



الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية

م. م هبة عبداللطيف حامد

المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار

hh2066588@gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، والتعرف على الفرق ذي الدلالة الإحصائية في مستوى الملل الأكاديمي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تألف مجتمع البحث من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية من مدارس قسم تربية الناصرية التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) معلم ومعلمة، بواقع (١٥٠) معلم و(١٥٠) معلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، تبنت الباحثة مقياس شارب (Sharp, 2017) الذي يتكون من (٤٢) فقرة موزعة على ست مجالات وهي (المجال الأول: طرائق التدريس والمجال الثاني: محتوى المناهج الدراسية والمجال الثالث: أساليب التقويم والمجال الرابع: مستقبل العمل والمجال الخامس: واقع الاختيار والرغبة في التخصص والمجال السادس: الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)، ولكل مجال (٧) فقرات وإمام كل فقرة خمس بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم التأكد من صدقه وثباته، استعملت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الملل الأكاديمي لدى أفراد العينة بشكل عام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الملل الأكاديمي معلمي المرحلة الابتدائية

المقدمة

والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطرة، منها عدم الرغبة في متابعة الدروس وظهور بعض السلوكيات غير الملائمة كالعدوان وإزعاج الآخرين والافتقار للتواصل مع البيئة والانخفاض في أداء المهام والعمل ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كاليأس والقلق وعدم الرضا عن الحياة والغضب والشعور بالوحدة النفسية. (Castens & Overbey, 2009: ٢٤٤) تتوالى الدراسات، وتكثر الأبحاث في كل جانب، وتزداد الضغوطات ويقل الوقت، ويسعى العالم لما وراء المعرفة. لقد تغيرت طبيعة التعليم تغيراً كبيراً في عصر العولمة، والمدارس العراقية ليست بمعزل عن هذا كله، فمعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية عندما يشعرون بالملل الأكاديمي قد يعود إلى نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية الأمر الذي يؤثر سلباً في ادراكات المعلم العلمية. فالكثير من الإحباطات التي تصيب المعلمين في أثناء التعلم تنتج عن شعورهم بالملل الأكاديمي (جلعوط والجوري، ٢٠٢١، ٥٨٧). فقد ينشأ الملل عندما لا يتمكن المناهج الدراسية أو السياسة التعليمية، أو نوع التعليم، أو التخصص الذي يتلقاه الشخص من تلبية احتياجاته وطموحاته، أو عندما يمر الشخص بتجربة عاطفية غير ناجحة لا تلبى لديه حاجاته ولا تمكنه من تحقيق ذاته وتحقيق تطلعاته وأماله. أو وجود اعتقادات وأفكار وتغيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للملل. (عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٦).

وبناءً على ما سبق تتجسد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما هو مستوى الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية ؟

أهمية البحث.

إنَّ التحولات والتقدمات التي طالت كافة جوانب الحياة في زمننا الحالي على الأمام الناشئة تستوجب أن تجمع جهودها وقدراتها لتواكب مسيرة التقدم الحضاري، فالمعرفة في تزايد مستمر بفعل ما ينتشر من أفكار علمية نهيم على العالم والزمن، حتى أصبح يطلق عليه عصر المعلوماتية، حيث إن الدور المستقبلي للتربية والتعليم يتطلب مساهمة فعالة في تعزيز وتشجيع الجوانب المحمودة كالإبداع والتقدم ببذل أقصى العزائم واستثمار أقصى الطاقات، فهو يعكس مستوى رفيع من الوعي بالواجب، ولما كانت هيئة التدريس في المدارس الأولية هم الصفوة الذين تعلق عليهم الأمل في حمل عبء التغيير والتقدم..

وتعد الحاجات النفسية جزءاً مهماً من التكوين النفسي للفرد ولها الدور الفاعل في التأثير في شخصيته وطبيعته سلوكه؛ لأن عدم إشباع الحاجات النفسية يولد توتر الحاجة

مما لا شك فيه إن التغيرات الاجتماعية والسياسية والصراعات المسلحة والحروب والكوارث تقود الأفراد إلى تغييرات كبيرة في البنى المعرفية، فضلاً عن أثرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية والمعرفية للمجتمعات بصورة عامة، وما يترتب على ذلك من مردودات في مستوى الإنجاز المعرفي والوظيفي لأفراد تلك المجتمعات، وكما هو معروف فقد مر بلدنا بأزمات وأوضاع وتغيرات سياسية واجتماعية مختلفة الأبعاد ألقت بظلالها على شريحة المعلمين الذين يعيشون في بيئة تتسم بخبرات متفاوتة الصعوبة والتي تضعهم تحت مستويات عالية من التوتر والضغط النفسي الذي ينعكس على سلوكياتهم وردود أفعالهم واستجاباتهم، وتوافيقهم النفسي والمعرفي، كما تتحدد على وفق ذلك تفضيلاتهم لأساليب يعينها في المعرفة والتعلم. وبما إن مشكلات معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تتعدد ما بين مشكلات أكاديمية اجتماعية ونفسية وتحديات وصعوبات مختلفة ومشاكل بين التلاميذ، وهذه المشكلات ممكن أن تؤدي بهم إلى ضعف الدافعية وزيادة الضجر والملل على المستوى الأكاديمي، فتفتر طاقاتهم، ويقف إبداعهم، وينحصر تفكيرهم بتحقيق أدنى مستوى من أهدافهم، ومن هذا المنطلق شعرت الباحثة بمشكلة البحث الحالي. وكانت تتساءل ماذا صنعت المدارس الابتدائية لمواجهة عدو التعليم الفاتك، ألا وهو الملل؟! وقد شهدت العديد من مجالات الحياة شيوع الملل بكثرة في وقتنا الحاضر. إذ يوصف الملل بأنه أحد أوبئة المجتمع الحديث الذي شهد التقدم على المستوى التكنولوجي والحضاري والأكاديمي. وفي العديد من مجالات الحياة الأخرى. لقي الملل اهتماماً قليلاً من الباحثين مقارنة مع الانفعالات الأخرى المتمثلة بالقلق والغضب والإحباط والانتزان الانفعالي. (٢٠١٠: ٥٣١). , (Pekrun, et.al). ومثابرة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية وسعيهم نحو تحقيق أهدافهم بعيداً عن الملل والفتل، يولد لديهم الإصرار نحو النجاح وتجدهم يقفون أمام الصعوبات، لكن ماذا لو أصيب المعلم بالملل أو الفتور الأكاديمي بسبب ما يتعرض له من مشكلات أثناء فترة الدراسة، فمن المؤكد سيؤثر في أدائه الأكاديمي؟ ويعد الملل الأكاديمي من أبرز أشكال الملل انتشاراً بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية وأكثرهم حدة وتوضح مشكلته كونه يتمحور عنه عدة آثار سلبية إذ يؤكد الباحثون أن التعرض للملل الأكاديمي يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة

بيكرون وآخرون (Pekrun, & et al, ٢٠١٠) بأنه: "انفعال سلبي يتضمن انخفاض اهتمام وتمتع الطلبة في داخل المحاضرة عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ومعرفتهم مما يؤدي إلى انخفاض الاستثارة الدافعية والتحصيل، والشعور بعدم الرضا والرغبة بالهروب من الموقف". (Pekrun, et.al, 2010: 536). (جيرفيس Jervis, ٢٠١١) بأنه: "حالة انفعالية غير سارة يشعر بها 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 يمثل له". (Jervis, ٢٠١١, ٢٥). شارب (Sharp, ٢٠١٧) بأنه: "حالة من الضجر مرتبطة بالتعلم، تحمل مشاعر سلبية تعطل إنجاز الطلبة في سياق التعليم الجامعي، خاصة أثناء الدراسة بالفصل أو الأنشطة المتعلقة بالتعليم". (Sharp, 2017, 658). التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية- عينة البحث) عن طريق استجاباتهم عن مقياس الملل الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

إطار نظري

الملل الأكاديمي: Academic boredom

مفهوم الملل الأكاديمي:

يُعتبر الملل من الانفعالات السلبية غير المرحة التي تؤثر على النفس وتدخلها في حالة من الضيق والخمول والسكون، وهو من الظواهر الخطيرة التي تؤثر على الطاقات البشرية في المؤسسات التربوية والتعليمية. (عبدالعال، ٢٠١٢، ٤٧٣). والملل الأكاديمي ينشأ من خلال قيام الأفراد بممارسة الأنشطة الناقصة ذات الدافع والانحساب من موقف لا يميل إليه الأفراد ويتصف بقلة الاهتمام بالأنشطة أو المواقف وعدم الرغبة بالاستمرار فيه والانصراف عنه. (فرج وآخرون، ١٩٩٧، ٦٧). لم يظهر مصطلح الملل (Boredom) بالإنجليزية إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، ومنذ ذلك الوقت استُخدمت هذه الكلمة على نطاق واسع، بينما كانت الكلمة الألمانية (Langeweile) تُستخدم قبل ذلك بعقدين، وكانت تعني الوقت الطويل. وبشكل عام، كانت الكلمات التي تشير إلى الضجر في لغات عديدة تحمل اشتقاقات محدودة. (Svendsen, ٢٠٠٨: ٢٥٠).

تم صياغة مفهوم الملل بصياغات تعبيرية ومسميات عديدة إذ أشار إليه في معجم المعاني إن الملل له مسميات أخرى مثل السأم والضجر والتأفف، ويرى خوري إن مفهوم الملل لم يتم تفريقه بين مفاهيم أخرى قريبة تشبهه (كالسأم والضجر) على سبيل المثال واعتبر خوري ١٩٨١ أن الملل هو الأساس الذي يندرج تحته السأم والضجر وأنه يحتاج للإثارة الحسية أو الفكرية للخروج من شعور الملل وعلى الرغم من هذه الإثارة تخلص من اللذة والمتعة إلا إنها تعمل على إستبدال انفعال باخر مما يضعف أمام انفعال الملل السابق. (خوري، ١٩٨١، ١٦٠-١٤٨). ويشير ملاكيم، 2015 (Macklem) إلى أنه لا يوجد تعريف وحيد يصف الضجر، بل يمكن وصفه بطرق متعددة، حيث يمكن تعريفه ك: شعور، أو انفعال، أو عاطفة، أو حالة، أو دافع، أو تجربة نفسية سلبية. وقد تناول الباحثون مفهوم الضجر من زوايا مختلفة ومتنوعة، فمنهم من نظر إليه كتجربة وجودية، أو كإحدى حالات الاضطرابات الانفعالية النفسية التي تؤثر على النفس البشرية فتفقد الهدف أو المعنى أو الأهمية، بينما تعامل آخرون مع هذا المفهوم من منظوره الفلسفي والأخلاقي، بالإضافة إلى تناوله من زاوية لغوية واصطلاحية. (٢٠١٥: ٢٠٧، Macklem). وستعرض الباحثة بعض التصورات حول مفهوم الملل، فهو يعني "فقدان الاهتمام بنشاط خاص مصحوب بانتباه مشتت ونقص في الدافعية، وهو مشكلة نفسية اجتماعية عامة". (جابر وكفافي، ١٩٨٩، ٥٩٩). وفي قاموس (APA) الخاص بعلم النفس (حالة من الضيق أو الفئور الناتجة عن قلة الانخراط في المثيرات المحيطة. (Taylor, et, at, ٢٠١٠، ١٧). أما مان وروبينسون (Mann & Robinson, ٢٠٠٩) فيرى ان حدوث الملل يرجع اسبابه إلى الموقف نفسه، فهو حالة من الإثارة المنخفضة وعدم الرضا الذي يرجع إلى موقف منخفض من الإثارة. (Vandovich, ٢٠٠٩، ٢٤٣). أما (Mann & Robinson, ٢٠٠٩) بانته "اضطراب يحيط بالفرد ويؤثر على سيرته وتجربته الحسية ووظائفه الفسيولوجية الباطنية وينبع أساساً من منبع نفسي"، إما ينتش (Nietzsche) فيشدد على أن السأم هو السكون المشؤوم للنفس الذي يسبق الأعمال الخلاقة؛ لأنه الحضارة الآلية تولد نفوراً باتساً يجعلنا متعشين للخمول المتغير. وقد أشار رولاند إلى أن السأم هو الحاجة التي تُرى من ضفة اللذة. (Taylor, et, at, 2010, 19). وأكد وات (Watt) أنه "حالة نفسية تبدأ من القيام بعمل يعزز الدافع القوي أو من اضطراب الفرد إلى الاستمرار في عمل لا يرغب فيه". (Watt, ١٩٩١، ٣٢٤). وقد أشار فولجيمان (Foglema) إلى إن الملل الأكاديمي يتكون من انماط هي:

النمط الأول مرتبط بطبيعة شخصية الفرد وميله للملل.

النمط الثاني مرتبط بالبيئة المدرسية والدعم الاجتماعي. والمهنية داخل المؤسسات التربوية وبالتالي تؤثر هذه المتغيرات في عملية الملل الأكاديمي. (Fogelmen, ١٩٩١، ٤٣).

أبعاد الملل الأكاديمي:

(Need tension) وتؤدي الى الشعور بالقلق وعدم الشعور بالسعادة فيؤثر سلباً في توافق الفرد النفسي والاجتماعي مما يدفعه الى القيام بأعمال تعيد الى نفسه وجسمه اتزانها الذي اختل بسبب عدم الإشباع، ويرى ماسلو أن إحباط حاجات النماء يجعل الفرد في حالة قلق وتذمر من قلة معنى الحياة وإن كل شيء في الحياة غير معقول، ويتذمرون من الحياة الروتينية والفراغ ويشعرون بالملل من كل شيء، وهنا تبرز الحاجة إلى المشاركة الفعالة والنشطة التي تؤدي إلى توفير بيئة استثنائية تلغي الملل، وإن مبادئ وطرق التعلم يجب أن تكون إبداعية ومرنة ومتطورة وقابلة للتطبيق في المجال التربوي والتعليمي، والابتعاد عن الخوف والضغط النفسية التي لها آثار سنية على الدور الأكاديمي. إن الملل الأكاديمي له آثار سلبية على أداء المعلمين الأكاديمي، إذ يرى كل من تيبوبوس، روهلمان، ورينجيسن (Tibubos, Rohrmann & Ringeisen, ٢٠١٩) في دراستهم، التي تناولت آثار الملل وانعكاساته، أن هنا علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الملل والإنجاز، إذ كشفت الدراسة عن الآثار التفاضلية للمتعة والملل، على كفاءة الإنجاز عند المعلم ودرجاتهم، وكشفت عن آثار الملل الضارة على الأداء السلوكي للمعلمين. (Tibubos Rohrmann & Ringeisen, ٢٠١٩، ٦٣٤). في حين يعتقد شارب (Sharp, ٢٠١٧) أن الملل مشكلة تواجه الكادر التعليمي كغيرها من المشاكل النفسية أو الأكاديمية أثناء فترة الدراسة، حيث تؤدي بهم إلى معيشة حالة من عدم الرضا، أو الاستهتار بالدراسة، أو العزوف عنها، إن الملل سلبى إلى حد كبير، ويعطل الإنجاز، ويتسم بالمشاعر السلبية التي تصاحب القيام بأي عمل (٢٠١٧: ٦٦٠، Sharp) ويرى فينكيلشتاين (Finkelstein ٢٠١٩) أن الملل الأكاديمي يعد من المشاعر السلبية التي تصيب المعلمين بالإرهاق، الأكاديمي، ويؤثر على أداؤهم داخل الفصل، وأيضاً تختلف أساليب المعلمين في التعامل مع الملل لو أصابهم، فمنهم من يتبع أساليب معرفية، ومنهم من يتبع أساليب سلوكية، ولكن كلما تقدم المعلم في سنوات الدراسة قل شغفه وزاد الملل الأكاديمي لديه (Finkelstein, ٢٠١٩، ١٠١٠). ويؤكد الحميدي واليوسف (٢٠١٩) أن السأم أو الضجر يرتبطان بعادات الذهن لدى المعلمين، وأن السأم ينشأ بصفة رئيسة حين لا تستطيع المقررات الدراسية تلبية طموح الطلاب وشغفهم، في حين يرتبط إيجاد الحلول بكون المادة الدراسية مقدمة بطريقة تثير التأمل وتسمح بالحوار، كما يتطلب أن تكون المقررات وأساليب التعليم تزيد من حماس المعلم والطالب وميلهم للمخاطرة، والتي تعبر عن الدافعية لرفع الرغبة في التعلم، وتبين نتائج بحثهما أن الإحساس بالسأم يتزايد عندما لا يسمح المقرر أو الأسلوب التعليمي أو التقييم باستعمال عادات الذهن في إيجاد الحلول أو المخاطرة بوعي ومسؤولية. (الحميدي، واليوسف، ٢٠١٩، ١٨٣).

جاءت أهمية البحث على عدة مستويات على النحو الآتي :

أهمية المتغير التي تناولته الدراسة الحالية والذي له أثر واضح على أداء معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية من الناحية الأكاديمية، فالملل الأكاديمي يمثل مشكلة عاطفة معقدة تؤثر سلباً في الحالة النفسية للمعلمين، ويمتد تأثيرها على المسار التعليمي، تتطور مع مرور الوقت إلى حالة من عدم الإنجاز. أهمية العينة (معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية) كونهم شريحة مهمة من المجتمع. فمن المؤكد أن ذلك سيوفر فرصاً للقائمين على العملية التعليمية لمعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاتها بما يهيئ الظروف المناسبة لتعلم أفضل ومعالجات فكرية أسلم دعماً للتميز والإبداع، ولتجنيبهم الملل الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضعف الدافعية المتعلقة بأدائهم المعرفي في جوانب الحياة المختلفة، كما ستسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على الجوانب المتعلقة بأفضل الظروف والأجواء التعليمية لإعداد معلمين إعداداً علمياً مدروساً والوصول بهم إلى حل مشكلاتهم بأفضل الأساليب.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

قياس مستوى الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية

التعرف على الفرق ذي الدلالة الاحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

رابعاً: حدود البحث:

يحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: الملل الأكاديمي.

الحد البشري: معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في قسم تربية الناصرية بمحافظة ذي قار ومن كلا الجنسين.

الحد المكاني: قسم تربية الناصرية التابع للمديرية العامة لتربية محافظة ذي قار.

الحد الزماني: العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

خامساً: تحديد المصطلحات:

الملل الأكاديمي (Academic Boredom):

عَرَفَهُ كل من:

أما فينسون (Vinceet) فإنه يرى أن أسباب الملل تنتج في غياب الإرشاد بنسبة (٤٦٪) وحالة الطلبة المعنوية بنسبة (٥٤٪) بالإضافة إلى عنصر الانتباه والتفريق في البيانات التعليمية.. Vinceet, ٢٠٠٦, ٤)).

واضاف بريكل وجوتز (Preckel, Gotz, ٢٠١٠) إن أسباب الملل في البيئة التعليمية عديدة، منها: تصميم التعليم وخصائصه، وقلة التنوع في الاستراتيجيات التعليمية، والسمات الشخصية للمعلم، والتفاعل بين الطلاب، وإثارة مستويات غير ملائمة للتحدي بينهم بشكل لافت للنظر، إما أقل من قدراتهم أو تفوق قدراتهم. (Preckel, Gotz, ٢٠١٠, ٥٦). وأكد (Csikszentmihaly, ١٩٧٥) أن أسباب الملل الأكاديمي هو تفاعل الاستثارة المنخفضة مع التجربة الانفعالية غير السارة فضلاً عن أنه يرى الملل بأنه اتجاه ثنائي الأبعاد كونه حالة وجدانية من عدم الرضا والاستثارة المنخفضة وانخفاض مستوى الأداء والتعود والمواقف الرتيبة (Csikszentmihaly, ١٩٧٥, ٧٨) وترى بيرلين (berlin) يمكن أن تعود أسباب الضجر الأكاديمي إلى الحرمان الحسي والتكرار، وأكد يوليش (Yolish) أن التكرار يختلف عن الضجر الأكاديمي، فالتكرار هو نتيجة فعل الأشياء نفسها دائماً، في حين أن الضجر هو نتيجة نقص وجود إمكانية كافية للنشاط. وقد وافق راوتربرج (Routtenberg) تماماً مع يوليش (Yolish) بإضافة أن التكرار هو نتيجة لعملية التعلم التي تحول الأنشطة المتكررة إلى عمليات تلقائية، وبالتالي تقل احتمالية أن تكون نشطاً نتيجة لتعقيد بيئي ثابت. وأضاف راوتربري وجليسون (Rauterberg & Glicksohn) أن الإجهاد الزائد يمكن أن يكون له تأثيرات مماثلة للحرمان الحسي. وحدد بيرلين (Berlyne) عدة عوامل يمكن أن تؤثر على استثارة الفرد وتؤدي بالتالي إلى حدوث الضجر الأكاديمي، ومن هذه العوامل ما يلي:

١. العوامل المركزة التي تشير إلى قوة الحافز مثل (الأصوات المرتفعة).

٢. العوامل الوجدانية أو المثيرات الوجدانية مثل (السعي وراء الخبرات العاطفية).

٣. فئة العوامل التي تكون، على سبيل المثال، مفاجئة وغير ممتعة، مناسبة، غريبة، أو معقدة، بوصفها عوامل تجميعية (التتاف، المفاجأة، التعقيد، الحداثة، وغيرها).

وأشار كولومبرج وآخرون (Goldberg, Eastwood, Laguardia & Danckert) إلى أن الملل هو إحساس الشخص بانعدام الهدف في الحياة، وقد تم تفسيره كناتج لبينة مملّة أو فقيرة، وقد يعود إلى عدم قدرة المتعلم على توليد الاهتمام، وهذا يشكل صعوبة معرفية، كما وُصف بأنه مشكلة تحفيزية، بالإضافة إلى كونه مشكلة انتباهية، فضلاً عن وصفه بانفعال مستقل. (Goldberg, et, at, 2011, 76).

ومما سبق يمكننا أن نستنتج أن الملل الأكاديمي مرتبط بأسباب تؤثر على الدارسين بشكل خاص وعلى العملية التعليمية بشكل عام ومنها:

١. الافتقار إلى البهجة والتشويق داخل المدرسة.

٢. إهمال الجوانب الترويحية داخل المدرسة.

٣. المناهج الدراسية التي لا تشبع حاجات وتطلعات الدارسين.

٤. كثرة الامتحانات واستخدام طرق تقييم موحدة.

٥. النمطية في أساليب التدريس.

٦. كثرة المقررات الدراسية.

النظريات التي فسرت الملل الأكاديمي

نظرية أو هالون (O,Hanlon,1980):

يرى أو هالون الملل كحالة نفسية وجسدية تتألف من أربعة محاور: الإثارة، الاعتقاد، الجهد، والضغط. الأشياء المادية والطبيعية التي تسبب الملل تنصف بتعقيدها، وتعرض الشخص لمحفزات حسية ثابتة ومتكررة. فالموقف الذي يبدأ بإثارة رتيبة يؤدي إلى منع التحفيز المرتبط بمناطق قشرة الدماغ، مما يخلق حالة اعتقاد. تتبع ذلك عملية تعويضية يبدل فيها الفرد جهداً للحفاظ على مستوى الإثارة الأمثل لأداء عمل ما بعيداً عن الشعور بالضجر. وأشار إلى أن الحالة النفسية والتحفيز الذهني لهما دور في الحفاظ على المستوى المطلوب للإثارة؛ فكلما استقرت الحالة النفسية للشخص، ارتفع تحفيزه الذهني، مما يساعد في الحفاظ على مستوى إثارة بشكل دافعاً قوياً له. (O,Hanlon, ١٩٨٠, ٧٨).

وقد أكد أو هالون أن الشعور بالسأم ينشأ عن التعرض الممتد لمحفزات رتيبة، بالإضافة إلى وجود اختلاف كبير في مستويات التشبع؛ فالأشخاص يختلفون في درجة الضجر حتى في نفس المحيط. فالعمل يمكنهم القيام بواجباتهم دون المعاناة من التعب، والبعض الآخر يعربون عن بذلهم جهداً كبيراً للحفاظ على تركيزهم أثناء أداء المهمة الواجب إنجازها، لذا فإن غياب تجربة السأم لدى القائم بالمهمة بناءً على تحديده من قبل محفز معين يعتبر مؤشراً لفكرة تفوق إلى أن بعض الأفراد يمرون بتجربة الضجر بشكل دائم. (عبد الكريم, ٢٠١٦, ٣٢٣).

يرى فودانوفيتش وكاس (Vodanovich & Kass) إلى أن هناك خمسة أبعاد للملل الأكاديمي وهي ما يأتي:

١. بعد زوال التحفيز الخارجي: يصاحب الشعور بالسأم قلة في المنشطات الخارجية ويعود السبب إلى أن المحيط للفرد يفتقر للتنوع والتفاوت، حيث يكون على نفس مستوى الرتابة.

٢. بعد إدراك الزمان: كثيراً ما يرتبط إدراك الزمان بالضجر، فالشخص الذي يعاني من الضجر يحس ببطء انقضاء الوقت.

٣. بعد فقدان التحفيز الذاتي: ويتجلى هذا في الدافعية الذاتية وشعور الفرد بعدم الرغبة في القيام بأي عمل أو جهد معين.

٤. بعد الشعور: ويُعتبر هذا البعد من الأبعاد الجوهرية في السأم، حيث يرتبط هذا البعد بانفعالات الكآبة والعزلة وخيبة الأمل.

٥. بعد الإحباط: فالمواقف التي تفرض على تصرفات الفرد تؤدي إلى الشعور بالضجر، فينبع الضجر عندما يُجبر الفرد على فعل ما لا يريده أو عدم تمكنه من فعل ما يرغب بفعله. (Vodanovich & Kass, 1990, 166).

انواع الملل الأكاديمي:

يوجد للملل الأكاديمي ثلاثة أصناف وهي:

١. الملل السلبي: يبدو هذا الصنف من الملل عندما يمد الفرد فمه غير مهتم.

٢. الملل الإيجابي: يبدو هذا الصنف من الملل عندما يمنح الفرد اهتمامه لهواية معينة.

٣. الملل الغاضب: يبدو هذا الصنف من الملل عندما يقوم الفرد، على سبيل المثال، بكسر زجاج نافذة في محل تجاري أثناء مروره بحالة من الضيق أو الاستياء لوضع غير مريح بالنسبة له. (عبدالعالم, ٢٠١٢, ٤٧٥).

يتفق مع ما سبق أن كانديرا (Kandera, 1988) في استعراضه لأنواع الملل المتفاوتة قد ركّز على أثر الملل من حيث كونه (محفزاً إيجابياً) الملل الإيجابي (أو معيقاً) الملل السلبي (والممل الغاضب) كما أنه فاته أنواع أخرى من الملل، والتي من الممكن أن تظهر لدى الأفراد الذين يحسون بالملل، مثل: الملل الذاتي، والملل النفسي، والملل المجتمعي، والملل الدراسي، والملل الجماعي، والملل المتعلق بالمواقف المختلفة التي يمر بها الأفراد. (الفقي, ٢٠١٦, ٦٢-٦٣).

١- الملل الذاتي: هو مدى استعداد الأفراد للاستثارة العصبية تجاه مواقف الحياة المتباينة ويتكون هذا الصنف عندما تتعارض أهداف الفرد مع أعراف وتقاليده المجتمع.

٢- الملل المدرسي أو (الدراسي): عدد من المشاعر المزعجة ويتكون هذا الصنف من الملل عندما لا تستطيع المناهج الدراسية تلبية احتياجات ورغبات الطلاب وعند استخدام المعلم أساليب وأنشطة تدريسية غير مناسبة للطلاب.

٣- الملل العائلي: يتكون هذا الصنف نتيجة الاختلاف الحاصل بين ما يريده الأفراد من تحقيق أهداف وطموحات تتناسب مع قدراتهم واستعدادهم وبين طموحات الوالدين.

٤- الملل المجتمعي: هو الرغبة في التواصل الشخصي بسبب الروتين وفقدان الحافز الداخلي أو الخارجي في العلاقات الاجتماعية. (الفقي, ٢٠١٦, ٦٣).

اسباب الملل الأكاديمي:

يؤكد (Caldwell) إلى وجود أسباب عديدة للملل الأكاديمي منها قلة الأشياء التي تثير الفرد في وقت الفراغ وقلة الدافعية الداخلية وعدم ظهور الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه في الحياة اليومية. (Galdwell, 1999, 45)

ومن خلال متابعة عدد من الدراسات ذات العلاقة بالملل الأكاديمي، نرى انها قد توصلت الى نتائج عديدة لتحديد اسباب الملل منها: دراسة (Mann, Robinson, ٢٠٠٩) ودراسة (Prekel, et, al, ٢٠١٠)، والتي اشارت الى أن أسباب الملل الأكاديمي تتركز فيما يأتي:

١. ضعف المناهج الأكاديمية في إيصال المغزى وحقيقة الغاية منها.

٢. توظيف أساليب تدريس غير مناسبة.

٣. خلو المناخ المدرسي من التشويق.

ويذكر فانسون (Vincent, 2004) وغيره أن السأم لدى الدارسين يعود لأسباب متعددة منها القواعد المشددة للمدرسة التي تمنح الطلاب شعوراً بالحد من حريتهم، إضافة إلى قلة خبرة المعلمين الجدد وحالة التوتر في الرابط بين التلميذ والمعلم.. (Mann, Robinson, ٢٠٠٩, ٧٨)

وعندما تكون المعلومات أقل من مستوى قدرات الأفراد، وبالتالي سيواجه الشخص زيادة في المعلومات غير ذات الأهمية بالنسبة له. وأضاف هاميلتون أن زيادة التركيز تحدث عندما يكون الشخص أمام مهمة أو وضع يتميز بالجهد والإعياء. ويفترض هاميلتون أنه عند قيام الأفراد بالمهام السهلة سيؤدي ذلك إلى تبديد قدرته الإدراكية الفائضة (تشتت - ومراقبة ذاتية) وهذا يعكس الضجر والشعور ببطء مرور الوقت. وكلما أرقق الشخص في أداء المهمة كلما قلت قدرته الإدراكية الفائضة، مما يؤدي إلى تقييد الشخص في أداء المهمة السهلة والنمطية، وهذا يتطلب جهداً كبيراً وهو من متطلبات المهام المسندة وليس باختيار الشخص، مما يؤدي إلى بذل الشخص جهداً إضافياً مما يسبب له زيادة في القلق مع نقصان في القدرة مما يصعب عليه أداء المهمة. ويُشار إلى هذا النوع من الضغط في هذه الحالات بالضغط المُدراك، ويعتقد هاميلتون أن الأمور التي تؤدي إلى السأم تختلف بين اليسر والعسر، فالمسؤوليات العصبية ترتبط بضعف أو غياب القدرة الفكرية الفائضة، وقلة الاهتمام تكون في المهام الشاقة التي تتجاوز مقدرة الشخص على الإنجاز مما يدفع الفرد إلى التهرب من بذل أي مجهود تعويضي في مثل هذه الأوضاع، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط والغيظ يدفع بالفرد إلى الاتجاه نحو الضجر وهذا يحدث في الواجبات المعقدة ذات التركيز المرتفع والجهد المنخفض المبذول نحو الواجب.. (Hamilton, 1983, 1983)

دراسات سابقة Literature Review:

دراسة بشايرة (٢٠١١): الملل الأكاديمي وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة

هدفت إلى استكشاف مستوى الملل لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة وارتباطها بالانفصال الاجتماعي والأداء المهني. تم اختيار عينة بلغ قوامها (٣٥٢) معلماً ومعلمة، من المنطقتين التعليميتين (أبو ظبي، والشارقة) للعلم الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١). ولتحقيق غاية البحث، تم إعداد ثلاث أدوات، إحداها لقياس السامة الأكاديمية، والثانية لقياس الانفصال الاجتماعي، والثالثة لقياس الأداء المهني. وقد خلص البحث إلى أن مستوى السامة الأكاديمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقتي أبو ظبي والشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة كان بدرجة متوسطة. كما توصل البحث إلى وجود علاقة طردية بين السامة الأكاديمية والانفصال الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقتي أبو ظبي والشارقة. وأظهرت نتائج البحث كذلك وجود فوارق ذات أهمية إحصائية بين المعلمين في ظاهرة السامة الأكاديمية والانفصال الاجتماعي والأداء المهني تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية وعدد سنوات الخبرة). (بشايرة، ٢٠١١، ٩).

(دراسة العبيدي ٢٠٢٤)

هدفت إلى تعرف الملل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وكشف الفروق في الملل الأكاديمي وفق متغير الجنس ومتغير الصف الدراسي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وبعد تطبيق مقياس الملل الأكاديمي وهو من إعداد الباحثة، على عينة البحث، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، توصلت نتائج البحث إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة تعاني من الملل الأكاديمي ووجود فروق في الملل الأكاديمي على وفق متغير الجنس، ولصالح الذكور ووجود فروق في الملل الأكاديمي على وفق متغير الصف الدراسي، ولصالح طلبة الصف الثالث المتوسط. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث.

استخدمت الباحثة الأسلوب الوصفي لأنه الأقرب لدراسة الأحوال والظواهر والصلوات بين المعطيات مع إظهار التباينات بينها بغية وصف وتحليل الحالة قيد الدراسة، حيث يُعد الأسلوب الوصفي من طرق البحث العلمي التي تهتم بمعالجة الظاهرة كما هي في حقيقتها، فهو يركز على وصفها بدقة، والتعبير عنها لفظياً ورقمياً، فالوصف اللفظي يعالج الظاهرة ويبين سماتها، أما الوصف الرقمي فيقدم بياناً عددياً لتوضيح حجم هذه الظاهرة أو مقدارها ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى. (عبيدات وآخرون، ١٩٩٨، ٢٨).

ثانياً: مجتمع البحث:

هو جميع مفردات أو وحدات الظاهرة المراد قياسها. وقد حددت الباحثة مجتمع البحث بمعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في قسم تربية الناصرية بمحافظة ذي قار للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) كما في الجدول (١).

وهناك عوامل يمكن أن تخفف من الملل هي (الانكشاف للمنبه لفترة وجيزة. والانكشاف للمنبه بنسق محدد، وعدم اتساق المنبهات) التي تزيد من وقع الانكشاف للمنبه. أما استمرارية الانكشاف للمنبه فتقلل من تعقيده بالنسبة للفرد (Mikulas, et, 1993, 5).

والمثل يعكس ميلاً لتجنب التجربة المتكررة، أيأ كان نوعها، أو ضعف قدرة الشخص على احتمال الاستثارة المتسمة بالرتابة.. (Vodanovich, et, at), ١٩٩١, (١٣٩)

النظرية المعرفية:

أقر منظرو النظرية المعرفية بوجود اختلاف في قدرة الأفراد على التحكم الذاتي بالانتباه، ووفقاً لهذه النظرية، ينشأ الملل نتيجة لقصور في عمليات الانتباه. علاوة على ذلك، يُعد الانتباه من منظور الإدراكيين، جزءاً من تعريف الملل ويمكن اعتباره السبب الأساسي للضجر. وأفاد فيشر (Fisher, 1993) أن الأفراد بحاجة إلى محفزات مناسبة للتغلب على الملل، وأن قوة التحفيز وشدته تختلف من شخص لآخر بناءً على عمره وسماته الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، يعتمد التحفيز على تصور الشخص وليس على الموقف أو المهمة المتاحة، بمعنى أن ما يعتبره الفرد مملاً يعتمد على ميوله واهتماماته

(Fisher, 1993, 687).

وأوضح ميرسر (Mercer, 2014) أن الفروقات الفردية في القدرة على التفاعل مع ما هو حاضر تتلاءم مع الإدراك وتُعد من متطلبات العمل المتاحة. فالشخص الذي يفتقر إلى القدرة على التنظيم الذاتي للانتباه سيُشعر بالضجر، حيث أن ضعف التركيز هو أحد أسباب الضجر. (Mercer, 2014, 48).

والأفراد الذين يعانون من ضعف التركيز هم الأكثر عرضة للشعور بالملل، ويؤكد مالكوسفسكي أن هناك اختلافات واضحة بين قدرة الفرد على الشعور بالضجر نتيجة لعدم قدرتهم على الانكباب في المهام المدرسية أو في المهنة، وعندما يعاني الفرد من عدم القدرة المستمرة على الانخراط والحفاظ على الاهتمام، وأضاف مالكوسفسكي أن الاهتمام يتضاءل عندما تفقد المهمة قيمتها، فضلاً عن تراجع الحافز واستمرار المشاعر السلبية. (Nett, et, at), ٢٠١٦, ٩٠) بالإضافة إلى شعورهم بعدم الرضا عن محيطهم، بعبارة أخرى عندما لا يتمكن الأفراد من التأقلم مع الوسط الذي يحيط بهم أو عند شعورهم بصعوبة المهمة الموكلة إليهم، يؤدي ذلك إلى شعورهم بالضجر.

وفي دراسة أجريت عن الملل والانتباه، وصف الباحثون طريقتين من الطريقتين اللذين من خلالهما يتسلل الشعور بالضجر:

- الطريق الأول: المضطرب وغير المبالي، فالأفراد الذين يعانون من اللامبالاة لا يهتمون بالأنشطة وفي نفس الوقت لا يملكون الدافع لفعل أي شيء حيال هذا الأمر، مثل محاولة تغيير مشاعرهم أو تغيير المهمة أو الموقف.

- الطريق الثاني: فالأفراد الذين يعانون من شدة الضجر يحاولون أن يجدوا أنشطة مثيرة للاهتمام، على الرغم من أنه من غير المحتمل أن يجدوا شيئاً مرضياً.

يبدو أن المجموعتين من الأفراد تختلفان اختلافًا جلياً فيما يتعلق بالشخصية الجذابة أو البحث عن الإحساس والاهتمام المستمر، وهذا يشير إلى وجود نوعين من الأشخاص الذين يتسمون بالملل:

- النوع الأول: نوع غير مبالي، وهذا النوع يعاني من ثغرات في الانتباه.

- النوع الثاني: ذو الضجر الشديد، وهذا النوع يكون أكثر انتباهاً.

وتتشابه خصائص الأفراد المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (النوع الأول)، ولكن ثقافتهم الانتباهية تحتوي على أخطاء مستمرة وزيادة في مستويات النشاط والانفعال.. (Eastwood, ٢٠١٢, ٤٨٢) ويرى هيب (Hebb, 1960) أن الشعور بالضجر هو مجموعة من الإدراكات التي تحمل مستوى محدوداً من التنبيه الخارجي المناسب، ينتج عنه تنبيه داخلي يؤدي بدوره إلى ضعف التركيز وسرعة الاستثارة وأحلام اليقظة والرغبة المتزايدة في النوم لدى الأشخاص الذين يشعرون بالملل، حيث أن التنبيه الخارجي المنخفض يؤدي إلى تنبيه داخلي مرتفع لغرض التعويض لمساعدة الأفراد على شد انتباههم، وفي حال استمرار الأفراد في هذا السلوك يستمر الصراع للحفاظ على التركيز. (Damard, et, at, 1989, 310). وترى بيرلين (Berlyne, 1963) عندما يقوم الجهاز العصبي بمعالجة المعلومات المتكررة والنمطية إلى حد كبير كونها تتشابه مع مخلات سابقة يتوقف الانتباه من حيث التوجه إلى مثل هذه المثيرات وهنا يبدأ الفرد بالتقليل من نشاطه العقلي والانفعالي مما يؤدي إلى الشعور بالضجر.. (Kazdin, ٢٠٠٠, ٤٤٣). واكد هاميلتون (Hamilton, ١٩٨٣) الشعور بالضجر ينجم عن التطابق القائم بين الحقائق المتاحة في مخزون الشخص والحقائق المقدمة،

جدول (١)

ت	اسم القسم	عدد المدارس	الجنس		المجموع الكلي
			ذكور	إناث	
	قسم تربية الناصرية التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار	184	913	3596	4509

مجموع البحث موزعة حسب متغير (الجنس)
تمثلت عينة البحث الحالي بـ (٣٠٠) معلم ومعلمة، بواقع (١٥٠) معلم، و(١٥٠) معلمة، والتي اختيرت بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتساوي بين كلا الجنسين، وعلى ما مبين في الجدول رقم (٢).

ثالثاً: عينة البحث:

جدول (٢)

توزيع عينة البحث حسب الجنس

القسم	الجنس		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
قسم تربية الناصرية التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار	150	150	300

المقياس وبدائل الإجابة، بحيث يضع المقياس علامة (✓) في الفراغ المرتبط بالبدل الذي يعبر عنه المعلم.

والتخصص

رابعا: أداة البحث :

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: من أجل التحقق من كون فقرات المقياس واضحة ومفهومة ولغرض الكشف عن الفقرات الغامضة لغرض تعديلها ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٤٠) معلم ومعلمة تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع البحث موزعات بحسب متغير الجنس، إذ بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس وقت قدره (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الملل الأكاديمي:

لغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الملل الأكاديمي، طبق المقياس الذي يتكون من (٤٢) فقرة على عينة مكونة من (٣٠٠) معلماً ومعلمة.

حساب الخصائص السيكومترية للفقرات:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للفقرات المتمثلة بالقوة التمييزية والاتساق الداخلي (صدق الفقرات) وكالاتي :

١- معامل تمييز للفقرات (Discrimination Power of Items) .

بعد تطبيق مقياس الملل الأكاديمي على أفراد عينة التحليل الإحصائي (٣٠٠) معلماً ومعلمة وتصحيح نموذج الإجابة واستخراج كثافة التمييز لشريحة المقياس، يتم ترتيب درجات أعضاء العينة من أعلى مجموع إلى أقل مجموع الدرجات، تم تحديد مجموعتين متطرفتين للنسب، كل منهما بنسبة (٢٧٪)، ويتكون عدد المعلمين في كل مجموعة من (٨١) معلماً ومعلمة في المجموعة العليا، و (٨١) معلماً ومعلمة في المجموعة الدنيا، واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، واتضح أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة إحصائياً، لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢٩٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢-الاتساق الداخلي (صدق الفقرات) :تم حساب صدق الفقرات كالاتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " (Person correlation) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (٣٠٠) معلماً ومعلمة في البحث الحالي، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) بدرجة حرية (٢٩٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه:

استخدمت الباحثة هذه الطريقة لإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والنتيجة الإجمالية للمجال الذي تنتمي إليه للتحقق من صحة الفقرة والدرجة الإجمالية لمقياس الملل لكل مجال، باستخدام قيمة هذا المجال كمحك داخلي، وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون، من الواضح أن جميع معاملات الارتباط هي دالة إحصائية مقارنة بالقيمة الحرجة. البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن فقرات المقياس تعبر عن مجالاته.

اعتمدت الباحثة في قياس الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية على مقياس شارب (Sharp, ٢٠١٧) المعد على فئة المعلمين في البيئة العراقية، وادناه بعض التوضيحات:

هدف المقياس: بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والادبيات وجدت أن اغلب الدراسات اعتمدته، لذا عمدت الباحثة الى تبنيه واعتماده.

مجالات المقياس: في ضوء الاطار النظري تم تحديد مجالات مقياس الملل الأكاديمي بسبب مجالات رئيسية هي:

طرائق التدريس.

محتوى المناهج الدراسية.

أساليب التقويم.

مستقبل العمل.

واقع الاختيار والرغبة في التخصص.

الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي).

تعليمات المقياس: تم اعتماد مقياس مكون من استبانة تحتوي على (٤٢) فقرة من الفقرات الموقفية والتي تمثل كل فقرة موقف (بندرج تحته خمسة بدائل للإجابة). حيث يكون ملئ الاستبانة من معلمي ومعلمات بطريقة الاختيار من البدائل التي تمثل حالة الفرد على الموقف، وكل بديل يمثل درجة من درجات الملل الأكاديمي. فضلاً عن ذلك تم التأكيد على ملئ البيانات (الجنس) والتأكيد على ان هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط، كما طلب ان تكون الإجابة بصراحة.

صلاحية الفقرات: قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس البالغة (٤٢) فقرة على المحكمين والبالغ عددهم (٢٠) محكماً ليبان آرائهم في مدى صلاحية فقرات المقياس على العينة ومدى وضوح التعليمات بالنسبة للعينة وبعد جمع الآراء وتحليلها تم الاستبقاء على الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق، وحصلت الموافقة على صلاحية جميع الفقرات في قياس ما وضعت من أجله، وهي التي ستحلل إحصائياً.

تصحيح فقرات مقياس الملل الأكاديمي: يتكون مقياس الملل الأكاديمي من (٤٢) فقرة موزعة بين ست مجالات يحدث فيها الملل الأكاديمي. يتضمن المجال الأول: طرائق التدريس والمجال الثاني: محتوى المناهج الدراسية والمجال الثالث: أساليب التقويم والمجال الرابع: مستقبل العمل والمجال الخامس: واقع الاختيار والرغبة في التخصص والمجال السادس: الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي). أما عدد البدائل لكل فقرة هي (٥) بدائل ويتم توزيع الدرجات (١, ٢, ٣, ٤, ٥) فتكون الدرجة المحسوبة لكل فقرة من (٥, ٤, ٣, ٢, ١)، أي ان درجة كل معلم ومعلمة تنحصر درجته بين (٤٢- ٢١٠) درجة، والمتوسط الفرضي للمقياس هو (١٢٦)، علماً أنه قد نظمت استمارة خاصة لغرض تسهيل الإجابة عن المقياس وتصحيح استجابات العينة وتضمنت بعض المعلومات عن المعلمين في عينة البحث مثل: (الجنس) كما تضمنت أرقام فقرات

ج. مصفوفة الارتباطات الداخلية:

ولهذه الغاية أجرينا تحليلاً إحصائياً لعدد (٣٠٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط والدرجة الكلية لكل مجال مع المجالات الأخرى ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن المجالات الخمسة كلها تقيس شيئاً واحداً هو الملل الأكاديمي، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٩٨) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس.

صدق المقياس (Validity of the Scale):

أ- الصدق الظاهري:

يتحقق الباحثون من الصلاحية الظاهرية لمقياس الملل الأكاديمي من خلال تحديد تعريف المقياس ومجال سلوكه وكتابة فقرات بناءً على مجال سلوك المقياس، وذلك بعد أن توصلت الباحثة إلى موافقة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بعد أن وزعت عليهم مقياس الملل وفقراته.

ب- صدق البناء (Constreut Validity):

يقصد بصدق البناء السمات النفسية التي تتعكس أو تظهر في علامات المقياس، ويمثل البناء سمة نفسية أو صفة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من خلال مجموعة من العلاقات الارتباطية فيما بينها (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٦٩).

ثانياً: ثبات المقياس Scales Reliability:

أ- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test-Retest:

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم إعادة تطبيق المقياس على عينة ثبات مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة ابتداءً من التطبيق الأول بفواصل (١٤) يوماً، وحساب معامل ارتباط بيرسون درجات التطبيقين الأول والثاني، بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وهو يشير إلى مؤشر جيد للثبات في مجالي التربية وعلم النفس (العيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

بهذه الطريقة يتم استخلاص الثبات من درجات استبيان العينة الأساسي بإجمالي (٣٠٠) نموذج، وباستخدام معادلة كرونباخ، يكون معامل الفا هو (٠,٨٢)، وهو معامل ثبات جيد.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	150	132.3	543.805	298	0.178-	1.96	غير دالة
إناث	150	133.225	536.358				

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الملل الأكاديمي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الملل الأكاديمي	300	92,240	29,454	141	23,411	1,96	دالة الفرضي لصالح

(١٣٣,٢٢٥) ودرجة تباين (٥٣٦,٣٥٨) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠,١٧٨) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث كما موضح في الجدول (٤)

جدول (٤)

القيمة التائية الجدولية والمحسوبة والوسط الحسابي للملل الأكاديمي تبعاً لمتغير (الذكور والإناث)

وشرّج الباحثة هذا الاستنتاج في إطار المفاهيم والنظريات الداعمة والأبحاث السابقة، إلى عدم ملائمة المناهج التعليمية، وعدم توفير مناخ تشجعي مناسب للدراسة، وكثرة الامتحانات، وطريقة الطلاب الرتيبة في التعامل مع المقررات الدراسية. فعرض الفرد لموقف حسي ثابت ومتكرر لا يحفزهم ولا يجذب انتباههم إلى الموقف التعليمي، مما يدفع المعلمين إلى بذل أقصى ما لديهم من طاقة للحفاظ على مستوى مثالي للإثارة، بالإضافة إلى الظروف المادية والاجتماعية المتدهورة التي يمر بها المجتمع العراقي من أمراض وأوبئة، والتي أثرت على المعلمين لكونهم شغافاً من المجتمع العراقي، مما تسبب في زيادة نسب السأم الدراسي لديهم. ويتوافق هذا الاستنتاج مع نتيجة دراسة بشاير (٢٠١١) والتي توصلت إلى أن مستوى السأم الدراسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقتي أبو ظبي والشارقة بولاية الإمارات العربية المتحدة كان بدرجة متوسطة.

الهدف الثاني: التعرف على الفرق ذي الدلالة الاحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

بعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي للذكور (١٣٢,٣) ودرجة تباين (٥٤٣,٨٠٥) في حين بلغ الوسط الحسابي للإناث

وُرجع الباحثة ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات ينشؤون في بيئة مدرسية متقاربة، بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية، والتي قد تكون متشابهة إلى حد كبير بين العديد منهم..

الاستنتاجات:

استنتجت الباحثة أن:-

تكرار المحتوى وعدم تنوع طرائق التدريس من أبرز أسباب الملل.

ضعف التفاعل يفاقم الشعور بالملل.

البيئة التعليمية التقليدية تنفق على التحفيز الذهني والعاطفي

الملل مرتبط بزيادة مستويات القلق والاكتئاب بين المعلمين.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:-

اعتماد تقنيات التعليم النشط مثل التعلم التعاوني والمحاكاة لتقليل الملل الأكاديمي.

دمج التكنولوجيا الحديثة لتحفيز المشاركة والاهتمام.

تنظيم ورش عمل تدريبية للمعلمين حول مهارات التواصل والتحفيز.

تقليل الضغوط الأكاديمية عبر تنظيم جداول دراسية مرنة.

المقترحات:

دراسة علاقة الملل الأكاديمي والصحة النفسية .

اجراء بعض المتغيرات المستقلة في تخفيف الملل الأكاديمي.

اجراء دراسات حول الملل الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى .

References

1. بشايرة، خلدون سعيد. (٢٠١١) الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي، (أطروحة دكتوراه)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
2. جابر عبد الحميد جابر، وكفاقي، علاء الدين، (١٩٨٩)، معجم علم النفس، دار النهضة العرب، القاهرة، مصر.
3. جلعوط، آيات عبد الكريم، والجبوري، علي محمود كاظم، (٢٠٢١)، الملل الأكاديمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد (٣١)، المجلد (١)، ص٥٨٦-٦٠٠.
4. الحميدي، حسن عبد الله واليوسف، هيفاء (٢٠١٩)، الضجر وعلاقته بعادات العقل لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، مجلة دار سمات للدراسات والأبحاث، العدد (٢)، المجلد (٨)، ص ١٧٨-١٩٧.
5. خوري، أنطوان، (١٩٨١)، الضجر وبنية الوعي، مجلة الفكر العربي المعاصر، معهد الانماء العربي، بيروت، لبنان.
6. عبد العال، تحية محمد، (٢٠١٢)، الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية - دراسة في سيكولوجية المضجر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (٩٢)، المجلد (٢٣)، ص ٤٣٣-٥٢١.
7. عبد الكريم، نبيل، (٢٠١٧)، نزعة الملل وعلاقته بعادات العقل لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، مجلة آداب الفراهيدي، العراق، العدد (٣١)، ص ٣١٤-٣٤٨.
8. عبد الكريم، نبيل عبد العزيز، (٢٠١٦)، الأحداث الصادقة وعلاقتها بنزعة الملل، ط٢، دار الغيداء للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية.
9. عبيدات، ذوقان وعيس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد، (١٩٩٨)، البحث العلمي مفهومه ونواته واساليه، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. فرج، صفوت، (١٩٩٧)، القياس النفسي، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
11. الققي، امال، (٢٠١٦)، فعالية الارشاد التربوي في ادارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا، مجلة التربية الخاصة، كلية العلوم الاعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ع ١٥٤.
- العبيدي، عفرأ إبراهيم خليل (٢٠٢٤) الملل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة أرض الشام، المجلد (٣) العدد (١) مؤسسة أرض الشام
12. Castens, A. & Overbey, G. (2009): ADHD: boredom, sleep, disturbance, self-esteem and academic achievement in students. PSI CHI Journal of undergraduate Research, 35 (2), 243-258.
13. Csikszentmihaly, m, (1975), Beyond boredom and anyiaty, san, Francisco, ca, jossey-bass.
14. Damard, frye, Robin, and james, Dlaird, (1989), the experience of boredom the role of the self perception of attention, journal of personality and social psychology, 57.
15. Eastwood, JD, Frischen, A, Fenske, M, J, smilek, D, (2012), the unengaged mind defining boredom in terms of attention, perspect psychol .
16. Finkielstein, M. (2019). class-related boredom among university students: a qualitative research on boredom coping strategies, Journal of Further and Higher Education 43 (2), 1098-1113.
17. Fisher D, (1993), boredom at work, Aneglected concept Human Relation, 46(3).
18. Fogelmen, K, (1991), Bored eleven-year-olds British journal of social work, 6.
19. Galdwell. L.L.et. at (1999) why Are you Bored ? An Exaination of psychological and Social control cause of Boredom Among Adolescents, journal of leisure Research. 31(2)103-122
20. Goldberg,y,k,Eastwood ,j,d,laguardia ,j & danckert,(2011), an emotional experience distinct from apathy ,anhedonia or depression journal of social and clining psychology 30.
21. Hamilton,j,A,(1993),Development of interest and anjoyment in adolescence ,part 11,of ,yoth and Adolescence,12.
22. Jervis, L. L. Spicer, P., & Manson, S.M. (2011): Boredom, trouble and the realities of Journal of clinical Psychology, 56(1), 149-155.
23. Kazdin ,Eric ,R,(2000),Boredom and social Meaning, british journal of sociology.
24. Liu, Y. Lu, Z. (2017). the relationship between academic self-efficacy and academic-related boredom: MAOA Gene as a Moderator, SAGE Journals, 49. (2), 254-267.
25. Macklem ,G(2015), Boredom in the Classroom Addressing student motivation ,self-regulation and Engagment in learning ,new York.
26. Mann Sandi.& Ropinson ,A (2009),Boredom in the lecture theater An investigation in to the contributors .moderators amd outcomes of boredom amongst university sudents British Edeational, Research journal 35(2)343-258
27. Mercer- Lxun-K-B, Bar .R.& Eastood J,D,(2014),causes boredom the personality ,and indvudal difference 56.
28. Mikulas,William ,l,vodanovich, stephin,j,(1993),Essence of boredom, the psychology record ,43(1).
29. Nett UE,Daschmann Ec ,Goetz Tand Stupniky RH (2016);How Accuately Can parents judge Their Children is Boredom in school ,Front psychool p77
30. O,Hanlon, james f,(1980),Boredom ,practical consequences and a theory ,Aeta psychology.
31. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010): Boredom in academic settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102, 531-549.
32. Preckel ,F,Goetz ,T,and frenzel ,A,(2010),Ability grouping of gifted students ,Effects on academica self – concept and berdorm , Beitish Journal of Educational psychology.
33. Prekel,R,Goetz ,T,Daniels ,L,stupnisky ,R,and perry ,R , (2010), boredom in achievement settings ,Exploring control value antecedents and perform an ce outcomes of a neglected emotion ,journalof Educational psychology,102(3).
34. Rosas. Sanchez, J. Esquivel, S. (2016). Instructional teaching quality, task value, self-efficacy, and boredom: A model of attention in class galidad, Rev. Psychol online. 25 (2), 1-20.
35. Sharp, J. (2017). academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences, Journal of Further and Higher Education , 41 (5), 657-677.

- Small, R, V, (1996),Dimensions of interest and Boredom in instructional Situation proceeding of selected Research and Development presentations at the 1996 National convention, of the Association for Education communications and technology (18indianapolis in 1996) 36.
- Svendsen,(2008),Aphilosophy of boredom ,reaction book ,london. 37.
- Taylor W Acee &Others (2010);Academic boredom in under- and over chllengling Contemporary Educational psychology.35 situations 38.
- Tibubos, A., Rohrmann, S., &Ringeisen, T. (2019). how students learn to moderate group work: the role of enjoyment and boredom, The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied , 153 (6), 628-648. 39.
- Vincect,Estellon,(2006),The passion of boredom ,adolescence 33(1). 40.
- Vodanovich ,S,J.Verner ,K,M,& Gilbride T,V,(1991),Boredom proneness its relationship to postivie and negative affect psychological report ,96. 41.
- Vodanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. Journal of Personality Assessment, 55, 115. 42.
- Watt ,J,D,(1991),Effect of boredom proneness on tim perception ,psychological Reports 69(1). 43.