والتخطيط ووضع البدائل واتباع أساليب خاصة لضبط بيئة العمل وتقييم ما تم إنجازه؛ مما يجعل لديهم إمكانية جيدة للسعي والتغيير وتطوير الذات، في حين أنه من المتوقع أن الأفراد مرتفعي الضجر الأكاديمي ينقصهم تنظيم الذات حيث تزداد لديهم المشاعر والأفكار السلبية وتوقع الفشل؛ ومن ثم يمتلكهم الإحساس بأنهم لا يملكون الوسائل والإمكانات المختلفة لتحقيق طموحاتهم، فيصعب عليهم القيام بالتخطيط لأهدافهم وتنظيمها وتطويرها لما يعانونه من انفعالات غير سارة وإحساس مستمر بالملل والرتابة والضيق.

### تعقيب على الدراسة السيكومترية:

يتضح مما سبق ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وهم من الشباب الجامعي، وكذلك عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي، أما عن الفرض الثالث وجدت فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة ذوي التخصصات النظرية-العملية في الضجر الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية وعليه لم تثبت صحة الفرض الثالث، ومن ناحية أخرى فقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي والإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات؛ وهذا يعني تحقق صحة الفرض الرابع، وقد خرجت النتائج متسقة ومؤكدة لبعضها البعض حيث أكدت نتائج الفرض الخامس نتائج الفرض الرابع حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي

الضجر الأكاديمي ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في تنظيم الذات لصالح منخفضي الضجر الأكاديمي.

**توصيات الدراسة:**

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أمكن صياغة بعض التوصيات كما يلي:
١. عقد ندوات مع الطلاب بالجامعة لمناقشة مشكلاتهم الأكاديمية وطموحاتهم وآمالهم في المستقبل ومحاولة مساعدتهم لإيجاد حلول لمشكلاتهم، والتخفيف من مشاعرهم السلبية نحو الدراسة.
  ٢. الاهتمام بمشاركة الطلاب بالأنشطة التربوية المختلفة داخل الجامعة أثناء وقت فراغهم وتنمية مواهبهم حتى تصبح العملية التعليمية ممتعة ومشوقة للطلاب، لمنع وقوعهم في شرك الإحساس بالضجر الأكاديمي.
  ٣. الاهتمام بالعلاج والإرشاد النفسي للطلاب لحمايتهم من مشاعر الضجر الأكاديمي، وما يرتبط بها من اضطرابات، وتنمية قدرتهم على تنظيم الذات.
  ٤. العمل على أن يكون الأستاذ الجامعي أكثر إيجابية داخل الجامعة، وذلك بزيادة التفاعل مع الطلاب لكسر الحاجز النفسي لديهم، ومساعدتهم على التعرف على أفكار أساتذة الجامعة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها؛ وبالتالي تنمية مشاعرهم الإيجابية نحو الدراسة ومن ثم تجنب إحساسهم بالضيق والملل.
  ٥. عمل دورات لتوعية الطلاب بمفهوم الضجر الأكاديمي وأسبابه وآثاره وطرق التغلب عليه.
  ٦. عقد ندوات تثقيفية لأسر الطلاب لتوعيتهم بعدم إجبار الأبناء على الالتحاق بتخصص دراسي معين قد لا يتفق مع ميولهم وقدراتهم، حتى لا يتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة.

**البحوث المقترحة:**

بناء على ما سبق يمكن اقتراح بعض البحوث التالية:

١. دراسة الضجر الأكاديمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
٢. العلاقة بين المناخ التعليمي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣. الضجر الأكاديمي وعلاقته بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
٤. فعالية العلاج بالواقع في تخفيف الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

## المراجع

- أمال إبراهيم الفقى (٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوى فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٤(١٥)، ٥٠-١٠٥.
- تحية محمد عبد العال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة "دراسة فى سيكولوجية المضجر". مجلة كلية التربية، جامعة بها، ٢٣(٩٢)، جزء (٣)، ٤٣٣-٥٢١.
- تشارلز د. سيبلرجر، ريتشارد ل. جورسش، روبرت ي. لوشين (٢٠٠٥). اختبار حالة وسمة القلق للكبار. تعريب وإعداد عبدالرقيب أحمد البحيرى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفاى (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الثانى، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن أحمد علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٥٤-٣٠٦.
- راجى الصرايرة، ونائل الحجايا (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهنى وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسى والمعدل التراكمى والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة الطفيلة التقنية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٢)، جزء (٤)، ٦١٣-٦٤٦.
- السيد عبدالدايم سكران (٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (١٦)، ١-٧٠.

- شاكِر عقلة المحاميد، ومحمد إبراهيم السفاسفه (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، ٨(٣)، ١٢٧-١٤٢.
- عبدالرحمن محمد مصلحي، ونادية السيد الحسيني (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الزهر، (١٢٦) الجزء الأول، ٥٦-١٤٣.
- عبدالله المجيد، وخالد مجبل الرميضي، وعلى مهدي كاظم (٢٠١٢). صورة المستقبل لدى الشباب من وجهة نظر طلبة الجامعة " دراسة ميدانية في سورية والكويت وسلطنة عمان". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق ١٠٠، (٤)، ٩٤-١٢٠.
- عرفات صلاح شعبان (٢٠١٣). تنظيم الذات كمنبئ بأساليب اتخاذ القرار لدى المديرين. دراسات نفسية، ٢٣(٤)، ٣٧٧-٤١٧.
- 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.
- فريح عويد العنزى و محمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٥٢) الجزء الثاني، ١٠٣-١٤٠.
- فوقية حسن رضوان (٢٠١٢). مقياس تنظيم الذات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- كمال دسوقي (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

- محمد أبو أزيق، وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسوية الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ٩(١)، ١٥-٢٧.*
- محمد أنور فراج (٢٠١٢). الإسهام النسبي لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التبوؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢(٧٦)، ٤٧١-٥٣٢.*
- مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٣). دراسة لسلوك التسوية الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٢٧(٢٧)، ٤٨٧-٥٣٤.*
- مصطفى على مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٢(٥)، ٢٢٣-٢٤٦.*
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسوية الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.*
- نادية السيد الشرنوبى (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكتين وغير المتلكتين أكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٧(الجزء الثاني)، ٢٧٠-٣٦٣.*
- هبة حسين إسماعيل (٢٠١٣). اضطراب السيكلوثيميا وعلاقته بكل من السلام الداخلي وتنظيم الذات لدى الشباب من الجنسين. *دراسات نفسية، ٢٣(٢)، ١٤٥-١٧٨.*
- يزيد عيسى السورطى (٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٤(١)، ٥٧-٦٦.*

- Alda, M., Minguez, J., Montero-Marin, J., Gili, M., Puebla-Guedea, M., Herrera-Mercadal, B., Navarro-Gil, M., & Garcia-Campayo, J.(2015). Validation of the Spanish version of the Multidimensional State Boredom Scale (MSBS). *Health & Quality of Life Outcomes*, 13 (1), 1-7.
- Artino, A.(2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students'online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21 (2) ,146-166.
- Balkis, M.(2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*. 13 (1), 57-74.
- Branković, S.(2015). Boredom, dopamine, and the thrill of psychosis: psychiatry in a new key. *Psychiatria Danubina*, 27 (2), 126-137.
- Castens, A.& Overbey,G.(2009). ADHD, boredom, sleep disturbance, self-esteem, and academic achievement in college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. 14 (2), 52-58.
- Daschmann, E., Goetz,T., &Stupnisky,R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440.
- Ebadi, S.,& Shakoorzadeh, R.(2015). Investigation of academic procrastination prevalence its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in tehran city. *International Education Studies*, 8 (10) 193-199.

- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3–16.
- Harris, M.(2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*,30(3), 576-598.
- Hayes, N.(2014). Boredom is the enemy. *Nursing Older People*, 26(3),5.
- Hooff, V. &Hooft,V.( 2014).Boredom at work: proximal and distal consequences of affective work-related boredom. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 19 (3), 348-359.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–14.
- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in chinese international students. *College Student Journal*. 48 (1), 141-152.
- Mann, S.& Robinson,A.(2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation in to the contributors,moderators and outcoms of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Merrifield, C. &Danckert,J. (2014). Characterizing the psychophysiological signature of boredom. *Experimental Brain Research*, 232 (2), 481-491.
- Miller, J., Caldwell,L., Weybright,E., Smith,E., Vergnani,T., & Wegner,L. (2014). Was bob seger right? relation between boredom in leisure and [risky] sex. *Leisure Sciences*, 36 (1), 52-67.

- Moynihan, A., Van Tilburg, W., Igou, E., Wisman, A., Donnelly, A., & Mulcaire, J. (2015). Eaten up by boredom: consuming food to escape awareness of the bored self. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- O'Brien, W. (2014). Boredom. *Analysis*, 74 (2), 236-244.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531-549.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472.
- Rhodes, E. (2015). The exciting side of boredom. *Psychologist*, 28 (4), 278-281.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.
- Tze, M. (2011). *Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students*. Master of Education, Department of Educational Psychology, University of Alberta, Edmonton - Alberta.
- Tze, V., Daniels, L., & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144.
- Tze, V., Klassen, R., Daniels, L., Li, J., & Zhang, X. (2013). A Cross-Cultural Validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS)

- with Canadian and Chinese College Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31 (1) 29-40.
- Vogel-Walcutt, J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 89-111.
  - Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (2), 145-155.

## Abstract

The study aimed at identifying the level of Academic Boredom among university students and its relationship with some psychological variables. Also it aimed at identifying the differences between individuals with high and low Academic Boredom in the psychological variables of the study. Besides the gender differences and the theoretical and the practical specialization in Academic Boredom. The sample is consisted of (360) university students. The study tools included the Academic Boredom scale, academic procrastination, future career anxiety scale prepared by the researcher and self-regulation scale prepared by Fawkia Radwan (2012). The study resulted in a high level Academic Boredom. There is a positive correlation between Academic Boredom and both academic procrastination and future career anxiety. Also, the study resulted in a negative and significant correlation between Academic Boredom and self-regulation. It demonstrated statistically

significant differences between individuals with high and low Academic Boredom in the psychological variables of the study. There are no statistically significant differences between males and females in Academic Boredom, While there are statistically significant differences between sample members of theoretical and practical specializations in Academic Boredom favoring the theoretical specializations.

**Key words:**

Academic Boredom, Academic Procrastination, Future career anxiety, Self-Regulation.