December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

مجلة كلية التربية للبنات
مجلة علمية محكمة تصدرها كلية التربية للبنات-جامعة بغداد-العراق
Journal of the College of Education for Women
A refereed Scientific Journal Issued by the College of Education for Women-University of Baghdad-IRAQ

Received: August 28, 2020
تاريخ الإستلام: ٢٠٢٠/٨/٢٨
Accepted: November 8, 2020
تاريخ القبول: ٢٠٢٠/١١/٨
Online Published: December 28, 2020
تاريخ النشر الألكتروني: ٢٠٢٠/١٢/٢٨
DOI: http://doi.org/ 10.36231/coedw.v31i4.1443

Academic Boredom in the Light of some Variables of Academically Excellent Intermediate Stage Students

Zahra Saad Al- Abboudi[1] and Prof. Intisar Kamal Al-Anni[2]
Department of Home Economics/College of Education for Women/Baghdad University[1,2]
zahragrade3@gmail.com[1]
d-a.k2017@yahoo.com[2]

Abstract

Academic boredom is one of the most emotional problems that arouse an individual's fatigueness and lowers his interest. This is because of the environment's low efficiency and of spending long monotonous time. This state is characterized by having lack of interest, difficulties in concentration, and the desire to leave the class. It is considered one of the most prominent forms of boredom widespread among students and the most severe and dangerous one that has negative effects and severe psychological and social problems. The current research aims to investigate a randomly selected sample of 335 students from the first and third grades at the directorates of education (Karkh and Rusafa) who suffers from academic boredom. Similarily, a statistical analysis sample of (350) students was selected. The researchers constructed the academic boredom scale, and then ensured its psychometric properties (Validity, Reliability, Discrimination). Furthermore, they used some statistical means, t-test for one and two Independent samples, and Pearson correlation coefficient. Results have shown that the study sample suffers from academic boredom at a low level. There are no significant differences at the level (0.05) on the scale of academic boredom according to the gender variable (male-female). There are statistically significant differences at the level (0.05) on the scale of academic boredom according to the grade variable (first and third grades) at a medium level and in favor of the third grade.

Keywords: Academic, Boredom, Academic boredom

الضجر الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة المتفوقين دراسياً

زهراء سعد العبودي[١] و انتصار كمال العاني[٢]
قسم الاقتصاد المنزلي /كلية التربية للبنات/جامعة بغداد[١،٢]
zahragrade3@gmail.com[1]
d-a.k2017@yahoo.com[2]

المستخلص

يعد الضجر من أهم المشكلات الانفعالية التي تتمثل في الحالة النفسية السلبية والتي تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة ويرجع ذلك لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لمدة طويلة للمواقف الرتيبة ، كما تتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه، ويعد الضجر الدراسي من أبرز اشكال الضجر انتشارا بين الطلبة وأكثرها حدة وخطورة يتمخض عن أن لها آثارا سلبية حيث يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية، ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على الضجر الدراسي لدى (عينة البحث) طلبة الصف الاول والثالث متوسط المتفوقين دراسيا،واشتملت عينة البحث (٣٣٥) طالبا وطالبة من الصف (الاول والثالث متوسط) اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من مديريات (الكرخ و الرصافة)، بينما بلغت عينة التحليل الإحصائي (٣٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الصف (الاول والثالث متوسط) من مديريات التربية (الكرخ والرصافة)، وقد قامت الباحثتان ببناء مقياس لقياس الضجر الدراسي، وتم استخراج الخصائص السايكومترية (التمييز، والصدق، والثبات) للمقياس، كما استعملت الباحثتان عدداً من الوسائل الإحصائية ومنها (الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين، ومعادلة ارتباط بيرسون)، وتوصل البحث إلى: اولا: إنَّ (عينة البحث) يعانون من الضجر الدراسي بدرجة منخفضة ، ثانيا : ليس هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)على مقياس الضجر الدراسي وفق متغير النوع (ذكور – اناث) ، ثالثا :هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)على مقياس الضجر الدراسي وفق متغير الصف (الأول - الثالث) متوسط ولصالح طلبة الصف الثالث متوسط .

الكلمات المفتاحية: الدراسي، الضجر، الضجرالدراسي

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

١. المقدمة

يعد الضجر من أهم المشكلات الانفعالية التي تتمثل في الحالة النفسية السلبية والتي تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة ويرجع ذلك لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لمدة طويلة للمواقف الرتيبة، كما تتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه (Obrien, 2014).

والضجر الدراسي من ابرز اشكال الضجر انتشارا بين الطلبة واكثرهم حدة وخطورة يتمخض عنه آثار سلبية إذ يؤكد الباحثون ان التعرض للضجر الدراسي يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطرة منها عدم الرغبة في متابعة الدرس وظهور بعض السلوكيات غير الملائمة في الصف كالعدوان والشغب وازعاج الاخرين والافتقار للتواصل مع البيئة والانخفاض في الاداء والمهام والعمل ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كاليأس وعدم الرضا عن الحياة والقلق والشعور بالوحدة النفسية والغضب والملل (Castens, 2009).

ومما يزيد من انتشار مشكلة الضجر الدراسي بين الطلبة المتفوقين ارتفاع مستوى تعرضهم للضغوط البيئية والنفسية وتشتت افكارهم والافتقار للأنشطة اللاصفية التي من خلالها يحققون طموحاتهم ، وكذلك القصور في توفير بعض الامكانات المادية داخل الصف الدراسي فضلا عن ضعف قدرة الطالب على معرفة كيفية استثمار قدراته وطاقاته الكامنة وضعف كفاية المناهج الدراسية لمتطلباتهم وميولهم وحاجاتهم من حب للاستطلاع واكتشاف للمعلومات، وضعف اشباع الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية مما يفقد المتفوقين الحماس والتحدي للقدرات فضلا عن ضعف الدافعية الداخلية لديهم وخاصة هؤلاء الطلبة الملتحقين بالمدارس غير المتميزة (الفقي، ٢٠١٦).

وأشارت دراسة (Preckd and Hall, 2007) إلى انتشار الضجر الدراسي بين الطلبة في مختلف المراحل التعليمية لاسيما في مرحلة المراهقة التي تعد من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها الانسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتغيرات والصراعات المتعددة الداخلية والخارجية التي يتعرض لها والتي يكون الضجر الدراسي أحد هذه الصراعات فيكون عائقا قوياً أمام الطالب يعيق تقدمه ونجاحه (مظلوم،٢٠١٤).

وتؤكد عبد العال (٢٠١٢) إن الضجر الدراسي هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت والذي يجعل الذات خالية من المعنى (عبدالعال، ٢٠١٢).

ويذهب عبد القادر (٢٠٠٥) إلى أن الضجر حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع أو من الاستمرار في موقف لا يميل اليه الفرد وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه (أنظر فرج،عطية، مصطفى،٢٠٠٥).

كما أكد ذلك ما أشار إليه Goetz, Dachman, and Stupnisk(2011) بان شعور الطالب بالضجر الدراسي قد يعود الى نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية الامر الذي يؤثر سلبا في ادراكات الطالب العلمية فالكثيرمن الاحباطات التي تصيب الطلبة في اثناء التعلم تنتج عن شعورهم بالملل الدراسي (Dachmann et al., 2011)

ويكتسب البحث الحالي أهميته من كونه يركز على مفهوم الضجر الدراسي واهماله في المجتمع العربي عموماً والمجتمع العراقي على وجه الخصوص على الرغم من تأثيره المهم في سلوك الإنسان ولاسيما في مرحلة المراهقة عند الطلبة المتفوقين دراسيا تلك الشريحة التي تمتلك قدرات متميزة تجعلهم مختلفين اختلافا جوهريا عن اقرانهم العاديين، فهم يشكلون تحديا خاصا لمعلميهم ولذويهم، وكذلك يمثلون مصادر عطاء وإسهام متميز تحتاج اليه جميع المجتمعات الانسانية وتثمنها (عبيد، ٢٠١٠).

ولقد اهتمت الدراسة الحالية بالضجر الدراسي وما ينتج عن هذه الحالة من أثار وسلوكيات سلبية غير المرغوبة والتي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي وتجعل من المراهقين فاقدين للإثارة، والاستمتاع والرضا، والحماس، والاهتمام بالفرص المحيطة، والانشطة العلمية (Vodanovich, & Rupp 1997).

وقد توصل كويفر إلى أن ما بين (٢٠- ٢٣%) من المتفوقين يعانون من مشكلات تكيفية إذ يتسمون بحساسية عالية، ومشكلات تعليمية على الرغم من تمتعهم بذكاء عالٍ يزودهم ببصيرة عالية كل هذا يكون سبباً للضجر الدراسي (Bargdill, 2000).

ويشير ليونج (Leung, 2008) إلى أن الضجر الدراسي يحدث عندما يوجد وقت فراغ طويل لدى الطالب؛ لذلك فهو يعد نتيجة للمدركات المتصارعة حول وجود وقت كبير متاح مع وجود اشياء قليلة يمكن فعلها (Leung, 2008).

وقد اختلفت وجهات النظر حول ظاهرة الضجر الدراسي، فبعضهم يرى انه ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية او السياسة التعليمية التي يتلقاها الفرد أن تحقق بعضا من حاجات الفرد وطموحاته، فضلا عن ضعف كفاءة المثيرات البيئية التي تشجع على الدراسة، وهناك من يرى إنه يحدث نتيجة لنقص المعنى الشخصي أو الحياتي بوصفه هدفا يسعى الفرد من اجل تحقيقه ويصبح فشل الفرد في تحقيق هذا الهدف او ذلك المعنى إيذانا ببداية الدخول في حالة الضجر(Svendsen, 2008).

وقد قام جولدبرج (Goldberg, 1999) بدراسته التي هدفت الى معرفة اسباب التسرب والغياب المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل الى ان الطلبة يتغيبون بشكل جماعي والسبب الرئيس لغيابهم وتسربهم هو شعورهم بالضجر (Goldberg,1999).

إن طبيعة نظام الدراسة الذي يعتمد على الدروس النظرية يجعل الطالب بشكل عامة والمتفوقين عامة متلقيا سلبيا لا يشعر بوجوده ولا يستمتع بوقته في المدرسة وبالتالي يشعر بالضجر والاستياء من الدراسة وهذا ما دفع Nett, Goetz, and Daniels (2012) للتوصل الى استراتيجيات لمواجهة الضجر عند الطالب منها اسلوب الاقدام المعرفي والذي ينطوي على تغير في تقييم الطالب للمواقف المسببة للضجر، واسلوب

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

الاقدام السلوكي الذي ينطوي على تعديل جهود الطالب وتوجيهه الى تبديل المواقف التي تسبب الضجر (اتخاذ افعال لتغيير موقف الضجر). واكد ذلك من خلال دراسته للطلبة الذي يعانون من الضجر الدراسي والتي توصل فيها الى تفوق الطلاب في التغلب على المواقف المثيرة للضجر من خلال اعادة التفسير والتقييم المعرفي للمواقف المضجرة من جديد (اقدام معرفي)، مقارنة بالطلبة الذين يتولون النقد والتعليق على المواقف المضجرة (احجام معرفي) (Tze, Klassen,& Li, 2013).

يهدف البحث الحالي ما يلي:

التعرف على الضجر الدراسي لدى (عينة البحث) طلبة الصف الاول والثالث متوسط المتفوقين دراسيا من خلال الفرضيات الصفرية الاتية:

١- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ككل والوسط الفرضي لمقياس الضجر الدراسي.

٢- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور والوسط الحسابي لدرجات عينة الاناث على مقياس الضجر الدراسي.

٣- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الطلبة على مقياس الضجر الدراسي وفق متغير الصف (الاول - الثالث) متوسط .

وتتحدد الدراسة الحالية بالطلبة المتفوقين دراسيا في الصف الاول والثالث متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية العادية (الدراسة الصباحية فقط) والتابعة للمديريات العامة لتربية محافظة بغداد بجانبي (الكرخ والرصافة) ولكلا النوعين (ذكور و أناث) للعام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩).

ومما تقدم أعلاه تعد الدراسة الحالية احدى المحاولات الأولى للتصدي لهذا الموضوع للتعرف على الضجر الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً لما تمثله هذه المتغيرات من جانب مهم لدى عينة الدراسة ، ويمكن تلخيص مبررات البحث الحالي بالآتي :

١- تنطلق أهمية الدراسة الحالية من اهمية الشريحة المدروسة وهي شريحة المراهقين والتي تعد الدراسة بالنسبة لها بشكل عام عبئا نفسيا وبدنيا، وقد يكون هذا صحيحا نسبيا، بسبب الضغوط النفسية التي قد تقع على الطالب من الوالدين، بتوقُّعاتهم العاليةٌ بتفوُّق ابنائهم أو من المدرسة نفسها مما يجعلهم يشعرون بالضجر من الدراسة وخاصة انه ينظر للمناهج الدراسية على انها لا تلبي احتياجاته وطموحاته ويَشعُر بعدمِ الحاجة إلى هذه المقرَّرات، إذ إنه لا يَستَفِيد منها في الحياة الاجتماعية والمِهنِية.

٢- افتقار الدراسات السابقة لأداة متخصصة في قياس ظاهرة الضجر الدراسي لهذه المرحلة العمرية وبذلك تشكل خطوة سابقة في اجراء دراسات لاحقه في المؤسسات البحثية والتربوية والتعليمية لاسيما ان اداة قياس الضجر الدراسي والدافعية الداخلية هي من إعداد الباحثتين.

٣- ومن مبررات الدراسة الحالية ندرة او انعدام الدراسات والبحوث في هذا الميدان لاسيما فيما يتعلق بالمراهقين المتفوقين دراسيا، فعلى حد علم الباحثتين لا توجد دراسة في العراق بل على مستوى الوطن العربي درست الضجر الدراسي لدى الفئة العمرية التي بحثتها هذه الدراسة.

٢. الجانب النظري

٢-١ مفهوم الضجر الدراسي

عرفت كلمة الضجر (boredom) في النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي في كتاب تشارلز ويكنز (المنزل الكئيب) Bleak House الذي تكون فيه الشخصية الرئيسية امرأة من عصر الثورة الصناعية من طبقة اجتماعية رفيعة، لم تكن تعمل، وتشتكو من شعورها بالضجر، لديها الكثير من الخيارات التي تغمرها فلم تكن قادرة على فعل شيء.

قبل الثورة الصناعية لم يعرف الناس الضجر لان طبيعة حياتهم حينذاك كانت خاملة. والخمول هنا يختلف عن الضجر. اذ انه يشير الى ان طبيعة الحياة هي بالأصل هادئة رتيبة والضجر جزء منها بشكل ايجابي ولكن مع حدوث الثورة الصناعية اصبح الشعور بالضجر مرتبطا نوعا ما بالجانب الاخلاقي لدى البشر بحيث اصبح يعني البقاء دون فعل شيء (جابر وكفافي، ١٩٨٩).

وترى (Fisher, 1993) أن الضجر الدراسي حالة غير سارة يمر بها الطالب نتيجة النقص في الاهتمام من البيئة الداخلية والخارجية وفقدان التركيز بنشاط.

وأشار لاريس وسفندسين (Lars and Svendsen, 2010) صاحب كتاب (فلسفة الضجر) قائلا: إن الحياة لا تعطي معنى ابعد مما هي عليه، وعدم وجود معنى للحياة يخلق هذا الضجر العميق المستمر بلا نهاية (Lars and Svendsen, 2010). وقد قام بيتر توي بتقسيم الضجر الى قسمين:

١-الضجر البسيط (Simple Boredom): ويكون قصير المدى وهو بمثابة منبه يأخذك بعيدا عن وضع غير محبب مرتبط بحالة معينة أو حدث معين ينتهي بانتهائه، اذا هو قصير المدى وله نهاية (Vandewiele, 1989).

٢- الضجر المزمن (Chronic Boredom): هو بشكل ما تكثيف للضجر البسيط ، تكرار الشعور بالضجر في اغلب الاحداث اليومية، هذا النوع طويل المدى وقد يكون بسبب مشاكل سيكولوجية جسدية (Lars and Svendsen, 2010).

إن الضجر الدراسي نوع من الضجر يقتصر على المجال الاكاديمي والدراسي فقط سواء داخل المدرسة أو الجامعة، وهو يشير الى حالة من الاستياء والاستثارة المنخفضة المرتبطة بالمواقف والانشطة الاكاديمية (O'Brien, 2014).

وقد عرفه كل من:

١. إشار Jervis (2011) إلى الضجر الدراسي على إنه "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه والانصراف عنه وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له" (p.25).

٢. اشار Vogel (2012) إلى الضجر الدراسي "على إنه حالة من عدم الرضا والاستياء والشعور بالإحباط والسلبية

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

مصحوبا بإثارة منخفضة في أثناء أداء المهام الدراسية الرتيبة وغير الشيقة" (p.98).

٣. اشارMoynihan (2015) إلى الضجر الدراسي "على إنه حالة مصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالنشاط والذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية" (p.31).

التعريف النظري للباحثتين:

بعد الاطلاع على التعريفات أعلاه توصلت الباحثتان إلى تعريف نظري للضجر الدراسي وهو حالة انفعالية غير سارة تتمثل في انعدام المتعة في الدراسة نتيجة الشعور بالإحباط وعدم الرضا.

أما التعريف الاجرائي فيتمثل بالآتي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عن طريق اجابته على فقرات مقياس الضجر الدراسي والذي قامت الباحثتان ببنائه لهذا الغرض .

٢ـ٢ مفهوم المتفوقون دراسياً

١. اشار الخليفة (٢٠٠١) الى ان المتفوق دراسياً "الطالب الذي يحصل على نسبة (٨٥%) فأكثر من الدرجات في الاختبارات الفعلية" (ص ٢٥).

٢. اشار تانينوم (٢٠١٢) إلى ان المتفوق دراسيا "كل من لديه طاقة عقلية ممتازة وقدرة وظيفية على التحصيل الاكاديمي بحيث يصل الى مستوى يضعه ضمن (افضل ١٥ – ٢٠ %) من المجموعة التي ينتمي اليها" (ص ٦٧).

أما التعريف النظري للباحثتين: فهو من لديه استعداد اكاديمي مرتفع يزداد عن (٩٠%) في الاختبارات التحصيلية.

٢ـ٣ أسباب الضجر الدراسي

لقد أرجعت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Robinson, 2009) و (Preckel et al., 2010) و (Daschmann et al., 2011) هذا الشعور إلى أسباب رئيسة متعددة منها:

١- افتقار المقررات الدراسية والمهام الاكاديمية للمعنى وغموض الهدف منها.
٢- الانطباع الشخصي الخاطئ عن قيمة الدراسة.
٣- القصور في استعمال طرائق التدريس الملاءمة مع ضعف الامكانات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها.
٤- تقص شعور الطالب ولاسيما المتفوق بالتحدي في البيئة الدراسية إذ تكون قدراته غير مدركه وحاجاته غير متوفرة، نظرا لما يقدم له من برامج دراسية لا تناسب مستوى التحدي المناسب له، مما يولد عنده وقتا كبيرا من الفراغ، ويدفعه للإحساس بالنفور وكراهية الدراسة.

ويضيف ولكت Walcutt (2012) اسبابا اخرى للضجر الدراسي منها:

١- اشتراك الطلاب في الانشطة التي تبعث على الشعور بالرتابة.
٢- تدني مستوى الدافعية للطلاب ومزاولة المهام والواجبات التي ينقصها الدافع والتي يجد فيها الطالب نوعا من المشقة والجهد.
٣- الشعور بالاضطرار لفعل مهام وواجبات دراسية غير مرغوبة، ونقص الارشاد والتوجيه.
٤- انخفاض حالة التدفق المتمثلة في ضعف مستوى الاندماج والتركيز التام في المهام والاعمال التي يقوم بها الطالب (Balkis, 2013).

أما عبد العال (٢٠١٢) فترجع الضجر الدراسي بصفة عامة الى وجود الطالب في عالم ضاعت به الاحلام وقتل روح الطموح، حيث تدهور حالة التعليم وفقدان الثقة فيه، فضلا عن فقدان السياسة التعليمية ونوع التعليم القادر على تحقيق حاجات الفرد وطموحاته (عبد العال،٢٠١٢).

هذا وتتعدد المواقف الدراسية التي يكثر فيها إثارة مشاعر الضجر بين الطلاب، أما داخل الصف الدراسي في حالات الاستماع للدروس، والقيام ببعض المهام الكتابية الرتيبة، والتحضير للدروس اللاحقة،أو في مواقف الاستذكار والاستعداد للامتحانات وأدائها مما يمثل خطورة على مستقبل الطالب والمجتمع لما يترتب عليه من مشكلات أكاديمية ونفسية واجتماعية وفسيولوجية (Tze et al., 2016).

وترى الباحثتان إن الأسباب السابقة جزء من عديد من العوامل التي لا يمكن اغفالها، والتي قد تؤثر بصورة متفاوتة على مستوى احساس الطالب بالضجر الدراسي ومنها ما يرتبط بالطالب نفسه حيث مستوى دافعيته ومدى ملاءمة دراسته لاشباع حاجاته وقدراته. ومنها ما يرتبط بالمناخ الذي يسود المدرسة من مقررات دراسية وانشطة مدرسية وتدريسين وطرائق تدريسية واساليب تقويم.

٢ـ٤ أبعاد الضجر الدراسي

يشير فودانوفيش وكأسس (Vodanovich and Kass, 1990) الى خمسة ابعاد للضجر الدراسي:

١- فقدان الاستثارة الخارجية: غالبا ما يصاحب الضجر نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالطالب الى التنوع والاختلاف.
٢- ادراك الوقت: يرتبط ادراك الوقت بتجربة الضجر، فالمضجر يدرك الوقت على انه يمر ببطء شديد.
٣- الاضطرار: ان المواقف التي تفرض قيودا واضطرارا على سلوك الطالب تؤدي الى الضجر، فالضجر ينشأ عندما نضطر الى عدم فعل ما نريده او نضطر الى فعل ما لا نريد فعله.
٤- الوجدان: ويعد هذا البعد بعدا رئيسا للضجر. فالضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.
٥- فقدان الاستثارة الداخلية: يفتقر المضجر الى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط او سلوك معين.
٦- ضعف الانتباه وادراك الوقت: ويعني ضعف قدرة الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث، وعدم الحرص على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع (Vodanvich and Kass, 1990).

٢ـ٥ النظريات التي فسرت الضجر الدراسي

١. منظور التحليل النفسي:

وصف المنظرون في التحليل النفسي الضجر بأنه مظهر للغضب الموجه نحو الداخل ،حيث يصف فينكيل (Fenichel,1951) بأنه غضب داخلي وشكل مستتر من

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

العدوان. ويتفق مع هذا المنظور كل من مورانت (Morrant, 1984) و لانتز (Lantz, 1988) ومكهولاند (McClelland, 1988) الذين يرون بأنه يمكن أن يشكل أيضاً حماية ضد مشاعر الغضب الخاصة لدى الفرد (Rupp & Jovanovich, 1997).

يصف فينيكل (١٩٥٠) الضجر بأنه يحدث بشكل متكرر عندما لا توجد هناك حوافز (drives) أو أمنيات (wishes) لدى الفرد، ويعتقد (فينيكيل) أن أولئك الذين يعانون من هذه الحالات ويمرون بخبرة التوتر بين الدفعات الغريزية (الحوافز) والإرضاء غير المتحقق هم أشخاص لديهم رغبة شديدة لشيء دون أن يعرفوا ما هو الشيء الذي يرغبون فيه لذلك يصبح هؤلاء بلا شيء يفعلوه ويمرون بحالة من الإحساس بالضجر (Bargdill, 2000).

٢. **المنظور المعرفي**

يؤكد اصحاب هذا المنظور ان الضجر يرجع الى مستوى القدرات عند الفرد فضلاً عن شدة الاهتمام، وان تكون المخرجات المعرفية مساوية للمدركات و القابليات التي يمتلكها الفرد.

فقد اشار برلين (Berlyne, 1960) إلى أن الزيادة في التحفيز تؤدي الى حالة من الضجر فعندما يعالج الجهاز العصبي المركزي المعلومات المألوفة بدرجة كبيرة لأنها تتشابه مع مدخلات سابقة يتوقف الانتباه من حيث توجهه الى مثل هذه المثيرات، ويقوم الكائن العضوي بالتقليل من نشاطه المعرفي والانفعالي مما يسبب حالة الضجر(Kazdin, 2000).

وإن عدم أشباع الحافز من خلال التنويع أو التغيير بشكل ملاءم يؤدي الى الضجر، ووفقاً لنظرية الفيض (Affluence) تكون هناك حالات يمكن فيها للفرد أن يتعامل مع الضجر من خلال تغيير سياق حياته اليومية المعتادة تفادياً للشعور بالضجر وذلك يقودنا إلى أن مسألة التنويع في البيئة وما يرافقها من اهتمام هي مسألة إدراكية فقد يكون الذهاب في رحلة ما مثيرا بالنسبة لشخص ما، في حين يكون باعثا للضجر بالنسبة الى شخص أخر (Bruno, 1994).

ويرى (Aron,1992) (Aron, Reissman, & Bergen, 1993) أن الافراد الاقل ذكاء قد يواجهون حالات أكثر من الضجر خلال أداء الأعمال المعقدة التي تتجاوز قابليتهم، أما الأفراد من ذوي القابلية العقلية الأعلى فمن المفترض أن يجدوا ذلك العمل أكثر أثارة للتحدي والتحفيز الى أقصى حد لعملية تطوير المهارات في أثناء الأداء (Fisher,1993).

ويؤكد لوندن و مونيل (London & Monell, 2000) أن شعور الفرد بالضجر قد يأتي حين يرى المهمة المكلف بها اقل من قدراته وامكانياته وتستغرق مدة طويلة اطول مما كان يتوقعه فضلاً عن أن شعور الفرد بأنه مجبر على القيام بعمل ما يؤدي الى الضجر . أما حين يشعر الفرد بان المهمة تتناسب مع قابلياته فأنه يفسر المهمة على أنها كانت مثيرة للاهتمام وبذلك تكون بعيدة عن الضجر(London & Monell, 2000).

من جهة أخرى يرى ليري و أخرون (Leary,et al., 1986) أن شدة الشعور بالضجر قد تكون دالة مباشرةً للجهد المعرفي المطلوب من أجل المحافظة على الانتباه بصورة مركزة عندما يكون تقييم الفرد لتخصيص المواد المتوفرة لديه في عمل ما متجاوزاً للحد المفروض توافره في أثناء أداء العمل.

الا أن سمث و ويسون (Smith & Wesson, 1997) يريان أن هذا الأنموذج غير كامل، إذ لا يمكن لعمليتي التقييم والتخصيص للمواد أن تحصلا في نفس الوقت . إن من المحتم أن يكون للنموذج أو النظام السابق حالة من القصور الذاتي الطبيعي (natural inertia) فمتى ما كان هناك تغيير في الوقت تكون هناك احتمالية لأن تحصل عملية تخصيص للمواد متجاوزة أو أدنى من الحد المطلوب وذلك في أثناء المدة التي يحاول فيها النظام إحداث التكيف مع الموقف وفي حالة استمرار عدم التطابق لفترة طويلة يكون من المحتمل استحداث الانفعال المسبب للضجر. فأنموذج تخصيص الموارد المرتبطة بالقصور الذاتي (Inertial Resource Allocation Model/IRAM) يفترض بأن حالات عدم التطابق بين (المطلب– التخصيص/demand-allocation) يحدث بصورة مستمرة، ومثل هذه الحالات من المفترض ملاحظتها في العمل الذي يستغرق مدة طويلة من خلال إسهامها في مدى تقلب الأداء في ذلك العمل والذي من المفروض أن يرتبط بمستوى الاستعداد للتأثر بالضجر (Smith & Wesson,1997).

ويرى هيب (Hebb, 1966) إن الضجر هو حالة تصورية تتضمن مستوى واطئاً وغير مرض من التحفيز الخارجي الذي يؤدي الى استثارة داخلية واطئة تسبب بدورها عدم الانتباه واحلام اليقظة وأخطاء في الأداء وسرعة الغضب والرغبة في النوم لدى أولئك الذين يشعرون بالضجر، وقد يحصل الملل عندما يرى الفرد أن سبب سلوكه في أثناء أداء مهمة معينة يعود الى عوامل خارجية ومن ثم ميله الى فقدان الاهتمام بالمهمة، والتي يطلق عليها الباحثون في نظرية العزو (attribution) ظاهرة التبرير الزائد (over Justification) (Fisher, 1993).

وترى نظرية العزو أيضاً أنه حين يكون مستوى الإثارة الناجم عن تشتيت الانتباه ذا درجة متوسطة فأنه يكون ذا أثر قليل ولكن بدرجة كافية لأن يعرف الفرد المصدر الحقيقي لما يعانيه من صعوبات في الانتباه ويؤدي الى خطأ في عزو الأثار الناجمة عن الإثارة بشكل يتضمن حصول الضجر المرتبط بالعمل نفسه في حين لا يثير تشتيت الانتباه في مستواه الواطئ أي أثار. أما الأثارة الناجمة عن التشتيت العالي المستوى فيتم عزوها الى مصدر التشتيت وليس الى العمل الذي يقوم به الفرد .كما ظهر بأن الانبساطيين يحتاجون الى مستوى أعلى من التشتيت مقارنة بغير الانبساطيين من أجل حدوث الضجر لأنهم أكثر مقاومة لتشتيت الانتباه على الرغم من أنهما يتشابهان في الإحساس بالضجر عندما لا يكونان قادرين على تحديد مصدر الاستثارة المشتتة للانتباه (Damrad & Laird,1989).

وترى نظرية أبتر(Apter,1982-1989) في التقلبات النفسية (Theory of Psychological Reversals) أن هناك نظاماً للبحث عن الاستثارة (Arousal-Seeking) ونظاماً لتجنب الاستثارة (Arousal-Avoiding) فعندما يكون نظام البحث عن الاستثارة لأي مهمة فعالاً تصبح الاستثارة الواطئة مثيرة

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

للضجر. أما حين يكون نظام تجنب الاستثارة هو الفعال تصبح الاستثارة الواطئة مبعثاً للراحة والاسترخاء، وبذلك يكون العزو الذي يقوم به الفرد مؤثراً في تحديد النظام الفعال في لحظة ما، ويحصل الضجر بتحول حالة الفرد من حالة الاسترخاء الى حالة توتر وضجر بصورة فجائية (Mikulas & Vodanovich, 1993).

٣- نظرية أوهانلون

يرى أوهانلون (O' Hanlon,1980) أن الضجر حالة (نفسية- فسيولوجية) تعتمد بشكل رئيسي على اربعة مفاهيم هي (الاستثارة/arousal) و (التعود/habituation) و (الجهد/effort) و (الضغط/ stress) .فالعوامل المادية أو الطبيعة التي تؤدي الى نشوء الضجر تكون ذات طبيعة معقدة ولكنها تضمن على الدوام تعرض الفرد الى تحفيز حسي ثابت ويتسم بالتكرارية فالعملية التي تبدأ من خلال التحفيز المتسم بالرتابة تتضمن منعاً للاستثارة المرتبطة بمناطق القشرة الدماغية والتي تخلق حالة التعود ثم تظهر عملية تعويضية تمثل جهداً من أجل الحفاظ على الاستثارة عند المستوى الأمثل من أجل أداء عمل ما بعيداً عن الضجر، واشار ان للحالة النفسية والاستثارة العقلية دورا في المحافظة على المستوى الأمثل للاستثارة (optimum level of arousal) فكلما استقرت الحالة النفسية للفرد وارتفعت الاستثارة العقلية لديه ادى ذلك الى المحافظة على مستوى من الاستثارة والتي تشكل قوة دافعية كبيرة له. فمن أجل الوصول الى المستوى المطلوب بالعمل يقوم الأفراد برفع مستوى الاستثارة العقلية لديهم وهذا يكون عندما تصل مستويات التحفيز أعلى من المستوى الأمثل والعكس صحيح فالمستوى الأمثل للاستثارة يختلف من شخص لآخر إذ يتحتم على ذوي المستويات العالية من الاستثارة القيام بسلوكيات أكثر إشباعا لحاجاتهم للإحساسات البعيدة عن الضجر(O'Hanlon, 1980).

ويشير ليونج وجنيلير (Leong&chneller,1993) الى أن الاستعداد للتأثر بالضجر هو أحد عناصر البحث عن الإحساسات، وأن ذوي المستوي العالي للانفعال هم أكثر ميلاً للضجر، وتتمثل الطريقة الرئيسية التي يتبعها الأشخاص للإبقاء على المستوى الأمثل للانفعال في البحث عن المواقف التي يكون مستوى تعقيدها ليس كبيراً جداً أو قليلاً جداً، ويشير البحث في مجال علم النفس الاجتماعي حول تأثير التعرض (exposure) للمثير الى أن مجرد التعرض للمثير قد يعمل على زيادة التأثير الوجداني مما يساهم في نشوء الضجر(Leong & Chneller, 1993).

ويرى بورنستين (Bornstein,1989) ان العوامل التي تخفض من الضجر هي (التعرض للمثير لمدة قصيرة، والتعرض للمثير بعيدا عن التكرار، وتجانس المثيرات) التي تعمل على زيادة تأثير التعرض للمثير (Mikulas & Vodanvich, 1993).

في حين يرى Sundberg, Robort,and Ferderick (1988) أنه يمكن وصف الضجر كسمة بأنه نزعة لمعايشة خبرة الضجر في العديد من المواقف مع نقص عام أو متكرر في اهتمام الفرد بمجريات حياته بشكل كاف، وأن الاستعداد للتأثر بالضجر يعبر عن النزعة للنفور من الخبرة المتكررة مهما كان نوعها ،أو ضعف قدرة الفرد على تحمل التحفيز المتسم بالرتابة.

٢-٦ دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة نقطة قوة في البحث وانطلاق جديد لدراسة جديدة، لذا بذلت الباحثتان جهوداً حثيثة البحث للحصول على دراسات سابقة عربية او اجنبية بحثت متغير الضجر الدراسي مشابهة لعينة البحث الحالي من حيث المرحلة العمرية، ولم تحصل الباحثتان على دراسات عربية لذا اقتصرت دراستهما على الاجنبية فقط.

- دراسة (Sommers and Vodanovich, 2000) والتي تنص على أن الضجر الدراسي وعلاقته بالصحة الجسدية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية. هدفت الدراسة إلى التعرف على الضجر الدراسي وعلاقته بالصحة الجسدية والنفسية، واشتملت العينة على (٢٠٠) طالب وطالبة في مرحلة الثانوية في احدى ولايات أمريكا، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان الطلبة يعانون من الضجر الدراسي، وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الضجر الدراسي والصحة الجسدية والنفسية.

- أشارت دراسة Acee, Kim, and Cho (2010) الى الملل الاكاديمي في مواقف عالية التحدي ومتدنية التحدي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. هدفت الدراسة الى التعرف على مفاهيم الطلبة للملل الاكاديمي في مواقف فيها مستوى التحدي عال، واخرى فيها مستوى التحدي متدن ، واشتملت عينة الدراسة على(٢١٨) منها (١٢٢) طالبا و (٩٦) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المهمة المتمركزة على التحدي المتدني تميزت بالشعور بالسخط والاحباط، وان هناك فروقا لصالح الذكور (Acee & et al., 2010).

٣. الجانب العملي

٣-١ منهجية البحث وإجراءاته

اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي وأشار داود وناظم (١٩٩٠) الى اختلاف طريقة البحث و اعتماد الباحث على منهج معين في بحثه ينطلق من طبيعة المشكلة التي يبحث فيها للإجابة عنها.

٣-٢ مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بالطلبة المتفوقين دراسيا من الصفين (الاول والثالث) متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للنوعين (ذكور واناث)،في مديريات التربية الست بجانبي (الكرخ والرصافة) في محافظة بغداد علما ان مجتمع هذا البحث غير محدد وذلك لصعوبة احصاء العينة وعدم قدرة الباحثتين على ايجاد احصائيات رسمية لها.

٣-٣ عينة البحث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (٢٠) مدرسة من المدارس التابعة لمديريات (الكرخ والرصافة) وبواقع (١٤٩) طالبا و(١٨٦) طالبة بمجموع قدره (٣٣٥) مقسم على (١٧٩) من الصف الاول متوسط و (١٥٦) من الصف الثالث متوسط، وذلك من خلال الاطلاع على درجاتهم في مرحلة الصف (الاول والثالث) متوسط ولكلا النوعين (ذكور واناث)

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

ممن حصلوا على معدل في الكورس الاول ونصف السنة ما لا يقل عن (٤٥%) (أي ما يعادل ٤٥من٥٠) بالنسبة للصف (الأول متوسط) ، وما لا يقل عن (٩٠%) بالنسبة لطلبة الصف (الثالث متوسط).

جدول ١

توزيع افراد عينة البحث على وفق المديريات و الصف (الاول والثالث) والنوع (ذكور واناث)

ت	المديرية	اسم المدرسة	الاول متوسط		الثالث متوسط		المجموع
			ذكور	ناث	ذكور	اناث	
١	الكرخ الاولى	ثانوية الكرخ للبنين	٨	-	٦	-	١٤
٢		متوسطة الكرار للبنين	٨	-	٦	-	١٤
٣		ثانوية الوثبة للبنات	-	٩	-	٩	١٨
٤	الكرخ الثانية	ثانوية كلية بغداد للبنين	٧	-	٧	-	١٤
٥		ثانوية النهروان للبنين	٩	-	٧	-	١٦
٦		ثانوية البصرة للبنات	-	١٠	-	١٠	٢٠
٧		ثانوية اغادير للبنات	-	٩	-	٩	١٨
٨	الكرخ الثالثة	متوسطة الحضارة للبنات	-	٩	-	٩	١٨
٩		ثانوية ابن سينا للبنات	-	٩	-	٩	١٨
١٠		ثانوية المعتصم للبنين	٨	-	٨	-	١٦
١١	الرصافة الاولى	متوسطة ميسلون للبنات	-	٩	-	٩	١٨
١٢		ثانوية سومر للبنات	-	٩	-	٩	١٨
١٣		ثانوية بغداد للبنين	٨	-	٦	-	١٤
١٤	الرصافة الثانية	متوسطة التوعية للبنين	٧	-	٧	-	١٤
١٥		متوسطة الاسفار للبنين	٧	-	٨	-	١٥
١٦		ثانوية الضفاف للبنات	-	١١	-	٩	٢٠
١٧		ثانوية فاطمة بنت الحسن للبنات	-	١١	-	٩	٢٠
١٨	الرصافة الثالثة	متوسطة اسامة بن زيد للبنين	٩	-	٧	-	١٦
١٩		ثانوية الحشد الشعبي للبنين	٩	-	٧	-	١٦
٢٠		متوسطة امنة بنت وهب للبنات	-	١٠	-	٨	١٨
المجموع			٨٠	٩٦	٦٩	٩٠	٣٣٥

٣ـ ٤ أداة البحث

أستعملت الباحثتين مقياس الضجر الدراسي Study boredom من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب الاستبيان وجود مقياس لقياس (الضجر الدراسي)، ونظراً لعدم وجود مقياس عراقي وعربي (بحسب علم الباحثتين) لقياس الضجر الدراسي ولكون المقاييس الأجنبية لا تتلاءم مع طبيعة مجتمع البحث الحالي ولذلك تعد ترجمتها ونقلها حرفياً الى اللغة العربية وتطبيقها في البيئة العراقية غير مناسبة وملاءمة لأغراض الدراسة، مما دعا الباحثتين الى بناء مقياس للضجر الدراسي وفيما يأتي خطوات بناء المقياس.

٣ـ٥ خطوات بناء مقياس الضجر الدراسي

قامت الباحثتان بالخطوات الآتية لبناء مقياس الضجر الدراسي:

١- وجهت الباحثتان سؤالاً استطلاعياً مفتوحاً لعينة من مدرسي ومدرسات الطلبة في المدارس وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم عن طريق مقابلتهم للتعرف ان كان متغير(الضجر الدراسي) حالة يشعرون بها، ملحق (٢/أ) وملحق (٢/ب).

٢- بعد اطلاع الباحثتين على الادبيات والأطر النظرية فضلا عن اطلاعهما على نتائج السؤال الاستطلاعي فضلاً عن المقاييس الاجنبية مثل مقياس (Farmer& Sundberg, 1986) و (Vodanovich & Kass, 1990) قامت الباحثتان ببناء فقرات مقياس الضجر الدراسي حيث وضعتا تعريفاً نظرياً للمتغير على اساسه جرى بناء فقرات المقياس بصيغته الاولية، وتبعاً لما تقدم فقد صيغت (٢٦) فقرة تمثل مقياس الضجر الدراسي بصيغته الاولية. ملحق(٣).

٣ـ٦ آراء المحكمين حول فقرات مقياس الضجر الدراسي (الصدق الظاهري)

لغرض التحقق من صلاحية صياغة فقرات مقياس الضجر الدراسي تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم والذي بلغ عددهم (٢١) محكماً ملحق (٤). وقداعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق (٨٠ %) فاكثر وتم تشخيص بعض الملاحظات في صياغة بعض الفقرات، وبعد ان قامت الباحثتان بالتعديلات المطلوبة جدول (٢)، قامت الباحثتان بإعادة المقياس الى المحكمين لغرض التأكد من صلاحيتها وقد حصلت على نسبة موافقة ١٠٠%، وبذلك احتفظ المقياس بفقراته جميعا.

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول ٢

نسبة اتفاق آراء المحكمين على فقرات مقياس الضجر الدراسي

ت	الفقرات	الموافقون		غير الموافقون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١	أفتقد للأنشطة الصفية المتنوعة التي تزيد رغبتي في الدراسة.	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢	**اعتماد المدرس /المدرسة في تقويمي على درجة الامتحان الشهري فقط يشعرني بالضجر**	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٣	أجلس بانتباه لأستمع لكل ما يقوله المدرس / المدرسة في الصف	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٤	المنهج الدراسي لا يُثير لدي التحدي والتشويق	١٩	%٩٠,٤٧	٢	%٩,٥٣
٥	اعتماد الوسائل التعليمية في شرح الدرس يثير انتباهي	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٦	اعتماد الأنظمة الشديدة من قبل أدارة المدرسة يشعرني بالضجر	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٧	الفسحة بين الدروس تجدد نشاطي للدراسة	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٨	ارغب بالخروج من المدرسة قبل انتهاء الدوام الرسمي	٢٠	%٩٥,٣٣	١	%٤,٧٧
٩	ارغب بالأنشطة التي تثير التحدي مع الزملاء	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٠	عندما تكون غاية المدرس /المدرسة إن افهم المادة فأن رغبتي في الانتباه ستزيد	١٨	%٨٥,٧١	٣	%١٤,٢٩
١١	تزايد عدد الطلبة في الصف يشعرني بالضجر	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٢	اشعر بان الوقت يمر ببطء شديد في اثناء الدرس	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٣	أجد نفسي متوتراً طوال وقت الدراسة	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٤	أجد نفسي مشتت الانتباه عند تحضيري لدروسي	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٥	أتمنى لو اترك الدراسة	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٦	أشعر بالرضا عن أدائي لدروسي	١٩	%٩٠,٤٧	٢	%٩,٥٣
١٧	طول الوقت في تحضير دروسي يشعرني بالضجر	١٨	%٨٥,٧١	٣	%١٤,٢٩
١٨	أسلوب تعامل المدرس/المدرسة مع الطلبة يجعلني أكره الدراسة	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
١٩	كثرة الامتحانات المطالبين بها تجعلني اشعر بالملل.	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢٠	ضعف الاهتمام بالإضاءة ونظافة الصف يشعرني بالإحباط	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢١	اعد الامتحان مصدر قلق متواصل لي	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢٢	فكرة أن أحصل على درجات عالية في الامتحانات تشعرني بالتوتر	٢٠	%٩٥,٢٣	١	%٤,٧٧
٢٣	أترقب وقت الانصراف من المدرسة بفارغ الصبر	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢٤	ارغب في عدم الحضور للدراسة	٢١	%١٠٠	لا يوجد	%٠
٢٥	انظر كثيراً إلى الساعة في أثناء شرح المدرس/المدرسة الدرس	١٩	%٩٠,٤٧	٢	%٩,٥٣
٢٦	اشعر باللامبالاة تجاه أداء واجباتي المدرسية.	٢١	%١٠٠,	لا يوجد	%٠

جدول ٣

يوضح الفقرات التي تم تعديلها من قبل لجنة المحكمين لمقياس الضجر الدراسي

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
-٤	المنهج المتبع في المدرسة لا يثير لدي التحدي والتشويق	المنهج الدراسي لا يثير لدي التحدي والتشويق
-٨	ارغب بالخروج من المدرسة في اثناء الدوام	ارغب بالخروج من المدرسة قبل انتهاء الدوام الرسمي
-١٧	طول الوقت في التحضير لواجباتي يشعرني بالضجر	طول الوقت في تحضيردروسي يشعرني بالضجر
-٢٥	انظر الى الوقت باستمرار اثناء شرح المدرس/ المدرسة للدرس	انظر كثيرا الى الساعة اثناء شرح المدرس/ المدرسة للدرس

٣ـ٧ *تصحيح المقياس(Correcting the scale)*

بعد إعداد فقرات المقياس تم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) في تصميم المقياس وذلك بوضع مدرج ثلاثي امام كل فقرة (تنطبق علي دائما، تنطبق علي احيانا، لا تنطبق علي أبدا ويقابل هذا المدرج الفقرات السلبية والايجابية ،وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الفقرات الإيجابية أوزانا من (١-٣)، اماالفقرات السلبية فقد أعطيت اوزانا من (٣-١). كما هوموضح في الجدول رقم (٤).

جدول ٤

تدرج الاجابة عن مقياس الضجر الدراسي

الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي ابدا
الإيجابية	١	٢	٣
السلبية	٣	٢	١

٣ـ٨ *التطبيق الاستطلاعي*

لأجل التأكد من وضوح التعليمات والفقرات لمقياس الضجر الدراسي،وحساب وقت الإجابة عنه قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تتألف من (٦٠) طالباً وطالبة من أفراد المجتمع الأصلي بواقع (٣٠) من الذكور

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

(٣٠) ومن الإناث من الصفين الاول والثالث متوسط، حيث يعد من الضروري التحقق من مدى فهم العينة للتعليمات ومعرفة مدى وضوحها لديهم (فرج، ١٩٨٠)، وقد تبين للباحثتين أن تعليمات المقياس والفقرات جميعها كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وقد تراوح الوقت المستغرق للإجابة مابين (٥-٧) دقيقة وبمتوسط قدره (٦,٤) دقيقة.

٣-٩ التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الضجر الدراسي

يهدف التحليل الإحصائي لفقرات المقياس الى اختيار الفقرات المناسبة ذات الخصائص السيكومترية الجيدة والدقيقة وعلى وفق ما معول به لان اعتماد المقياس الذي تتمتع فقراته بخصائص سيكومترية جديدة يجعل فقراته أكثر صدقا وثبات اوتكون قدرته عالية في قياس الصفة أو السمة المراد قياسها (Anastasia,1988).

٣-١٠ إستخراج القوة التمييزية للفقرات (Discriminating Power of Items)

تكونت عينة التحليل الاحصائي من (٣٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من (١٤) مدرسة من المدارس التابعة لمديريات التربية الست (الكرخ والرصافة)، وبواقع (٧) مدارس للذكور و (٧) مدارس للإناث وجدول (٥) يوضح ذلك.

اعتمدت الباحثتان طريقة الموازنة الطرفية للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات مقياس الضجر الدراسي، وقد قامت الباحثتان بترتيب الاستمارات تصاعديا بحسب الدرجات التي تضمنتها من أدنى درجة الى اعلى درجة ومن ثم تم اختيار المجموعة المتطرفة الدنيا من الاستمارات البالغة (٩٥) الحاصلة على الدرجات الدنيا في المقياس بنسبة (٢٧%) والمجموعة المتطرفة العليا في المقياس بنسبة (٢٧ %) و البالغة (٩٥) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا، لأن هاتين المجموعتين تكونان بأقل ما يمكن من الحجم، والقوة التمييزية، وهذه النسبة تكون فيها الفقرات في أفضل تباين، (Stanley et al.,1972)، وبعد استخدام (T-test) عينتين مستقلتين ظهر ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة اعلى من الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨٨) باستثناء الفقرة رقم (١) وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٢٥) فقرة والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٥

توزيع عينة التحليل الإحصائي على وفق المدارس والنوع (ذكور واناث) والصف (الاول والثالث)

المديرية	اسم المدرسة	الصف الاول		الصف الثالث		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
الكرخ/١	ثانوية الفرقان للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٤
	ثانوية الامل للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٦
الكرخ/٢	ثانوية بغداد للبنين	١٢	-	١٢		٢٤
	ثانوية النهضة للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٦
	ثانوية الزهور للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٤
الكرخ/٣	المعرفة الأساسية للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٦
	ثانوية العامرية للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٤
الرصافة/١	متوسطة دار العلم للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٦
	ثانوية الاسوار للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٤
الرصافة/٢	متوسطة الروابي للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٦
	متوسطة الحكمة للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٤
	ثانوية الضحى للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٦
الرصافة/ ٣	ثانوية السدير للبنات	-	١٣	-	١٣	٢٤
	ثانوية الصدرين للبنين	١٢	-	١٢	-	٢٦
المجموع	١٤	٨٤	٩١	٨٤	٩١	٣٥٠

جدول ٦

معاملات تمييز فقرات مقياس الضجر الدراسي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فقرة ١	٢,٢٦٦٧	٠,٧٦١٤٣	٢,٠٦٦٧	,٧٦١٤٣	١,٧٦٢	غير دالة
فقرة٢	٢,١٧٧٨	٠,٦٨٠٠٢	١,٦٠٠٠	٠,٧٤٦٥٣	٥,٤٢٨	دالة
فقرة ٣	١,٨٧٧٨	٠,٧٤٦٩٥	١,١٣٣٣	٠,٤٧٨٧٦	٧,٩٦٠	دالة
فقرة ٤	٢,١٤٤٤	٠,٨٠١١٤	١,٤٣٣٣	٠,٦٧١٢٤	٦,٤٥٥	دالة
فقرة ٥	٢,٠٤٤٤	٠,٧٠١٧٠	١,٣٨٨٩	٠,٦٣٠٥٨	٦,٥٩٢	دالة
فقرة ٦	٢,٢٥٥٦	٠,٧١٢٠٣	١,٤٥٥٦	٠,٦٣٨٨٤	٧,٩٣٤	دالة
فقرة ٧	٢,٠٣٣٣	٠,٧٩٩٥٨	١,٠٣٣٣	٠,٦٧٣١٠	٥,٢٤٤	دالة
فقرة ٨	٢,٢١١١	٠,٧٧١٦١	١,٢٥٥٦	٠,٥٧٢٠٣	٩,٤٣٨	دالة

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

تكملة جدول ٦

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة (٠,٠٥) الانحراف المعياري
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فقرة ٩	٢,٠٥٥٦	٠,٧٦٩٦٧	١,٣٣٣٣	٠,٦٣٦٠٠	٦,٨٦٢	دالة
فقرة ١٠	١,٩٧٧٨	٠,٧١٨٥٨	١,٠٨٨٩	٠,٢٨٦١٨	١٠,٩٠٣	دالة
فقرة ١١	٢,٣١١١	٠,٦٩٧٤٢	١,٧٧٧٨	٠,٧٤٦١٩	٤,٩٥٤	دالة
فقرة ١٢	٢,٢٨٨٩	٠,٧٦٧٩٦	١,٦١١١	٠,٦٣٠٥٨	٦,٤٧١	دالة
فقرة ١٣	٢,٣١١١	٠,٦٩٧٤٢	١,٥٤٤٤	٠,٧٠٥٦٩	٧,٣٣١	دالة
فقرة ١٤	٢,٢٦٦٧	٠,٧٤٦٥	١,٣٧٧٨	٠,٦٤٦١٣	٨,٥٤١	دالة
فقرة ١٥	٢,٢٧٧٨	٠,٧٧٩٣٤	١,١٠٠٠	٠,٣٦٨٧٢	١٢,٩٦٠	دالة
فقرة ١٦	٢,١١١١	٠,٧٧٠٨٨	١,٣٧٧٨	٠,٦٩٦٣٤	٦,٦٩٧	دالة
فقرة ١٧	٢,٢٥٥٦	٠,٧٧٢٥٨	١,٥٢٢٢	٠,٦٩٠٦٧	٦,٧١٣	دالة
فقرة ١٨	٢,٢٥٥٦	٠,٧٥٧٩٠	١,٢٨٨٩	٠,٥٤٥٥٥	٩,٨٢٠	دالة
فقرة ١٩	٢,٣٠٠٠	٠,٧٨٥٤٠	١,٥٦٦٧	٠,٦٥٤٢٩	٦,٨٠٦	دالة
فقرة ٢٠	٢,٤٧٧٨	٠,٦٧٤٢١	١,٨٧٧٨	٠,٧٩٠٧٩	٥,٤٧٧	دالة
فقرة ٢١	٢,٣٢٢٢	٠,٧١٦٢٣	١,٧٨٨٩	٠,٧١٦٢٣	٤,٨٥٥	دالة
فقرة ٢٢	٢,٢٧٧٨	٠,٦٨٧٤١	١,٥٧٧٨	٠,٦٨٦٥٩	٦,٨٣٥	دالة
فقرة ٢٣	٢,١٥٥٦	٠,٧٤٨٢٠	١,٣٨٨٩	٠,٦١٢٥٠	٧,٥٢٢	دالة
فقرة ٢٤	٢,٢١١١	٠,٦٧٨٦٤	١,١٤٤٤	٠,٤١٢٢٠	١٢,٧٤٤	دالة
فقرة ٢٥	٢,١٣٣٣	٠,٧٩٦٠٦	١,٢٥٥٦	٠,٤٦٣٥٣	٩,٠٤٠	دالة
فقرة ٢٦	٢,٠١١١	٠,٧٨٦٠٤	١,١٥٥٦	٠,٣٦٤٤٦	٩,٣٦٨	دالة
القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (١٨٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦						

٣-١١ الصدق (Validity)

إن المقياس الصادق هو المقياس الذي له القدرة على تحقيق الوظيفة أو الغرض الذي اعد من اجله ويعرف بأنه الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما صمم لأجل قياسه في محتوى موضوع معين (دوران، ١٩٨٥)، ولغرض التأكد من صدق المقياس اعتمدت الباحثتان على مؤشرين من الصدق لمقياس بحثهما الحالي وهما الصدق الظاهري (Face Validity) والذي تم ذكره سابقاً، ومؤشرات صدق البناء (Indicators of Constvuct Validity).

٣-١١-١ مؤشرات صدق البناء (Indicators of Construct Validity)

يشير هذا النوع من الصدق إلى تحليل الفقرات بالرجوع إلى بناء الخاصية النفسية المراد قياسها وذلك في ضوء المفهوم النفسي المحدد، أي أن هناك بناء نظريا محدداً للمفهوم تم الرجوع اليه ويكون الإطار الذي يستند عليه, اذ أشار عدد كبير من المختصين والعلماء الى أن صدق البناء يتناسب مع جوهر مفهوم ايبل Eble للصدق في تشبع المقياس بالمعنى (الزوبعي، ١٩٨٣).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

إن ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية، والمقياس الذي تختار فقراته على وفق هذا المؤشرات يمتلك صدقاً بنائياً (Oppenheim, 1978). ويلجأ الباحثون إلى هذا الأسلوب لمعرفة ما اذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل لذلك يعد هذا الاسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥).

ولتحقيق هذا الاجراء تم اخضاع فقرات المقياس جميعها الى التحليل الاحصائي باستعمال معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات الضجر الدراسي مع الدرجة الكلية للمقياس نفسه وأظهرت النتائج أنَ معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨) عدا الفقرة رقم (١) ، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول ٧

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الضجر الدراسي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
فقرة ٢	٢٦٩**	دالة	فقرة ١٤	٣٨٥**	دلة
فقرة ٣	٣٧٩**	دالة	فقرة ١٥	٥٦٥**	دالة
فقرة ٤	٣٨٠**	دالة	فقرة ١٦	٣٦١**	دالة
فقرة ٥	٣٦٢**	دالة	فقرة ١٧	٣٧٥**	دالة
فقرة ٦	٤٢٢**	دالة	فقرة ١٨	٤٧٣**	دالة
فقرة ٧	٣١١**	دالة	فقرة ١٩	٣٩٧**	دالة

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

تكملة جدول ٧					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
فقرة ٨	٠,٥٠٤**	دالة	فقرة ٢٠	٠,٣٢٢**	دالة
فقرة ٩	٠,٣٨١**	دالة	فقرة ٢١	٠,٢٧٤**	دالة
فقرة ١٠	٠,٤٧٩**	دالة	فقرة ٢٢	٠,٣٤٦**	دالة
فقرة ١١	٠,٢٩٣**	دلة	فقرة ٢٣	٠,٤٠٨**	دالة
فقرة ١٢	٠,٣٥٩**	دالة	فقرة ٢٥	٠,٤٧٦**	دالة
فقرة ١٣	٠,٤٠٨**	دالة	فقرة ٢٦	٠,٤٤٥**	دالة
القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٣٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,١١					

ب- التحليل العاملي لمقياس الدافعية الداخلية Factor (Analysis)

أشار (Ferguson, 1991) الى أن التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي يستهدف تفسير معاملات الارتباطات الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات، وظيفتها التبسيط أو التقليل الموضوعي لمجموعات كبيرة من المتغيرات تصف مواقف معقدة إلى مجموعة صغيرة تمتلك صفات تفسيرية تسمى عوامل تكتسب معناها بسبب الصفات التكوينية التي تكون ضمن المجموعة (Ferguson, 1991).

ويبدأ التحليل العاملي بحساب معاملات الارتباط بين عدد من المتغيرات وعندها سنحصل على المصفوفة الارتباطية التي تنقسم إلى تجمعات تجمع بين كل مجموعة عامل أو أكثر نتيجة لهذه العملية فأن الاختبار يختزل إلى مجموعة صغيرة من العوامل المشتركة التي يطلق عليها "مكونات الظاهرة الاساس" التي يقيسها الاختبار. ومن خصائص التحليل العاملي ينقي المقياس أو الاختبار من الفقرات الضعيفة التي تظهر (الزوبعي الياس والكناني ، ٢٠١٥).

ولتحديد البناء العاملي لمقياس الدافعية الداخلية أُجري التحليل العاملي (Factor Analysis) بطريقة المكونات الأساسية (Principal components) لإجابات أفراد عينة البحث والبالغة (٣٥٠) طالباً وطالبة على فقرات المقياس البالغ عددها (٢٥) فقرة، وتتميز هذه الطريقة بأنها تستخلص أقصى تباين ارتباطي للمصفوفة من خلال استعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS). وقد أظهر التحليل وجود عامل تتشبع عليه (٢٣) ثلاث وعشرون فقرة فقط والشكل (١) يوضح ذلك، أما الفقرتان الباقيتان فلم تظهرا تشبعاً كافياً مع هذا العامل وقد استبعدت الفقرتين (٢، ٢١) ليصبح المقياس في صيغته النهائية مكوناً من (٢٣) فقرة والموضح في الملحق (). علماً أن الفقرة تعد مشبعةً إذا كان معامل ارتباطها أكبر أو يساوي (٠,٣٠) إذ فسر العامل على وفق المعايير ذات التشبع (Loading) (٠,٣٠) فما فوق بحسب معيار جلفورد (بشير، ٢٠٠٣) والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل العاملي، وبما أن النتائج قد اشارت الى مكون واحد اساس فإن ذلك يعني عدم إمكانية إجراء عملية تدوير المحاور لأن عدد العوامل المستخلصة بلغ عاملاً واحداً فقط.

جدول ٨

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضجر الدراسي

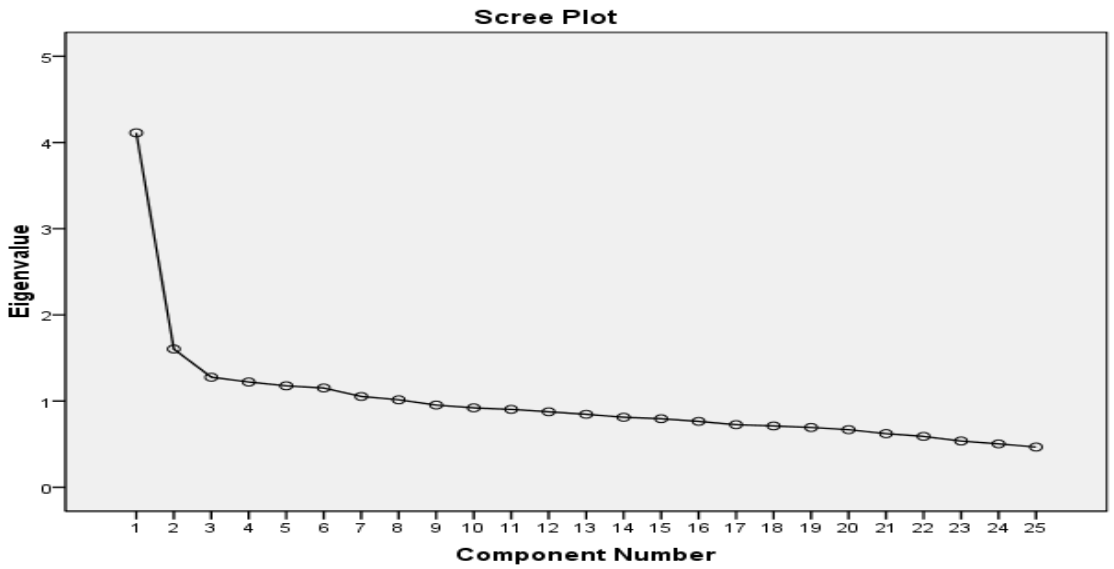
تسلسل الفقرات	قيم التشبعات							
	تشبع العامل الاول	تشبع العامل الثاني	تشبع العمل الثالث	تشبع العامل الرابع	تشبع العامل الخامس	تشبع العامل السادس	تشبع العامل السابع	تشبع العامل الثامن
١	سقطت في التمييز							
٢	٠,٢٣٤	٠,١١٧	٠,٠٧٣-	٠,١٦٧-	٠,٢٢٨-	٠,٠٣٨	٠,٣١٥	٠,١١٩
٣	٠,٣٩٧	٠,٤٤٤-	٠,١١٩	٠,٢٢٩-	٠,١٦٧	٠,١٤٤-	٠,٠٣٦	٠,٢١٨-
٤	٠,٣٧٤	٠,٢٥٠-	٠,٢٠٦	٠,١٣٢	٠,٠٧	٠,٠٤٦	٠,١٣٠-	٠,٢١٦
٥	٠,٣٤٣	٠,٢٢٥-	٠,٣٢٠-	٠,٢٤٣	٠,١٢٨	٠,١٣	٠,١٨٢	٠,٣٠٧-
٦	٠,٤٣٧	٠,٠٠٤	٠,٠٠١-	٠,٢٥٧-	٠,٣٢٨-	٠,٢٣١	٠,٢٣٧	٠,١٢٣-
٧	٠,٣٨٥	٠,٤٦٨-	٠,٣٣٤-	٠,٣٢١	٠,٠٨٧-	٠,٠٢٧	٠,٠٢٩	٠,٠٤٤-
٨	٠,٥٢	٠,٠٠٨	٠,٠١٩	٠,٠٤٠-	٠,٠٩٤-	٠,١٨٦	٠,٠٥٩	٠,٠١٣
٩	٠,٣٧٨	٠,٢٧٠-	٠,١٦٣-	٠,٢١	٠,٠٥٧-	٠,١٣٥-	٠,٣٢٥	٠,٣٦٦
١٠	٠,٥٠٢	٠,٢٨١-	٠,٠١١-	٠,٠٠٣	٠,٠٦٠-	٠,١١٦-	٠,١٣٥-	٠,١٩١
١١	٠,٤٠٣	٠,٣٦١	٠,٢٤٠-	٠,٠٩٧	٠,١٨٦	٠,٠٣١-	٠,٢٠١-	٠,٥٢٤
١٢	٠,٣٥١	٠,٣٤٢	٠,٣٧٤-	٠,١١٠-	٠,٤٣٣	٠,٠٥٢	٠,٠٢٧-	٠,٠٤٧-
١٣	٠,٤٠٣	٠,٠٣٥-	٠,٤٠٥	٠,٠٥٦	٠,٢٣	٠,١٤٧	٠,٠٦١	٠,٠٣٤
١٤	٠,٣٧٣	٠,١٥٨	٠,٢٧	٠,١٤٧	٠,٠٥٧	٠,٠١٩-	٠,٤٨٥-	٠,١٩٧-
١٥	٠,٦٠٧	٠,٠٦١-	٠,١١٣-	٠,٣١٦-	٠,٠١٦	٠,١١٥	٠,١٩٠-	٠,٠٧٢-
١٦	٠,٣٥١	٠,٤١٥-	٠,٠٥٠-	٠,٠٦٢-	٠,٠٦٥	٠,٢٩	٠,٤١٨-	٠,٠٠٩
١٧	٠,٣٥٧	٠,٠٥٣	٠,٠٨	٠,٢٩٥	٠,١٧٢-	٠,٣٨٠-	٠,٠٧٦-	٠,٠٠٩
١٨	٠,٤٨٢	٠,١٢٤	٠,٢٤٠-	٠,٠٠٦	٠,١٩٤-	٠,١٠١	٠,٠٤٢-	٠,٢٢٦
١٩	٠,٣٥٣	٠,٣٢٩	٠,٠١٤	٠,١٥	٠,٠٣٤	٠,٣١٤	٠,١٠٥-	٠,٠٤٥-
٢٠	٠,٣٥٣	٠,٣٢٢	٠,٠٢	٠,٣١٥	٠,٥٦٧-	٠,١٠٥-	٠,١٥٧-	٠,١٤٤-
٢١	٠,٢١٦	٠,١٧٨	٠,١٥٤	٠,٥١٥	٠,٢٢٧	٠,١٢١	٠,٢٨٢	٠,٣٢٨-

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

تكملة جدول ٨							
قيم التشبعات							
تسلسل الفقرات	تشبع العامل الاول	تشبع العامل الثاني	تشبع العمل الثالث	تشبع العامل الرابع	تشبع العامل الخامس	تشبع العامل السادس	تشبع العامل السابع	تشبع العامل الثامن
	سقطت في التمييز							
٢٢	٠,٣٣٤	٠,٠٥٦	٠,٢١٥	٠,٠٣٦	٠,٠٥٣	٠,٠٢٥-	٠,١١١	٠,٢١٧
٢٣	٠,٤١٣	٠,٣٥	٠,٢١٩-	٠,٠٩٤-	٠,١٨٦	٠,٢٣٠-	٠,٠٤٢	٠,١٥١-
٢٤	٠,٥٧٨	٠,٠٧٩-	٠,٠٤٣	٠,١٦٥-	٠,٠٩٠-	٠,٣١١-	٠,٠١٤-	٠,١٧٥-
٢٥	٠,٤٨٩	٠,٠٩١	٠,١٢	٠,٠٥٣-	٠,٣٢٩	٠,٢٠٢-	٠,٢٩٨	٠,٠٩٥
٢٦	٠,٤٨	٠,٢٤١	٠,٠١٧	٠,٣٣٩-	٠,١٩٢-	٠,٢٩٨-	٠,٠٤١	٠,١٠٥
الجذر الكامن	٤,١١	١,٦٠	١,٢٨	١,٢٢	١,١٨	١,١٥	١,٠٥	١,٠٢
التباين المفسر	١٦,٤٥	٦,٤٢	٥,١١	٤,٨٨	٤,٧١	٤,٦١	٤,٢١	٤,٠٦

شكل ١



التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضجر الدراسي

٣-١٢ ثبات المقياس (Scale Reliability)

تأتي أهمية خاصية الثبات بعد أهمية خاصية الصدق، لان المقياس الصادق يُعد ثابتاً، في حين أن المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً لقياس سمة أو خاصية معينة، فقد يكون المقياس متجانساً في فقراته إلا انه يقيس سمة أُخرى غير السمة التي وضع من أجلها (الإمام، ١٩٩٠) ولقياس الثبات استخدمت الباحثتان الثبات بطريقتي الفا كرنباخ (Croubach Alpha) واعادة الاختبار (Retest-Test).

٣-١٢-١ معامل الاتساق الداخلي (Internal Consistency (Coefficient

تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين العلاقات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار، وكأننا قسمنا الاختبار لا على قسمين كما في طريقة التجزئة النصفية، بل يقسم الاختبار على عدد من الأجزاء يساوي عدد الفقرات، أي أن كل فقرة تشكل اختباراً فرعياً. وقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لمقياس الضجر الدراسي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس الحالي (٠,٧٨) وهو يعد معامل ثبات جيد وفقاً للمعيار المطلق.

٣-١٣ وصف المقياس بصيغته النهائية

تألف المقياس بصيغته النهائية من (٢٣) فقرة، وكل فقرة تضمنت (٣) خيارات للإجابة (تنطبق علي دائما، تنطبق علي احيانا، لا تنطبق علي ابدا) ملحق (٦)، وقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٣) درجة وهي ادنى درجة نظرية، وبين (٩٢) درجة وهي اعلى درجة نظرية، ومتوسط فرضي قدره (٤٦) درجة.

٣-١٤ الخصائص الاحصائية لمقياس الضجر الدراسي

تم حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس الضجر الدراسي، وقد تبين أن درجات المتوسط والوسيط والمنوال متقاربة، ودرجات الالتواء والتفرطح أقرب إلى الصفر، وفي ضوء ذلك فأن المؤشرات الإحصائية تبين أن العينة تتوزع توزيعاً طبيعياً وجدول (٩) يوضح ذلك.

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

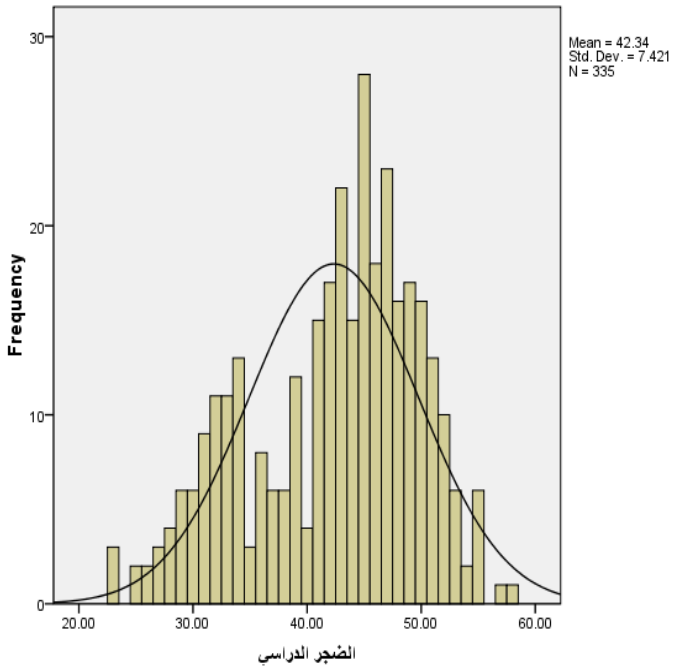
December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول ٩

الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس الضجر الدراسي

الخصائص الاحصائية	القيم المستخرجة
المتوسط Mean	٤٢,٣٤٠٣
الوسيط Median	٤٤,٠٠٠٠
المنوالMode	٤٥,٠٠
الانحراف المعياريStd. Deviation	٧,٤٢١٢٨
التباينVariance	٥٥,٠٧٥
الالتواءSkewness	٠,٥١٦-
الخطأ المعياري للألتواءStd. Error of Skewness	٠,١٣٣
التفرطح Kurtosis	٠,٥٠٠-
الخطأ المعياري للتفرطحStd. Error of Kurtosis	٠,٢٦٦
المدىRang	٣٥,٠٠
ادنى درجةMinimum	٢٣,٠٠
اعلى درجةMaximum	٥٨,٠٠

شكل ٢



المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات العينة على مقياس الضجر الدراسي

٤. النتائج

يتضمن هذا الجانب عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق اهدافه التي وضعت، وتفسير تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

٤-١ عرض النتائج (Viewing Rsults)

التعرف على الضجر الدراسي لدى طلبة (الصف الأول والثالث) متوسط المتفوقين دراسيا من خلال الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ككل والوسط الفرضي لمقياس الضجر الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هذا الاختبار بأن الوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٣٥) طالبا وطالبة بلغ (٤٢,٣٤٠٣)، وانحراف معياري قدره (٧,٤٢١٢)، ووسط فرضي بلغ (٤٦). وكانت القيمة التائية المحسوبة (-٩,٠٢٦) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٣٤)، هذا يعني ان العينة تعاني من الضجر الدراسي بدرجة منخفضة لان الوسط الفرضي للمقياس اكبر مع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث، ويوضح جدول (١٠) نتائج هذا الاختبار.

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول ١٠

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس الضجر الدراسي

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
٣٣٥	٤٢,٣٤٠٣	٧,٤٢١٢	٤٦	٣٣٤	٩,٠٢٦ -	١,٩٦	دالة

ترفض الفرضية الصفرية .

٢-لايوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الطلبة الذكور والوسط الحسابي لدرجات عينة الطالبات الاناث على مقياس الضجر الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق بين الذكور والاناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور (٤٢,٠٠٠٠) وبانحراف معياري مقداره (٨,٤٢٤٥). بينما بلغ متوسط عينة الاناث (٤٢,٦١٢٩) وبانحراف معياري مقداره (٦,٥١٨٢). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لان القيمة التائية المحسوبة (-٠,٧٥١) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٣٣) ،وجدول(١١) يوضح ذلك.

جدول ١١

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق في الضجر الدراسي على وفق متغير النوع (ذكور – اناث)

النوع	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٤٩	٤٢,٠٠٠٠	٨,٤٢٤٥	٣٣٣	٠,٧٥١ -	١,٩٦	غير دالة
اناث	١٨٦	٤٢,٦١٢٩	٦,٥١٨٢				

تقبل الفرضية الصفرية.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة على مقياس الضجر الدراسي على وفق متغير الصف الاول والثالث متوسط.

للتحقق من هذه الفرضية استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق بين عينة الصف الاول والثالث. حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الصف الأول (٣٨,٤٥٢٥) وبانحراف معياري مقداره (٧,٢٩٦٥). بينما بلغ متوسط عينة الصف الثالث (٤٦ ,٨٠١٣) وبانحراف معياري مقداره (٤ ,٤٧٩٩). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح عينة الصف الثالث متوسط لان القيمة التائية المحسوبة (- ١٢,٣٩٩) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٣٣) ،وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول ١٢

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق في الضجر الدراسي على وفق متغير الصف (الاول – الثالث) متوسط المتفوقين دراسيا

النوع	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
اول	١٧٩	٣٨,٤٥٢٥	٧,٢٩٦٥	٣٣٣	١٢,٣٩٩ -	١,٩٦	دالة
ثالث	١٥٦	٤٦,٨٠١٣	٤,٤٧٩٩				

ترفض الفرضية الصفرية

٤-٢ تفسير و مناقشة النتائج Explanation & (Discussion of Results)

- في الجدول (١٠) اظهرت النتائج ان العينة تعاني من ضجر دراسي بشكل منخفض وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن العينة من فئة المتفوقين وهذا يجعلهم يتميزون بدافعية عالية تدفعهم للتغلب على الضجر الدراسي على الرغم من تباين مسبباته إذ إن هدفهم الاسمى هو التفوق والتميز مما يجعلهم يتكيفون مع أي ضغوط دراسية او نفسية قد تواجههم .

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (Sommers & Vodanovich, 2000).

- في الجدول (١١) اظهرت النتائج أنه ليس هنالك فرق بين الطلبة الذكور والطالبات الاناث وفق متغير الضجر الدراسي وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في أن الدافع نحو التفوق يكون بنفس الدرجة والقوة لدى الجنسين وقدرتهم على التعامل مع البيئة المحيطة بهم فضلا عن مواجهة المشكلات التي تعترضهم في سبيل الوصول الى تحقيق دافعيتهم ورغبتهم في التفوق المستمر. وجاءت هذه النتيجة

December 28, 2020 [Vol. 31(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

مخالفة لدراسة (Sommers & Vodanovich, 2000) و دراسة (Acee & et al., 2010).

- اظهرت النتائج في الجدول (١٢) أن هنالك فرقا بالنسبة للصف ولصالح الصف الثالث وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ان الطلبة مع تقدمهم بالمراحل العمرية والدراسية تزداد دافعيتهم نحو التفوق وزيادة تأقلمهم مع ضغوط البيئة المحيطة بهم مقارنة بطلبة الصف الاول متوسط والذي يعاني فيه الطالب من بيئة تعليمية ودراسية جديدة ومختلفة عن بيئة وأساليب المرحلة الابتدائية التي جاء منها. ولم تعثر الباحثتان على دراسة بحثت هذا المتغير.

٥- التوصيات

١- زيادة الاهتمام بهذه الشريحة من المجتمع باعتبارهم طلبة متفوقين وتسليط الضوء عليهم إعلاميا كونهم يمثلون مصادر عطاء وإسهام متميز تحتاج اليها جميع المجتمعات الانسانية وتثمنها.

٢- التاكيد على هذه الشريحة واهتماماتهم وتوجهاتهم من خلال مجالس الآباء والامهات للبحث والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها.

٦- المقترحات

١- اجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي على طلبة المراحل الدراسية المختلفة (المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية).

٢- اجراء دراسة تهدف الى ربط الضجر الدراسي مع متغيرات نفسية اخرى مثل (الرضا عن الحياة، الثبات الانفعالي) ... الخ.

المصادر

الأمام، م. م. (١٩٩٠) . *القياس والتقويم*. بغداد: دار الحكمة.

الخليفة، ع. (٢٠٠١). *دراسات في حب الاستطلاع والابداع والخيال*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزوبعي،ع. أ.، محمد، أ. ب.، والكناني، أ. (٢٠١٥). *الاختبارات والمقاييس النفسية*.الموصل: مطبعة جامعة الموصل.

الفقي، أ. (٢٠١٦). فعالية الارشاد التربوي في ادارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق. *مجلة التربية الخاصة*، ٤ (١٥) ٥٠-١٥٠.

بشير، س. ز. (المحرر) (٢٠٠٣) . *دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS* .الاصدارالعاشر. العراق: المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.

جابر،ع. ج. وكفافي، ع. (١٩٨٩). *معجم علم النفس* .ج٢. القاهرة: دارالنهضة العربية.

جاد الله، ع. (٢٠٠٠). *التعلم من خلال الممارسة اكثر الاساليب فعالية*. ط١. الرياض: دار المعارف للطباعة والنشر.

جراون، ف. (٢٠١٢) . *أساليب الكشف عن المواهب ورعايتهم*. ط٣. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

داود، ع. والعبيدي، ن. (١٩٩٠) . *علم نفس الشخصية*. بغداد: مطابع التعلم العالي.

دوران، ر. (١٩٨٥). *اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم* . الاردن: دار الأمل.

عبد العال، ت. (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية المضجر). جامعة بنها. *مجلة كلية التربية*، ٢٣ (٩٢) ٤٣٣-٥٢١.

عبيد، م. (٢٠١٠). *برامج التربية الخاصة ومناهجها واساليب تدريسها* .ط١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عيسوي، ع. (١٩٨٥). *القياس والتجريب في علم النفس والتربية*. الاسكندرية: مطبعة دارالمعرفة الجامعية .

فرج، ص. (١٩٨٠). *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. (الجزء الثاني). عمان: دارالفكرالعربي.

فرج، ع.، عطية، ش.، عبد القادر، ح.، وكامل، م. (٢٠٠٥) . *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*.ط٣ .أسيوطئ: دار الوفاق للطباعة والنشر.

مظلوم، م. (٢٠١٤). *فعالية برنامج أرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة*. مصر: دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب.

References

Al- Faqi, A. I. (2016). Effectiveness of educational instructionin in managing boredom among academically successful university students. Educational. Psychological and Environmental Information Center. Faculty of Education. Zagazig University. *Special Education Journal*, *4*(15), 50-150.

Imam, M. M. (1990). *Measurement and evaluation*. Baghdad: Al-Hikma Publishing House.

Bashir, S. Z. (2003) . *Your guide to statistical program SPSS*. 10th Edition. Iraq: Arab Institute for Training and Statistical Research.

Jabir, A. J.& Kafafi, A. (1989). *Dictionary of psychology*. Part 2. Cairo: Al-Nahda Al-Arabia Publishing House.

Jadallah, A. (2000*). Learning through more effective practice methods*. 1st Edition. Riyadh: Al-Ma'arif House for Printing and Publishing.

Graun, F. A. (2012*). Strategies of talended people pectectiong and caring*. 3rd. Edition. Amman: Al-Fikr House for Publishing and Distribution.

The Caliph, A. (2001). *Studies in curiosity. creativity and fiction*. Cairo: Ghraib House for Printing, Publishing and Distribution.

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

Balkis, M. (2013). Academic procrastination: Academic life satisfaction and academic achievement. The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Conitive and Behavioral Psychotherapies,13*(1), 57- 74.

Bargdill, R. W. (2000). The study of life boredom. *Jourual of phenomenological psychology, 31(2),* 261-274.

Bruno, J. M. (1994). Boredom proneness and its relation to repetitive tasks. *Journal of Undergraduate Research, 3*(10), 81-86.

Castens, A. & Overbey, G. (2009). ADHD: boredo, sleep, disturbance, self-esteem and academic achievement in students. *PSI CHI Journal of undergraduate Research, 35* (2), 243-258.

Covington, M. & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extvinsic motivation: An approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review, 13*(2), 157-176.

Damrad, T. & Laird, M. (1989). Characteristics of boredom pronenss and boredom. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(3), 556-566.

Daschmann, E. Goetz, T., & Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursocs to boredom scales. *British Journal of Educational Psycnology, 84,* 241-440.

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice – Hall.

Goldberg, M. (1999). Truancy and dropout among Cambodian students. *Journal of Social Work in Education, 21*(1), 49-63.

Gottfried, A. (2006). Academic intvinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-540.

Jervis, L. L. Spicer, P., & Manson, S.M. (2011). Boredom, trouble and the realities of

Daoud, A.& Al-Ubaidi, N. H. (1990). *Personal psychology*. Baghdad: Higher Education Printing Press.

Duran, R. (1985). *Fundamentals of measurement and evaluation in teaching science*.(Translated by Mohammed Saeed). Jordan: Al Amal Publishing House.

Al-Zobaie, A. I., Mohammed, E. B., & Kanani,I. (2015). *Psychological tests and measurements*. Mousl: University of Mosul Press.

Abdel-al, T. (2012). Boredom and its relation to the sense of life among university students: A study in the psychology of the lunatic. University of Banha. *Journal of Faculty of Education, 23*(92) 433-521.

Faraj, A., Attia, S., Abdelkader, H.,& Kamel, M. (2005) . *Encyclopedia of psychology and psychoanalysis*. 3rd Edition. Assiut: Al-Wefaq House for Printing and Publishing.

Obaid, M. (2010). *Special Education Programs, Methodologies and Teaching Methods*. 1st edition. Amman: Safa House for Publishing and Distribution.

Issawi, A. M. (1985). *Measurement and experimentation in psychology and education*. Alexandria: Al -Maarefah University Press.

Faraj, S. (1980). *Global analysis in behavioral sciences*. (Part 2). Amman: Al-Fikr Al-Arabi Publishing House.

Mazloum, M. A. (2014). *Effectiveness of a program to relieve boredom in a sample of university students*. Egypt: Arab Studies in Education and Psychology. Arab Educational Association.

Acee,T., Kim, H., Kim, J. & Cho, Y. (2010). Academic boredom in under- and overchallenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 17-27.

Anastasia, J. (1988). *Psychological testing*. New York: MacMillan.

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi

Journal of clinical Psychology, *56*(1), 149-155.

Sundberg, M. Robert, E., & Ferderick, A. (1988). Boredom proneness and its relation to repetitive tasks. *Journal of Undergradnate Resoarch*, *3*(10), 452-470.

Stanley, C. J. & Hop, K. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. New Jersey: Princeton Hall.

Svendsen, L. (2008). *A philosophy of boredom*. London: Reaktion Books Ltd.

Smith, A. & Wessan, M. (1997). Boreelom proneness in anger and aggressiom: EFfects of impulisiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 37(2), 143-156.

Tze, V. Daniels, L. M., Klassen, R. M., & Li, J. H. (2013). *Canadian and Chinese university students approaehes to coping* with acadmic boredom. *Learning and Individual Differences*, 43 (1),29-40.

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.

Vaudewiele, M. (1989). On boredom of secoudary school studeuts. *The Journal of Genetic psychology*. (137), 267-274.

Vodanovich, S. J. & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, *55*(1-2), 115-123.

Vogel, W. L. Fiorella, L. Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition of assessment. and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, *24*(1), 89-111.

postcolonial reservoltion life. *Ethos*. *31*(1) 18-38.

Lars, L. A. & Svendsen, L. S. (2010). A Philosphy of Boredom. Loudon. *Journal name*, *38*(2)7-20.

Lepper, M. (2005). Intrinsic motivational direction between intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Psychology*, *97*(2), 184-210.

Leung, L. (Eds.). Leisure boredom, sensation seeking, self-estee. New York: Routledge.

Leong, N. & Chneller, R. (1993). Boredom dopamine and the thrill of Danubina. *Psychiatria Danubina*, *27*(2), 126-137.

Moynihan, A., Van Tilburg, W. Lgon, E., Wisman, A., Donnelly, A., & Mulca, J. (2015). Eaten up by boredom, consuming food to escape awarencss of the bored self. *Frontiers in Psychology*, 6(1), 1-10.

Mikulas, W. & Vodanovich, S. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(3), 3-12.

O'brien, W. (2014). Boredom. *Analysis*, *74(2)*, 236-244.

Oppenheimer, L. (Ed.). (1978). *Ancient mesopotamia*. (Edited by *Erica* Reiner. Chicago: Chicago University Press .

O'Hanlon, J. F. (1980). Boredom: Practical consequences and theory. *Acta Psychologica*, 49, 53-82.

Preckel, F., Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability groupiug of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, *80* (3), 451-472.

Rupp, D. E. & Vodanovich, S. J. (1997). The role of boredom, proneness in self – reported anger and aggression. *Journal of Social Bchavior and Personality*, *12*(4), 925-936.

Sommers, J. & Vodanovich, S. (2000). Boredom proneness, lts relationship to psychological and physical health symptoms.

Corresponding Author: Zahra Saad Al- Abboudi