

أثر إستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في تحصيل المتعلمين في مادة الفلسفة وعلم النفس

الباحث نصير سعيد جاسم

المشرف د. سميح عز الدين

جامعة الجنان / كلية التربية / قسم مناهج وطرائق تدريس

مقدمة

شهدت العديد من مجالات الحياة شيوع الملل بكثرة في وقتنا الحاضر، إذ يوصف الملل بأنه أحد أوبئة المجتمع الحديث الذي شهد التقدم على المستوى الحضاري والتكنولوجي والأكاديمي ومجالات الحياة الأخرى كافة، ولقي الملل اهتماماً قليلاً من الباحثين مقارنة مع الانفعالات الأخرى المتمثلة بالقلق والغضب والإحباط والالتزان الانفعالي (Pekrun, ٢٠١٠, p.٥٣١).

ويمثل الإحساس بالملل والتعب مزيجاً من الانفعالات السالبة (ارجايل، ١٩٩٣، ص ١٩). حيث يتميز الملل بمشاعر مؤقتة منخفضة الاستثارة تتمثل بالانفعالات غير السارة التي تسببها العوامل البيئية أو الفروق الفردية (Mikulas, ١٩٩٣, P.٣).

وغالباً ما يترافق مع الملل بعض الاضطرابات الهضمية، أو العصبية، وقد يوليه المعالج عنايته من دون الناحية المزاجية الوجدانية وقد يرتبط الملل بفترة معينة من العمر كالمرحلة أو اليأس أو الزواج (الحفني، ٢٠٠٣، ص ٦٤٤).

ويعاني بعض الطلبة من ضعف الدافعية المؤقتة ويعود ذلك إلى ثلاث أسباب: السبب الأول: يتعلق بارتباطات من الماضي يمكن أن تثير حالة سلبية أو فتورا لدى الطالب، فصوت المدرس أو نبرة صوته أو إشاراته، قد تذكر الطالب بمدرس سابق لا يحبه، وقد تثير الإخفاقات السابقة مثل تلك المشاعر، السبب الثاني: يتعلق بالبيئة، فالطلبة قد يشعرون بالفقر أمام أساليب تعليمية غير مناسبة ونقص المصادر والمعوقات اللغوية وفقدان الاختيار والخوف والإحراج والافتقار إلى التغذية الراجعة وسوء التغذية والتحيز والإساءة الضعيفة والمقاعد السيئة ودرجة الحرارة غير المناسبة والخوف من الفشل وفقدان الاحترام، والمضمون غير المثير للاهتمام، فضلاً عن احتمالات أخرى، وكل عنصر من هذه العناصر يمكن معالجته كما تشير الأعراض، فإذا كان الطلبة المتعلمون بصيرين فإنهم سيقدمون أداء أفضل كلما زاد ما يمكنهم رؤيته والنظر إليه ومتابعته بأعينهم، وإن لم يستطع الطلبة فهم لغة المدرس، فإنهم سيقدمون أداء أفضل عندما يقدم لهم المدرس تواصلاً قوياً غير لفظي، والسبب الثالث: لحدوث نقص الدافعية لدى الطلبة، هو علاقته بالمستقبل وهذا يتضمن وجود أهداف واضحة محددة جيداً، والمدرس الذي يفهم الحالات التي يمر بها الطلبة يمكن أن يكون فاعلاً، وغالباً ما يخنق الفتور بنشاط جذاب بسيط أو بالإصغاء أو بالتبادل أو بالأنشطة الجماعية (سليم، ٢٠٠٣، ص ٥١١).

وإن ضعف الدافعية للإنجاز تؤدي إلى:-

١- الضعف في التحصيل الدراسي ثم إلى الفشل، فالطلبة الذين لا توجد عندهم دافعية كافية للإنجاز لا يبذلون جهداً يتناسب مع إمكانياتهم، وضعف الدافعية للإنجاز الدراسي للطلبة هي إحدى المشاكل المهمة للمؤسسة التعليمية على اختلاف مراحلها الدراسية (ربيع، ٢٠٠٨، ص ١٤٩).

٢- وأن كثيرا من مشكلات الملل الذي يصيب الطلبة تنشأ عن عدم القدرة على تحفيز التعلم واستثارة دافعية الطلبة له، ويعد النجاح من أقوى دوافع التعلم وحوافزه لأنه مصدر الدوافع الداخلية وأساسها (بليقيس، ١٩٨٣، ص ١٠٤).

٣- يعاني بعض الطلبة من عادات دراسية خاطئة إذ يقومون بدراسة واجباتهم من دون تركيز، وهذه العادات تؤدي غالبا إلى ضعف التحصيل، أما أسبابها فهي عدم معرفة الطالب بكيفية الدراسة وصعوبات الفهم والمشكلات النفسية (حمود، ٢٠١١، ص ٣٠١).

٤- إن مشكلة الرتابة والتعب لا تتوقف على يوم واحد ولكنها تستمر من يوم إلى يوم، فالطالب يمل إلى عمل نفس الأمور من يوم إلى آخر، إن حسن ترتيب الجدول اليومي بل الجدول الأسبوعي وترتيب المهام والفاعليات يجب أن يستهدف التنويع الذي يبعد بين العمل المدرسي والرتابة ويخلق اهتمامات جديدة في العام المدرسي كله، وثمة أمور كثيرة تتصل بهذه الفكرة فإذا كان الطالب يتقصد الكفاءة للعمل المدرسي أو إذا كان المدرس شديدا قاسيا كثير المطالب فإن الطالب سيبدو متعبا ملولا، وكذلك الحال إذا زدنا في استثارة الطالب عن حدوده المعقولة (عاقل، ١٩٧٤، ص ١٦٢).

كذلك المناخ الصفّي يؤثر في مخرجات التعليم، إذ أن المناخ الصفّي قد يرتبط بمثيرات سارة فيسعى الطالب إلى الاستمتاع بها واستمرارها وبذلك يحبب إليه التعلم، ويصبح الصف في ذهنه صورة سارة لأية أخبار تعليمية، وبذلك يعمم هذه الخبرة بأن أي تعلم يؤدي إلى نتائج سارة وبطبيعة الحال لا يقتصر ذلك على المناخ المادي بل يتعدى ذلك إلى المناخ النفسي، الذي يسود غرفة الصف بسبب العلاقات الاجتماعية الناشئة في إطار المهمات التعليمية والتعليمية التي تجري في غرفة الصف (ابوجادو، ٢٠١١، ص ٣٠٥). فيستغرق الطالب المتململ باللهو والمثيرات الأخرى وينشغل عن تطوير قدراته في الدرس وتصبح التسلية جذابة جدا، والدرس عبئا ثقيلا مملا عند الطالب إذ يتلف دوما إلى الأثرارة والتشويق والمتعة (لفين، ٢٠٠٥، ص ١٢٥).

ومن أهم الأسباب نفور الطلبة من المدرسة وشعورهم بالملل هي: -

١- عدم اتساع الفرص للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.

٢- اللجوء إلى النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الرتابة والملل وبالتالي تخفض من درجة النشاط والاستثارة العامة للطلبة.

٣- عدم المساواة في الثناء على المتعلمين، والاكتفاء بأصحاب السلوكيات المميزة فقط.

٤- خلق جو من التباعد بل النفور أحيانا بين المدرسة والطلبة.

٥- المطالب المتناقضة من المتعلم كأن يكون معتمدا على المدرس ومستقلا عنه بنفس الوقت. ومطالبته بالتنافس من أجل الفوز، بل التعاون مع الآخرين في فترات لاحقه، والتركيز على موضوع معين في مدة معينة، ثم الانتقال المفاجئ إلى موضوعات أخرى بعد سماع صوت الجرس (عدس، ١٩٨٤، ص ١٤٩).

وكذلك أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود أسباب عدة منها: الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ، وانخفاض وجود الدافعية الداخلية، وانخفاض الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه، وحدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية القهرية، أو التعبير عن الرفض للسلطوية، أو حدوثه بوصفه استجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة، أو نتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط على الفرد رغما عن إرادته (السورطي، ٢٠٠٨، ص ٢٢٥).

وتتبع أهمية دراسة الملل في المؤسسات التعليمية لما له من تأثير وانعكاسات على التعليم التربوي في المدارس، وعلى الطلبة وإنجازهم الدراسي، إذ إن شيوع الملل لدى الطلبة يتبع للعديد من المشكلات

والاسباب السلوكية التي توجد في الدرس مما يؤثر ذلك على تحصيل الطلبة الدراسي وفهمهم نحو المادة، ويستفيد من نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والمسؤولون الذين يعملون في مجال التربية للتعامل مع ظاهرة الملل المدرسي والعمل على التقليل من حدتها، ومعالجتها، نظراً لما لها من نتائج سلبية تنعكس على الطلبة وعلى مستوى التعليم المدرسي.

الإشكالية:

انتشرت في الآونة الأخيرة مشاكل عديدة في الأوساط التعليمية، وأثرت بشكل سلبي على التلميذ وعلى الوسط التعليمي مقارنة بالسنوات الماضية، والتي تمثلت في الرسوب الدراسي، التسرب، التراجع في التحصيل ولا يمكن أن يخلو واقعا تربويا منها، إذ تسبب إهدارا ماليا وبشريا ينعكس سلبا على مخرجات العملية التعليمية وتعيقها عن تحقيق أهدافها؛ ويعد الملل مشكلة من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين في علماء النفس وعلوم التربية المعنيين بقضايا التعلم الذي يترجم هذا الشعور عند الكثير من التلاميذ، بغياب المتعة في التعليم، انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتائج التعليمية، وتأثير الروتين على قدراتهم الشخصية مما يكبح إقدامهم على الرغبة في الدراسة، إن هذا الشعور الناجم عن الملل لم يقتصر على فئة معينة من التلاميذ، بل تعداه إلى معظمهم باختلاف الجنس وهذا ما نلاحظه عند خروجهم من مقاعد الدراسة أو إلى ساحة الفناء فيقدمون على الصراخ وكأنهم كانوا مقيدون وهذا راجع إلى نفس الظروف التي يعيشها التلاميذ باختلاف الجنسين من طرق التدريس، المناهج ومحيط التعلم. إن طبيعة النظام التعليمي الذي لا يستثير انتباه التلاميذ ولا يحقق رغباتهم، ويشعرهم بعدم حاجة إلى المقررات الدراسية وعدم الاستفادة منها في الحياة الاجتماعية والمهنية، و يتسم بالضح المفرط للمعلومات والاعتماد على حشو الأذهان، وكل ما له علاقة بالذاكرة السمعية أو البصرية، فضلا عن تبني الأسلوب التقليدي المحبط لهم، وحرمانهم من فرصة النمو الفكري والاستقلالية في السلوك تشكل في مجملها عوامل مؤدية إلى الملل والرتابة في الدرس، وبالتالي الشعور بعدم المتعة في الدراسة لهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين في مجال علم النفس بصورة مستمرة، خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم، وبالتالي الابتعاد عن ظاهرة التسرب المدرسي ومخاطره، حيث بلغت هذه الظاهرة حدا يستوجب التفكير الجدي، والتدخل السريع والفعال بشتى الوسائل والطرق البيداغوجية بغرض تقديم حلول ملائمة للحد من تأثيرها السيئ على المردود النوعي والكمي لنظامنا التربوي، من خلال التشخيص الدقيق والشامل للظاهرة.

لذلك اهتم التربويون بعمليات التعلم والدافعية والرغبة في التمدد اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، سواء على مستوى البحوث النظرية، أو على مستوى الممارسات لذلك يشكل بناء المواقف التعليمية الفاعلة بهدف جعل الصف بيئة محببة مثيرة لدافعية التعلم، تحدياً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونتائجها. والملل حالة نفسية معقدة تتوقف على عوامل شخصية وعوامل خارجية، فمن العوامل الشخصية الاتجاه النفسي للفرد نحو الموقف وجهة نظره إليه ودرجة اهتمامه به فضلا عن أنها تتوقف على ذكاء الفرد ومزاجه، ومن العوامل الخارجية الموقف وظروفه أيضا (راجع، ١٩٧٠، ص ٢٨٢). وينتج الملل من مزاوله الفرد لعمل لا يميل إليه أو ليس لديه دافع قوي لمزاويلته، وبالتالي يحس الفرد بالملل من استمراره للموقف الذي هو فيه مهما كانت فترة الاستمرار قصيرة (طه، ١٩٨٨، ص ٢٣٥).

إن الحد من العوامل التي تؤدي إلى حالة الملل يشكل تحديا مستمرا يواجه المربين (Jennifer, ٢٠١٢, p.٢). إذ يشكل الملل مشكلة كبيرة في مجال التعليم (Craig, ٢٠٠٤, p.٥٠).

وإن من أهم المؤثرات في إحداث الملل الرتابة التي تتسم بالتكرار ومدى ما تتطلب من اليقظة والانتباه، فبينما يميل كثير من الأفراد إلى الرتابة فإن بعضهم قد يفضلها إذا تطلبت تيقظاً وانتباهاً، والملل حين ينتاب فرداً يجعله لا يقدر الوقت تقديراً سليماً، لأنه يفكر باستمرار في متى ينتهي من عمله ويشعر بأن الساعات تمر ببطء، ويحاول الانشغال في التفكير أو في أي شيء خارجي (يونس، ١٩٦٦، ص ٤١١).

إن مفهوم الملل المدرسي (School boredom) حصل على القليل من الاهتمام في الاتجاه السائد في علم النفس، إذ إنه عُدَّ منذ مدة طويلة مفهوماً غامضاً وغير محدد الأغراض النظرية والتجريبية النفسية، ولقد أصبح هذا المفهوم مثيراً في الستينيات والسبعينيات في المجال التربوي وفي المؤسسات التعليمية بالأخص (Pekrun, ٢٠١٠, p.٥٣١)، فكثيراً ما يتساءل الآباء والمدرسون عن أسباب اختلاف الطلبة في اتجاههم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جداً، في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض، وقد يستغرق أحد الطلبة في نشاط دراسي لساعات طويلة، بينما لا يستطيع الطالب الآخر أن يثابر على هذا النشاط إلا لمدة قصيرة جداً، ويسعى بعض الطلبة إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة (نشواتي، ٢٠١١، ص ٢٠٥).

الأسئلة :

١. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التذكر.
٢. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى الفهم.
٣. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التطبيق.
٤. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التحليل.

الفرضيات :

الفرضية الرئيسية

ليس هناك فروقات دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

وتتفرع من هذه الفرضية أربع فرضيات فرعية هي:

١. لا وجود لفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التذكر.

٢. لا وجود لفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى الفهم.

٣. لا وجود لفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التطبيق.

٤. لا وجود لفرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في مستوى التحليل.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث بما يأتي:

- ١-استخدام طريقة متطورة تركز على معالجة الملل المدرسي عند طلاب الصف الخامس الادبي.
- ٢-أهمية موضوع التحصيل باعتباره المعيار الوحيد المعتمد للانتقال من مرحلة دراسية الى مرحلة دراسية أعلى.
- ٣-أهمية المرحلة الإعدادية لأنها تعد مرحلة اعداد الطالب للانتقال الى المرحلة الجامعية.
- ٤-أهمية هذه المادة في هذا الصف لأنها تعد المادة التي سيدرسها الطلبة لأول مرة في هذه المرحلة وهي المادة التي تهتم بالسلوك الإنساني بشكل عام.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى ما يأتي:

- ١-معرفة اثر استراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة وعلم النفس.
- ٢-معرفة اثر استراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في مستوى التذكر لدى الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس.
- ٣-معرفة اثر استراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في مستوى الفهم لدى الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس.
- ٤-معرفة اثر استراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في مستوى التطبيق لدى الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس.
- ٥-معرفة اثر استراتيجيات التعامل مع الملل المدرسي في مستوى التحليل لدى الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس.

حدود البحث:

- ١- طلبة الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين - قسم تربية تكريت للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) م.
- ب-الجزء الثاني من كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي (الفصل الأول والثاني).

ج- العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) م.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين - قسم تربية تكريت للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) م.

المصطلحات العامة:

الملل: عرفه:

(طه، ب ت) بانه

حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع أو من استمرار في موقف لا يميل إليه الفرد، وتتميز الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه والعلاج النفسي للملل يكمن في رفع دافع الفرد وتوزيع العمل (طه، ب.ت، ص ٤٣٣).

الملل المدرسي: عرفه:

(السورطي، ٢٠٠٨) بانه

فقدان الإثارة والاستمتاع والرضا والحماس والاهتمام (السورطي، ٢٠٠٨، ص ٥٧).

بيكرون (Pekrun, ٢٠١٠) بانه

انفعال سلبي يتضمن انخفاض اهتمام وتمتع الطلبة في داخل الصف عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ومعرفتهم مما يؤدي إلى انخفاض الاستثارة الدافعية والتحصيل، والشعور بعدم الرضا، والرغبة بالهروب من الموقف.

وقد تبني الباحث تعريف بيكرون (Pekrun, ٢٠١٠) الذي قسم مكونات الملل المدرسي إلى:-

- ١-المكون الوجداني (affective components): يتضمن مشاعر مكرهه غير سارة.
 - ٢-المكون المعرفي (cognitive components): يتضمن إدراك مرور الوقت ببطء.
 - ٣-المكون الفسيولوجي (physiological components): يتضمن انخفاض الاستثارة والتغيير الذي يحدث في ملامح الوجه وهيئة الجسم، وفي نبرة الصوت.
 - ٤-المكون الدافعي (motivational components): يتضمن تغيير النشاط أو ترك الموقف.
- استراتيجيات تعامل الطلبة مع الملل المدرسي: عرفها:

(يونس، ٢٠٠٨) بانها

هي الوسائل المعرفية والسلوكية التي يعتمد عليها الشخص في التعامل مع المواقف الضاغطة والصعوبات التي تواجهه في حياته، والتي تمثل تهديداً وضراً وتحدياً لشخصية الفرد (يونس، ٢٠٠٨، ص ١٦٧).

نت (Nett, ٢٠١٠) بانها

وهي الطرق الفعالة التي يستعملها الطلبة لمواجهة وتجنب الملل داخل الصف، وهي خطوة أساسية لتطوير التدريس وتحسين النتائج الأكاديمية التي يحصل عليها الطلبة والتحسين في الدوافع والانفعالات. (Nett, ٢٠١٠, p. ٦٢٨)

الإطار النظري.

أولاً: الملل

ثانياً: استراتيجيات التعامل مع الملل

ثالثاً: التحصيل الدراسي

وكما يأتي:

أولاً: الملل

يعد الملل مفهوما متعدد الأبعاد ويمكن قياسه ومعالجته تجريبيًا، وقد طور العالم (روسيل) Russell, (١٩٨٠) التمثيل النظري للأنفعالات، أو ما يسمى بأنموذج (Circumplex)، ويمكن من خلاله التعرف على كل انفعال باعتبارها شبكة منسقة قابلة للقياس (Jennifer, ٢٠١٢, p.٩٢) ويذكر هذا الأنموذج بعدين أساسيين للملل هي كالآتي:

البعد الاول: الملل حالة انفعالية داخلية غير سارة

إذ يوصف الملل بأنه حالة انفعالية داخلية غير سارة تتميز بانخفاض أو ارتفاع في المستوى الأمثل من الاستثارة عن مستوى المطلوب أي إن حالة الملل تركز على الانفعالات غير السارة عموما وتؤدي إلى سبب غير مباشر في الشعور بالملل (Jennifer, ٢٠١٢, p.٩١).

البعد الثاني: الملل باعتباره استثارة منخفضة

وهو البعد الثاني الذي وصفه روسيل (Russell, ١٩٨٠) وتعرف بانها الاستثارة التي تكون نتيجة تفاعل بين المهام الموكلة إلى الفرد والبيئة، ويفترض روسيل أن هناك مستوى أمثل من الاستثارة ليستطيع الأفراد التوصل إلى الأداء أو التعلم بأقصى حد ممكن، فإذا كانت الاستثارة منخفضة أي دون المستوى الأمثل سبق وأن تعلمها الأفراد تؤدي إلى الملل، وبالعكس إذا كانت الاستثارة عالية المستوى أي فوق مستوى الأمثل لا يستطيع الأفراد معالجتها فيؤدي ذلك أيضا إلى الملل.

إن الأبحاث والدراسات الحديثة وجدت أن الأفراد الذين يعانون من الملل في كثير من الأحيان يشعرون بانخفاض الاستثارة والاهتمام فضلاً عن أن الباحثين الذين استعملوا الاستثارة المنخفضة لتحديد الملل وجدوا أن الأفراد يقضون وقتاً أطول في المهام الرتيبة، ويكون الملل أكثر وضوحاً عندما يكون الأفراد بمفردهم بدلاً من أن يكونوا في مجموعات، وقد يكون الشعور الملل بالنسبة للمراقبين نتيجة إجبارهم على القيام بأنشطة محددة، وعلى صعيد المجال التربوي تمكن الباحثون من وصف حالة الملل بأنه بناء ثنائي الأبعاد ويؤثر بشكل سلبي على المتعلمين في تعليمهم (Jennifer, ٢٠١٢, p. ٩٨).

الملل باعتباره حالة انفعالية داخلية غير سارة واستثارة منخفضة:-

وهو يعد الاتجاه ثنائي الأبعاد للملل ويشير الباحثون إلى أن هذا الاتجاه في حالة الملل هو تفاعل كل من التجربة الانفعالية غير السارة، والاستثارة المنخفضة، فيعرف الملل بالاتجاه الثنائي بأنه حالة نفسية من عدم الرضا والإحباط والاستثارة المنخفضة وكذلك انخفاض في الاهتمام، والرتابة، والمهام المتكررة، وإن الباحثين الذين عرفوا الملل بأنه بناء ثنائي الأبعاد يركز بالأساس على عملية التعليم، ووجدوا أن حالة الملل تؤثر بشكل سلبي في عملية التعليم (Craig, ٢٠٠٤, p.٥٠). إذ يشير الباحثون أن حالة الملل تزيد عندما يتم تقديم عدة اختيارات الذي يتسم بالتكرار للمتعلم في أثناء عملية التعلم (Shaw, ١٩٩٦, p.٢٧٤).

قياس الملل

لقد استخدم عدد كبير من أدوات القياس في تقييم الملل، وتصنف بشكل عام إلى ثلاثة أنواع من المقاييس هي:

•مقاييس التقرير الذاتي

•مقاييس التي تعتمد على الملاحظة

•المقاييس الفسيولوجية

مقاييس التقرير الذاتي

أغلب الدراسات استعملت الفقرة في مقاييس التقرير الذاتي، إذ تقدم أسئلة للمشاركين ليعينوا فيما إذا كانوا يشعرون بالملل عند نقطة معينة من الزمن (Jennifer, ٢٠١٢, p.١٠٠). ومن ضمن هذه المقاييس

أسلوب المقابلات المنظمة أو شبه المنظمة لتحديد متى وكيف يكون الملل، ويبين ماوس وروبينسون (Mauss and Robinson ٢٠٠٩) أنه بالرغم من أن مقاييس التقرير الذاتي توصف بأنها فردية لكن في كثير من الحالات لا يمكن تصور الانفعالات الخاصة للأفراد (Maus and Robinson ٢٠٠٩، p.٢١٧). وفي حالات أخرى، يعزى الملل لدى الأفراد على سبيل المثال، لانخفاض الاستثارة نتيجة شعورهم بالتعب والتشتت وعدم الانتباه (Fisher، ١٩٩٨، p.٥٠٥).

فمن صعوبة بمكان تحديد الأفراد والباحثين ما إذا يعانون من الملل أو إذا كانوا متعبين أو لديهم تشتت في انتباههم، ومع ذلك، فإن الدقة في تقديم الأسئلة التي تكون متعددة ومتنوعة تساعد في كشف حالة الملل، وهناك مقاييس متعددة بهذا الصدد منها: مقياس الملل الأكاديمي، ملل العمل، مقياس التعامل مع الملل، مقياس الملل من وقت الفراغ، ومقياس الملل الجنسي، كما أن مقاييس التقارير الذاتية من المحتمل أن تزود باتجاهات أكثر عملية لتقييم حالة الملل بشكل عام وفي البيئات التعليمية بشكل خاص، وتوفر هذه المقاييس الموضوعية للمدرسين تحديد الملل عند الطلبة في الصف ويمكن لهذه المقاييس تقديم استراتيجيات محددة مناسبة لتخفيف الملل الأكاديمي (Jennifer، ٢٠١٢، p.١٠٠).

-المقاييس التي تعتمد على الملاحظة

تستعمل الملاحظة غالباً في مكان العمل والتعليم، وتقنيات الملاحظة أما يقوم بها الملاحظين أو عن طريق أجهزة حاسوب تستند إلى منهج تقييمي، على سبيل المثال، التجارب التي يستعملها المقيمون للتمييز بين الملل والحالات الانفعالية الأخرى التي تتضمن (القلق أو الإحباط) من ترميز تعبيرات الوجه أثناء التعلم، وعادة ما تشمل هذه الدراسات مشاهدة أشرطة الفيديو ويسأل المشاركون عن رموز تعبير الوجه التي أظهرها المشاركون في فترات زمنية متفاوتة (Jennifer، ٢٠١٢، p.١٠٠).

وفي دراسة قام بها كراسير (Graesser، ٢٠٠٧) شاهد المشاركون أشرطة الفيديو بأنفسهم وطلب منهم تحديد حالاتهم الوجدانية ذات الأثر الرجعي، يمكن أن تكون هذه الطريقة غير دقيقة وغير موثوق بها، فمن الصعب تميز الحالات الوجدانية للآخرين ولأنفسنا أيضاً (Graesser et al. ٢٠٠٧، p.٣).

علماً بأن الأبحاث الحديثة ركزت على الأساليب التي تكشف عن الحالات الانفعالية باستعمال التكنولوجيا التي تعتمد غالباً استعمال برامج الكمبيوتر في تحليل خصائص السلوكيات المختلفة المرتبطة بالملل وتقيس الحوار وأساليب الكلام، وتعبيرات الوجه، ووضعيات الجسم، وتكشف هذه الأجهزة القدرة على التقييم والتمييز بين الحالات الوجدانية، إن البحث عن تقييم الملل باستعمال تقنيات الملاحظة لا تزال في بدايتها وتعدّ هذه الأنظمة التي هي أكثر مصداقية لتمييز حالة الملل، ومن ثم يمكن تطبيق استراتيجيات للتقليل من الملل التي تتعلق بالمجال التعليمي (Jennifer، ٢٠١٢، p.١٠١).

- المقاييس الفسيولوجية

شهدت السنوات الأخيرة شيوع استعمال المقاييس الفسيولوجية في قياس الملل، وغالباً ما تكون هذه المقاييس متداخلة، وتتضمن هذه المقاييس عرض الفرد إلى جهاز مقياس رسم موجات الدماغ (Electroencephalography (EEG)، وما تحدث من استجابة الجلد الكهرومغناطسية (Galvanic Skin Response (GSR واستعملت هذه الأجهزة في تقييم الحالات الانفعالية في أثناء التعلم. إن المقاييس الفسيولوجية تمكنت من الوصول إلى الدقة والفعالية في استعمالها لكنها تقتصر إلى التطبيق العملي في البيئة الصفية بوصفها مكلفة ومتداخلة ومرهقة، وتستغرق وقتاً طويلاً (Pour et al., ٢٠١٠، p.٢٦٤).

ولقد طبق كاسر وأورت (Kaiser and Oerte, ٢٠٠٦)) هذه المفاهيم في البيئات التعليمية، وهدفوا إلى الاستفادة منها من أجل الكشف عن الانفعالات فوراً، وأوضحا، أن هناك حاجة إلى المزيد من العمل لمعالجة الملل والتنبؤ به وتخفيف تأثير الملل في البيئات التعليمية، Kaiser and Oerte, ٢٠٠٦, (p.١٠٥).

ونظراً لدعم الاتجاه ثنائي الأبعاد فإن حالة الملل في الصفوف الدراسية يجب أن تحدد بانخفاض الاستثارة وعلى أنها انفعال غير سار، من أجل التمييز بين الملل والانفعالات الأخرى (على سبيل المثال، التعب)، وإن استعمال مقاييس التقرير الذاتي تفترض التعرف على الحالات الانفعالية الأخرى و التركيز بخاصة في إدراك التحدي والرتابة، أما مقاييس الملاحظة المستندة على التكنولوجيا التي تكشف عن الحالات الوجدانية وبمؤشرات مختلفة (على سبيل المثال، التعرف على تعبير الوجه، ولغة الجسد، وإشارات التخاطب) لتحديد الاستراتيجيات المناسبة في تخفيف الملل المستندة على التكنولوجيا التي تستهدف البيئات الأكاديمية، هذه المقاييس قد تكون غير صالحة للاستعمال في الصفوف الدراسية، بالرغم من ذلك لا تعد تعتبر أدوات مفيدة للتجريب في المختبر إذ تطبيق جماعياً للطلبة، وتشير الدراسات إلى أنه من الضروري دمج المقاييس الذاتية والموضوعية و الملاحظة والفسولوجية للكشف عن حالة الملل، وأن التكامل بين هذه المقاييس يسمح لبناء مقاييس أكثر مصداقية ودقة في وصف حالة الملل المتمثلة بأبعادها الثنائية، وليتمكن الباحثون من تحديد مسببات الملل والحد منها باستعمال أساليب التعامل وتطبيقها في الأوساط التعليمية (Jennifer, ٢٠١٢, p.١٠١).

النظريات المفسرة للملل

إن النظريات التي فسرت الانفعالات على العموم لم تتطرق إلى الملل ضمن هذه النظريات إذ تتعارض الكثير من الدراسات في تحديد حالة الملل ولم يتفقوا على تعريف محدد له، مما أدى إلى عدد قليل من الدراسات إلى تناولت مفهوم الملل، إلا أن روسيل (Russell, ١٩٨٠) نشر دراساته في الملل وتقوم نظريته على أساس افتراض مؤداه أن الملل هو تركيب متعدد الأبعاد يمكن قياسه ومعالجته تجريبياً، وطور روسيل التمثيل النظري للانفعالات لأنموذج (Circumplex)، وتعرف على جميع الانفعالات نظرياً بوصفها شبكة منسقة قابلة للقياس. (Jennifer, ٢٠١٢, p.٩٢).

ويعد الملل انفعلاً غير واضح يسمى بـ (الانفعال الصامت) والملل يندرج في الانفعالات السلبية الأخرى ويكون نتيجة انخفاض في قيمة الموقف أو النشاط مقارنة مع الحالات الوجدانية الواضحة مثل (الغضب أو القلق) ، ويسعى الباحثون في بذل جهودهم إلى تفسير الملل بشكل عام، والانفعالات التي يندرج من ضمنها الملل الأكاديمي بشكل خاص التي أشار إليها عدد قليل من الباحثين في الملل الأكاديمي وأثره في التحصيل إذ أشار بيكرين إلى نظرية شاملة في تفسيره الملل الأكاديمي (Pekrun, ٢٠١٠, p.٥٣١).

ويمكن تقسيم نظريات الملل بشكل عام إلى مجموعات مميزة وهي: التحليل النفسي ، والاستثارة، والوجودية، فكل نظرية لها تفسير مختلف نوعاً ما عن سبب الملل عند الفرد بحيث يكون غير قادر على تحقيق مشاركة مرضية مع الأفراد من حوله.

نظرية التحليل النفسي-

ترى نظرية التحليل النفسي إلى أن الملل يكون نتيجة قلة التعبير عن الدوافع الحيوية والطاقات الداخلية، وتفترض أن التعرض للملل هو أحد التمثيلات المحتملة للكبت أو الابتعاد عن التعبير عن الدوافع الداخلية، النظريات النفسية الكلاسيكية تظهر أن الملل الطبيعي والمرضي لا يمكن التفريق بينهما من حيث الملاحظة أو البحث، إلا عن طريق التجارب إذ يمكن أن نلاحظ الأشخاص الذين يعانون من الملل المرضي وكذلك

الأشخاص الذين يعانون من الملل الطبيعي لهم نفس الأعراض إلا أن الملل الطبيعي يكون بدرجات أقل ، Petersen ، (١٩٨٦، p.١١).

ولابد من الإشارة إلى أن المدرسين يمكن حصر الكبت والتقليل منه وذلك بإمداد الطلبة بجو من الحرية يخلو من عوامل الخوف والتهديد، وهذا يعطيهم الفرصة للتعامل مع مشاكلهم وحلها بدلا من نسيانها أو التكرار لوجودها، ولقد اقترح كارول (١٩٥٦) في هذا الصدد أن الطلبة يجب أن يعلموا ويدربوا على عدم قمع رغباتهم وعدم محاولة نسيان مخاوفهم وخبراتهم التي مروا بها ولا سيما تلك المصحوبة بمشاعر الذنب، بخلاف مواجهة حاجاتهم بصراحة وصدق والعمل على إيجاد الوسائل المقبولة اجتماعيا لإشباع هذه الحاجات، وبوجه عام فإنه لابد من إتاحة الفرصة للطلبة للتنفيس بين الحين والحين لإيجاد مخرج لمشاعرهم التي ينطوون عليها، والمدرس الناجح هو الذي يسمح لطلبته أن يختلفوا معه في الرأي في بعض الحالات، ويعبرون بصراحة عن مشاعرهم وأفكارهم المضادة، ومن الممكن أن يكون الطلبة لأنفسهم ضوابط ذاتية من دون أن يترتب على ذلك نتائج مؤلمة كتلك التي تنتج من مداومة كبت الانفعالات العادية أو قمعها (الشرقاوي، ١٩٩٦، ص ٢٦٣).

خطرية الاستئارة

تفترض هذه النظرية الى أن الملل يكون نتيجة انخفاض الاستئارة في البيئة المحيطة، وأن الملل الناتج لا يمكن التحكم به ويكون بسبب عدم التوافق بين حاجة الفرد للاستئارة وتوفير المثير المناسب في البيئة المحيطة في درجة من التحدي، والتعقيد، والحدة، والتنويع (Fahlman et al, ٢٠١٣، p.٦٩). وفي هذه النظرية يصنف الملل في فئة الانفعالات الضعيفة وهي الانفعالات التي تكون شدتها ضعيفة وتعمل على التقليل من النشاط والحيوية (يونس، ٢٠٠٩، ص ٢٣٩). أي إن الأفراد لديهم مستوى معين مناسب وخاص للإثارة ، وبالتالي فالسلوك سيوجه نحو محاولة الاحتفاظ بهذا المستوى، وأن هذا يعني انه إذا كانت الإثارة البيئية مرتفعة أكثر من اللازم، يحدث السلوك لمحاولة تخفيض الإثارة، و إذا كانت الإثارة منخفضة أكثر من اللازم، يكون السلوك لمحاولة زيادة الإثارة (ويتيج، ١٩٧٧، ص ١٢٧).

وفي المجال التربوي فإن طبيعة الاستئارة عند الطلبة تكمن في مصدرين هما: الاستئارة الخارجية التي مصدرها البيئة، يمثلها دور المدرس في الصف، والاستئارة الداخلية ومصدرها الأفكار والرموز الصادرة من القشرة الدماغية عند الطالب، إن الطالب إذا لم تستثير دافعيته بأحد هذين المصدرين فإنه يسرح في أحلام اليقظة ليبقى محتفظا لنفسه داخل الصف باستئارة تكفي لأن يحسبه المدرس فردا أو شخصا له حضور جسدي فقط، وربما بعد مدة من الزمن يفقد استئارته للدرس ويسرح في غفوة أو النوم، وهذا مؤشر على فاعلية الدرس في تقديم تنبيهات كافية لتحقيق استئارة تخلق حضورا واعيا عند الطلبة (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص ٦٠).

إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس تتبنى نظرية التعلم، وتعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، إن درجة الاستئارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي، إن أفضل درجة من الاستئارة هي الدرجة المتوسطة، إذ إنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، وإن نقص الاستئارة يؤدي إلى الرتابة والملل، وزيادة الاستئارة يؤدي إلى النشاط والاهتمام، إلا إن الزيادة الكبيرة نسبيا في الاستئارة تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق، وهذان العاملان يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم (Dececco, ١٩٧٥، p. ٥٢٧).

عرض نتائج الدراسة: وقد توصلت إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وأبعاده التقويم والمنهج وطرق التدريس مع الدرجة الكلية لعادات العقل
-حل المشكلات والتساؤل يسهمان في التنبؤ بالضجر الأكاديمي،
- كما تبين عدم وجود فرق ذو دلالات إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لعادات العقل وغالبية أبعادها
-وتبين عدم وجود فرق ذو دلالات إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الإنساني والعلمي أيضاً في الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجميع أبعاده،
مناقشة نتائج الفرضيات.

سيتناول الباحث في الفصل الآتي نتائج تطبيق التجربة، والعمل على تفسيرها، والوصول إلى قبول أو رفض فروض الدراسة، وفي الختام وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي وصلت إليها الدراسة. أولاً: نتائج تطبيق الدراسة

تم عرض نتائج الدراسة تبعاً لما يأتي:

- نتائج الفرض الصفري الرئيس

للوصول إلى نتيجة متعلقة بهذا الفرض، لجأ الباحث إلى الاعتماد على مجموعة من الاختبارات، فظهر عنده أن الوسط الحسابي قد بلغ (٩٠.١٧) للمجموعة الضابطة، و(١٣.٢٣) للتجريبية، ثم تم إجراء اختبار (T) وظهر بعد التطبيق أن قيمتها الجدولية وصلت إلى (٢.٠٠)، وكانت أقل من المحسوبة (٨.٧٩)، ودرجة الحرية كانت (٥٨)، وذلك عند دلالة قيمتها (٠.٠٥)، وبذلك يتوصل إلى إمكانية رفض الفرض الصفري الرئيس، وقبول الفرض البديل.

جدول (٨)

نتائج اختبار (T) لمتوسطات درجات الاختبار التحصيلي

م	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	درجة (ت) والدلالة
محسوبة	جدولية	مستوى الدلالة		
التجريبية	٣٠	٢٣، ١٣، ١٧	٨، ٩٧	٢، ٠٠ دالة
الضابطة	٣٠	١٧، ٩٠، ٣٤		

- نتائج الفرض الصفري الفرعي الأول

للوصول إلى نتيجة متعلقة بهذا الفرض، لجأ الباحث إلى الاعتماد على مجموعة من الاختبارات، فظهر عنده أن الوسط الحسابي قد بلغ (٣٠.٥) للمجموعة الضابطة، و(٩٧.٦) للتجريبية، ثم تم إجراء اختبار (T) وظهر بعد التطبيق أن قيمتها الجدولية وصلت إلى (٢.٠٠)، وكانت أقل من المحسوبة (٨.٢٨)، ودرجة الحرية كانت (٥٨)، وذلك عند دلالة قيمتها (٠.٠٥)، وبذلك يتوصل إلى إمكانية رفض الفرض الصفري الفرعي الأول، وقبول الفرض الفرعي الأول البديل.

جدول (٩)

نتائج اختبار (T) لمتوسطات درجات مستوى التذكر

م	عدد	الوسط الحسابي	الانحراف	القيمة (t) والدلالة الإحصائية
محسوبة	جدولية	مستوى الدلالة		
التجريبية	٣٠	٦، ٩٧، ٦٧، ٠	٨، ٢٨	٢، ٠٠ دالة
الضابطة	٣٠	٥، ٣٠، ٨٨		

- نتائج الفرض الصفري الفرعي الثاني

للوصول إلى نتيجة متعلقة بهذا الفرض، لجأ الباحث إلى الاعتماد على مجموعة من الاختبارات، فظهر عنده أن الوسط الحسابي قد بلغ (٥٠.٥) للمجموعة الضابطة، و(٨٧.٦) للتجريبية، ثم تم إجراء اختبار (T) وظهر بعد التطبيق أن قيمتها الجدولية وصلت إلى (٢.٠٠)، وكانت أقل من المحسوبة (٧.٥٣)، ودرجة الحرية كانت (٥٨)، وذلك عند دلالة قيمتها (٠.٠٥)، وبذلك يتوصل إلى إمكانية رفض الفرض الصفري الفرعي الثاني، وقبول الفرض الفرعي الثاني البديل.

جدول (١٠)

نتائج اختبار (T) لمتوسطات درجات مستوى الفهم

م	عدد	الوسط الحسابي	الانحراف	القيمة (t) والدلالة الإحصائية
محسوبة	جدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥		
التجريبية ٣٠	٨٧،٦	٧٣،٠	٠٢،٧	٠٠،٢ دالة
الضابطة ٣٠	٥٠،٥	٧٨،٠		

- نتائج الفرض الصفري الفرعي الثالث

للوصول إلى نتيجة متعلقة بهذا الفرض، لجأ الباحث إلى الاعتماد على مجموعة من الاختبارات، فظهر عنده أن الوسط الحسابي قد بلغ (٤٧،٥) للمجموعة الضابطة، و(٠٧،٧) للتجريبية، ثم تم إجراء اختبار (T) وظهر بعد التطبيق أن قيمتها الجدولية وصلت إلى (٢.٠٠)، وكانت أقل من المحسوبة (٧،٥٣)، ودرجة الحرية كانت (٥٨)، وذلك عند دلالة قيمتها (٠.٠٥)، وبذلك يتوصل إلى إمكانية رفض الفرض الصفري الفرعي الثالث، وقبول الفرض الفرعي الثالث البديل.

جدول (١١)

نتائج اختبار (T) لمتوسطات درجات مستوى التطبيق

م	عدد	الوسط الحسابي	الانحراف	القيمة (t) والدلالة الإحصائية
محسوبة	جدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥		
التجريبية ٣٠	٠٧،٧	٨٣،٠	٥٣،٧	٠٠،٢ دالة
الضابطة ٣٠	٤٧،٥	٨٢،٠		

- نتائج الفرض الصفري الفرعي الرابع

للوصول إلى نتيجة متعلقة بهذا الفرض، لجأ الباحث إلى الاعتماد على مجموعة من الاختبارات، فظهر عنده أن الوسط الحسابي قد بلغ (٦٣،١) للمجموعة الضابطة، و(٢٣،٢) للتجريبية، ثم تم إجراء اختبار (T) وظهر بعد التطبيق أن قيمتها الجدولية وصلت إلى (٢.٠٠)، وكانت أقل من المحسوبة (٥،٠٤)، ودرجة الحرية كانت (٥٨)، وذلك عند دلالة قيمتها (٠.٠٥)، وبذلك يتوصل إلى إمكانية رفض الفرض الصفري الفرعي الرابع، وقبول الفرض الفرعي الرابع البديل.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (T) لمتوسطات درجات مستوى التحليل

م	عدد	الوسط الحسابي	الانحراف	القيمة (t) والدلالة الإحصائية
محسوبة	جدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥		
التجريبية ٣٠	٢٣،٢	٤٣،٠	٠٤،٥	٠٠،٢ دالة
الضابطة ٣٠	٦٣،١	٤٩،٠		

ثانياً: حساب حجم الأثر لاستراتيجية التعامل مع الملل المدرسي على اختبار التحصيل.

لقياس حجم الأثر تم اعتماد اختبار مربع إيتا، وذلك كما يأتي:

أ. نتيجة حجم الأثر في متغير التحصيل

تم إجراء الاختبار باستخدام قانون مربع إيتا، وظهرت القيم في حجم الأثر كما يأتي:

الجدول (١٣)

حجم الأثر لاستراتيجية التعامل مع الملل المدرسي في اختبار التحصيل بطريقة (مربع إيتا)

المتغير قيمة ت المحسوبة مربع إيتا (n^2) حجم التأثير

التحصيل ٩٧،٨ ٥٨،٠ كبير

التذكر ٢٨،٨ ٥٤،٠ كبير

الفهم ٠٢،٧ ٤٦،٠ كبير

التطبيق ٥٣،٧ ٤٩،٠ كبير

التحليل ٠٤،٥ ٣٠،٠ كبير

وبعد مقارنة هذه القيم مع القيم المعيارية لحجم الأثر وكما في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

المرجع لتحديد مستويات حجم الأثر على وفق التصنيفات الثلاثة في العلوم النفسية والتربوية

حجم الأثر صغير متوسط كبير

قيمة الأثر (مربع إيتا) ٠١،٠ ٠٦،٠ ١٤،٠

وبالمقارنة بالجدول (١٣) نجد ان قيمة حجم الأثر يعد كبيراً.

الخاتمة.

في هذا الفصل تم تحديد التصميم التجريبي الذي سيحدد كيفية تطبيق التجربة وتم تحديد عينة الدراسة والتي تم تطبيق التجربة عليها ، كما تم ضمان تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في العديد من المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) ، وتم اعداد اداة الدراسة والتي تتضمن اختباراً تحصيلياً وتم التأكد من الخصائص السايكومترية لهذا الاختبار من صدق وتمييز وثبات ، كما تم تحديد الوسائل الاحصائية التي تم اعتمادها في تحليل بيانات الدراسة .

المقترحات.

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- أهمية تدريس مادة علم النفس في المراحل الدراسية المختلفة، على وفق استراتيجية التعامل مع الملل المدرسي لأثرها في التحصيل.

٢- إجراء العديد من الندوات التدريبية للمدرسين، والمدرسات على استعمال استراتيجية التعامل مع الملل المدرسي في تدريس مادة علم النفس، من قبل مديريات الاعداد والتدريب في وزارة التربية.

٣- توجيه اللجنة القطاعية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المسؤولة عن مناهج كليات التربية الاساسية الى، ضرورة تضمين المناهج باستراتيجية التعامل مع الملل المدرسي، ضمن مفردات طرائق التدريس.

قائمة المصادر والمراجع .

المصادر العربية

- أبو جادو، صالح محمد، (٢٠١١)، علم النفس التربوي، (ط٨)، دار الميسرة للنشر والطباعة- عمان.
- ابو جادو، صالح محمد، (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- ابو حطب، فؤاد وآمال صادق، (٢٠١٠): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، مطبعة الانجلو المصرية، مصر.
- ابو علام، رجاء، وشريف نادية (١٩٨٣): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار العلم للطباعة والنشر، ط١، الكويت.
- ارجايل، مايكل، (١٩٩٣)، سيكولوجية السعادة، ترجمة / فيصل عبد القادر يوسف، عالم المعرفة العدد (١٧٥) سلسلة كتب الثقافية - الكويت.
- الاسطل، كمال (٢٠١٠): العوامل المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الاساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- انستازي، وانجلش، وفريمان، وفراير، هفنز، وكاتس، ومتفسل، شافر، قيتلس، وأردن، وطسن، (١٩٦٦)، علم النفس النظري، (١٩٨٣) ميادين التطبيقية ترجمة: احمد زكي صالح، ورياض عسكر، السيد محمد خير، وصبري جرجس، عثمان نجاتي، مختار حمزة، ، المجلد الأول (ط٢)، و الثاني (ط٦) دار المعرفة - مصر.
- بلقيس، احمد و توفيق مرعي، (١٩٨٣)، علم النفس التربوي، (ط١) دار الفرقان للنشر والطباعة - عمان.
- جابر عبد الحميد، كفائي، علاء الدين، ١٩٨٨، معجم علم النفس الطب النفسي، ج١، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- جار، حسين علي (٢٠٢٢) أثر النموذج بيجز في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية التفكير التباعدي لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، تكريت، العراق.
- الجبوري، حازم محمد ظاهر (٢٠٢٢)، اثر استراتيجية الحصاد في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية تفكيرهم التوافقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، تكريت، العراق.
- جري، خضير عباس (٢٠١٠): التقنيات التربوية - تطورها - تصنيفاتها- انواعها، ط١، دار الرفل للطباعة والتصميم، بغداد العراق.
- الحفني، عبد المنعم، (٢٠٠٣)، موسوعة الطب النفسي (مجلد الأول) (ط٤)، مكتبة مدبولي مصر - القاهرة.
- حمادة، خليل عبد الفتاح، والهياش اسامة (٢٠٠٥): تصور مقترح لتشخيص اسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها، بحث مقدم الى المؤتمر التربوي الثاني، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

- حمود، محمد الشيخ، (٢٠١١) ، الإرشاد المدرسي طبيعته، مجالاته، آلياته، طرائقه (ط١) دار الكتاب الجامعي.
- الحيلة، محمد محمود،(٢٠٠٨): تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٤، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- الخالدي، خمائل حسين، بلقيس عبد الوهاب عبدالله، (٢٠٠٩) ، علم النفس التربوي، مركز البحوث والدراسات التربوية، دراسات تربوية العدد الخامس.
- الخليلي، خليل يوسف، ١٩٩٧م، تدريس العلوم في مراحل التعليم العامة، ط١، دار العلم للنشر والتوزيع، الاردن.
- الدباغ، فخري وآخرون، (١٩٨٣): اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، الموصل.

