الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2019

محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي

(ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sandberg)

دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة- المسيلة-

مذكـرة مكملـة لنيـــل شهـــادة الماســتـر فـي : علم النفس وعلوم التربية

تخصـص: قياس نفسي وتقويم تـربوي

إعداد الطالبة:

بلباي أسية

إشراف الدكتور:

براخلية عبد الغاني

السنة الجامعية: 2019/2018م

كلمة شكر و عرفان

ونحن نضع لمساتنا الأخيرة لهذا العمل المتواضع لا يسعنا إلا أن نحمد الله كثيرا ونشكر له كريم فضله وجزيل نعمته، نحمده لأنه سهل لنا المبتغى وأعاننا على إكمال هذا العمل المتواضع وهون علينا المتاعب وجعلنا من عباده الصالحين الشاكرين، كما نتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف: "**براخلية عبد الغاني**" الذي من علينا بوقته وجهده في سبيل تأطيرنا الجيد، كما لا يفوتنا أن لا ننسى أستاذة الكرام الذي لم يبخلوا علينا ولو بنصائحهم الثمينة كل من " مكفس عبد المالك، براهيمي أسماء، قدوري رابح، مجاهدي طاهر، بركات عبد الحق، بوجلال سمية، بن سباع سعد "

كما لا ننسى أستاذي الحاضر الغائب في ديار الغربة الدكتور الفاضل " روبي محمد " حفظه الله

الذين عملوا على كتابة وإخراج هذا البحث "حسين - عبدوا"

وكل من أمد لنا يد العون من قريب أو بعيد بدعاء صالح أو كلمة طيبة.

إهداء

إلى ملاكي في الحياة و إلى من كان دعاؤها سر نجاحي و حنانها وبلسم جروحي إلى من كانت السبب في إتمامي لي دراستي

أمي الغالية شفاها الله

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار و إلى من علمني العطاء بدون إنتظار من أحمل إسمه بكل إفتخار

أبي الغالي رحمه الله

إلى رياحين حياتي في الشدة و الرخاء إلى من تطلعتم إلى نجاحي

أخي و أخواتي

و إلى كل أفراد العائلة كبيرا و صغيرا

إلى كل من زميلاتي وزملائي طلبة القياس النفسي والتقويم التربوي دفعة 2018-2019 الذين عرفتهم في مشواري الدراسي

وأخص بالذكر "العيد بوقرة"

أهدي هذا العمل المتواضع

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي BP Scal-28 Item of richard " Farmer And Noraman D. Sandberg لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة المسيلة ،كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن المؤشرات القياسية لمقياس الملل الأكاديمي،والكشف عن مؤشرات الصدق والثبات لهذا المقياس بعد عملية تكييفه في البيئة المحلية ،ومحاولة إيجاد المعايير الجديدة لمعرفه مدى صلاحية هذا المقياس،حيث انطلقنا من الفرضيات التالية :

- توجد مؤشرات قياسية لمقياس الملل الأكاديمي BP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And " Noraman D. Sandberg لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- هل تتوفر في مقياس " BP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sandberg " للملل الأكاديمي المؤشرات القياسية على البيئة المحلية
- تتوفر في مقياس " BP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sandberg " الصدق على البيئة المحلية
- تتوفر في مقياس ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sunberg " الثبات على البيئة المحلية
- المعايير المستخرجة من مقياس ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. " Sunderg من خلال التطبيق على البيئة المحلية

وللإجابة عن الفرضيات المقترحة قمنا بالدراسة الميدانية على عينة مكونة من 100 تلميذا (ذكرا، أنثى) من تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يزاولون الدراسة لمستوى الرابعة من التعليم المتوسط، والذين اختيروا بطريقة عشوائية، ولاختبار صحة الفرضيات اعتمدنا على مقياس الملل الأكاديمي بالنسخة الأجنبية BP SCAL-28 ITEM Of " Richard Farmer And Noraman D.sundberg وقمنا بتكييفه وذلك بحساب للخصائص السيكومترية من صدق وثبات،واستخراج المعايير الجديدة وبالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ،النسبة التائية، معامل الارتباط – بيرسون.

ولتحقيق ذلك قمنا بتتبع خطوات التكييف من تعريب النسخة الأصلية وعرضها على مجموعة المحكمين (أساتذة جامعيين تخصص قياس نفسي وتقويم تربوي، مترجمين تخصص لغة عربية و لغة إنجليزية، وأخصائيين نفسانيين).

ملخص الدراسة

وفي ضوء توجيهاتهم طبقت النسخة الأولية المعربة على عينة قوامها 50تلميذ وتلميذة بهدف تأكد من وضوح صياغة البنود ولغتها لإخراج النسخة النهائية لمقياس الملل الأكاديمي ABP SCAL-28 ITEM Of " Richard Farmer And Noraman D. Sandberg من اجل حساب الخصائص السيكوميترية واستخراج المعايير الجديدة تم اختبار عينة عشوائية قوامها 50 تلميذ، من أجل التقدير الصدق الذي قدر الدرجات بطريقة الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية، حيث توصلنا إلى اتساق البنود مع أبعاد المقياس وأبعاد المقياس مع المقياس ككل بمعامل صدق الاتساق الداخلي المقدر (0.78)، ومن أجل تقدير ثبات الدرجات استخدمنا معامل ألفا كرونباخ الذي كان مرتفعا ودالا (0.81)، وكذا من خلال التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-براون وجوتمان التي أفرزت أيضا عن معامل ثبات مقبول قدر بـ(0.73- 0.84)، كما تم إشتقا معايير جديدة للتفسير خاصة بكل بعد.

وفي ضوء ما سبق خلص البحث إلى تقديم جملة من التوصيات المستقاة من واقع وطبيعة هذه البحوث في مجتمعنا.

الكلمات المفتاحية: مقياس الملل الأكاديمي (ABP SCAL-28 ITEM)، تكييف المقاييس النفسية، النقل الثقافي للمقاييس النفسية.

Abstract:

This study aimed at adapting the academic scale of BP Scal-28 Item of richard Farmer And Noraman D. Sunbderg in a sample of fourth level students in the middele school of msila. The study also aimed to detect the standard indicators of academic boredom scal and to reveal indicators of honesty and persistence For this measure after the process of adaptation in the local environment, and try to find new criteria to know the validity of this measure, starting from the following assumptions:

• There are standard indicators for the BP SCAL-28 ITEM OF Richard Farmer and Noraman D. Sunbderg for fourt level students.

• Is the BP-SCAL-28 ITEM OF Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg a measure of indicators honesty in the local environnement

• The BP SCAL-28 ITEM OF Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg indicators of stability in the local environment

• is Standards derived from the "BP SCAL-28 ITEM OF Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg" scale by applying in the local environment

In order to answer the proposed hypotheses, we conducted a field study on a sample of 100 male and female middle school students who were randomly assigned to the fourth level students. To test the validity of the hypotheses, we relied on the BP SCAL- We have adapted it by calculating the characteristics of the reliability and consistency, and extracting the new criteria using the following statistical methods: arithmetical averages, standard deviations, T ratio, correlation coefficient - Pearson.

To achieve this we have followed the adaptation steps of localization of the original version and presented it to the group of arbitrators (university professors specializing in psychological measurement and educational evaluation, translators specializing in Arabic and English language, and psychologists).

In the light of their guidance, the initial version was applied to a sample of 50 students in order to ensure that the wording and language were clearly articulated to produce the final version of the BPM-28 ITEM OF Richard Farmer and Noraman D. Sunbderg. Randomization of 50 students, for the honest estimation of the scores in the internal consistency and comparison method, where we obtained the consistency of the items with the dimensions of the scale and the

dimensions of the scale with the scale as a whole with the estimated internal consistency reliability factor (0.78). In order to estimate the stability of grades, (0.81), as well as through midterm fragmentation using the Spearman-Brown and Gutman equation, which also resulted in an acceptable stability coefficient of 0.73- 0.84, and new interpretation criteria for each dimension were derived.

In light of the above, the research concluded by presenting a number of recommendations derived from the reality and nature of this research in our society.

Keywords: BP SCAL-28 ITEM, Adaptation of psychometric measures, Psychological transfer of psychological measures.

قائمة المحتويات

شكر وعرفان .....

إهداء .....

ملخص الدراسة .....

قائمة المحتويات .....

قائمة الجداول .....

مقدمة.....**أ– ب**

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للبحث.

1- الإشكالية :.....5

2- دوافع إختيار موضوع الدراسة 6

3- أهمية الدراسة.....6

4- أهداف الدراسة 7

5- تحديد وضبط المفاهيم.....8

6- الدراسات السابقة: 8

الفصل الثاني : الملل الأكاديمي

تمهيد.....**15**

1- مفهوم الملل الأكاديمي.....16

2- المفاهيم المقاربة لمفهوم الملل الأكاديمي.....18

3- نظريات المفسرة للملل الأكاديمي 19

4- العوامل المؤثرة على مدى ملل التلاميذ في الدراسة 21

5- مظاهر الملل داخل المدرسة 22

6- أسباب الملل الأكاديمي.....22

خلاصة.....**25**

الفصل الثالث : تكييف المقاييس النفسية والنقل الثقافي.

تمهيد: **27**

1- تعريف عملية التكييف: 28

2- المصطلحات المتداخلة مع مصطلح التكييف: 29

3- ضرورة تكييف المقاييس النفسية وأهميتها: 31

4- أسباب الأخطاء وعدم صدق الاختبار المكيف 31

5- إرشادات عملية لتكييف الاختبارات 33

6- النقل الثقافي للمقاييس النفسية: 34

خلاصة : **37**

الجانب الميداني.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد: **40**

1- الدراسة الاستطلاعية 41

2- منهج الدراسة 41

3- مجالات الدراسة 41

4- مجتمع الدراسة 42

5- عينة الدراسة 42

6- أداة الدراسة 42

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات: 45

خلاصة: **45**

الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة الدراسة النتائج

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة 49

2- مناقشة نتائج الدراسة 57

3- إقتراحات 58

الخاتمة : **61**

قائمة المراجع 63
الملاحق 69

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح حجم العينة في كل خطوة من خطوات عملية التكييف	42
02	يشير إلى توزيع البنود على الأبعاد لمقياس الملل الأكاديمي	43
03	يوضح البعد و الفقرات التي تم إضافتها لمقياس الملل الأكاديمي	45
04	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ت أفراد العينة	49
05	يمثل معاملات الارتباط البنود مع البعد الذي تنتمي إليه	50
06	يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبيان	51
07	يوضح ثبات بطريقة ألفا كرومباخ للمقياس	52
08	يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية	52
09	يوضح الدرجات المعيارية والدرجات المعيارية المعدلة ودرجات التائية	55
10	الدرجات الخام و ما يقابلها من درجات تائية	56
11	يوضح امتداد الفئات المستخرجة من تطبيق مقياس الملل الأكاديمي	56

مقدمة

مقدمة:

تعد مرحلة المتوسطة من بين المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ خلال مساره الدراسي،حيث تعرف بعدة خصائص ومتطلبا،ومتغيرات،وحتى يتمكن التلميذ من مواكبة التغيرات الحاصلة داخلها آخذة بعين الاعتبار مرحلة التغيير المتمثلة في الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط، فلا بد من توفير جو ملائم حتى يشعر التلميذ بالراحة والتكيف داخلها،حيث يعتبر التلميذ مركز العملية التعليمية ،فبدونه لا يوجد صف أو قسم،كان من اللازم توفير كل السبل والفرص لجعله عنصرا فعالا ناجحا في حياته ومستقبله،ونظرا لمكانة التلميذ سعت المنظومة التربوية إلى عدة إصلاحات لتحقيق الأهداف،لكن رغم الجهود المتواصلة، إلا أنها لا تزال تشهد عدة مظاهر سلبية تحول بينها وبين تحقيق الهدف. تمس التلميذ من نسب التسرب المتزايدة،والهروب من المدرسة ...وغيرها، كلها مؤشرات تدل على الخروج عن المعايير المدرسية.

إذ يعتبر الملل المؤشر الأول عن بروز هذه المظاهر،فهو يعبر عن حالة انزعاج مدرسي،يتم ترجمته من خلال سلوكات مختلفة كالعنف،أو أزمة من أزمات المراهقة التي تميز مرحلة التعليم المتوسط حيث أشارت عدة بحوث في ميدان علم النفس،وعلوم التربية أن هناك علاقة ارتباطيه بين الملل،وبين بعض المظاهر الأخرى كالغياب،التسرب المدرسي المبكر، السلوكات المنحرفة إضافة إلى المواقف التي تخل بالنظام التربوي و إن هذا الافتقار والتذمر راجع إلى فقدان المدرسة الجزائرية لمقومات المتعة داخلها،إضافة إلى المناخ الاجتماعي ككل،وعدة عوامل مرتبطة بالتلميذ في حد ذاته،أو بممارسات الأساتذة،والقائمين على العملية التعليمية،مما أدى إلى طغيان الملل والضجر بكل أشكاله على التلميذ خاصة،والمنظومة التربوية عامة.

ولقد انصب اهتمامنا من خلال هذه الدراسة على محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي BP SCAL-28 " ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sandberg على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط ،وللقيام بهذه الدراسة كان لابد من تقسيم العمل إلى جانبين مكملين لبعضهما البعض أحدهما نظري،والآخر ميداني.

ولتعرف على هذا الموضوع بالتفصيل قمنا بستة فصول وهي :

الجانب النظري يتضمن ثلاث فصول موزعة كالآتي :

الفصل الأول :الإطار العام للبحث (إشكالية البحث، دواعي اختيار البحث،أهمية البحث،أهداف البحث، المفاهيم الإجرائية)

الفصل الثاني : الملل الأكاديمي مفهوم الملل الأكاديمي، المفاهيم المقاربة لمفهوم الملل الأكاديمي، نظريات المفسرة للملل الأكاديمي، العوامل المؤثرة على مدى ملل التلاميذ في الدراسة، مظاهر الملل داخل المدرسة أسباب الملل الأكاديمي، خلاصة.)

الفصل الثالث : تكييف المقاييس النفسية والنقل الثقافي (تعريف عملية التكييف و المصطلحات المتداخلة مع مصطلح التكييف و منطقية عملية التكييف وضرورتها وأسباب الأخطاء وعدم و إرشادات عملية لتكييف الاختبارات و النقل الثقافي للمقاييس النفسية)

الجانب الميداني يتضمن :

الفصل الرابع : منهجية البحث التي تجمع بين :

الدراسة الاستطلاعية (الهدف من الدراسة الاستطلاعية،مكان ومدة الدراسة ،عينة الدراسة،طرق إجراء الدراسة،أدوات الدراسة،مراحل تكييف المقياس.)

أما الدراسة الأساسية (مكان ومدة الدراسة،عينة الدراسة،أدوات الدراسة،الأساليب الإحصائية.)

الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة الدراسة النتائج (عرض وتحليل الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة، الاقتراحات، اقتراحات خاتمة)

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- دوافع ا اختيار الموضوع

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد وضبط المفاهيم

6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

إن مناخ الصف الدراسي يمكن أن يعكس لنا بعض ما يعاني منه التلاميذ داخل المؤسسة التربوية، ويمكن ملاحظة ذلك بسهولة في إلقاء الأول مع التلميذ بأساتذته أو الطاقم الإداري أو ما يظهر مع اقرأنه وما يشعر به من ضجر وتذمر ونفور وانزعاج حول كل ما يتعلق بالدراسة والنشاطات المدرسية، وهنا نجد مشاعر الملل التي تعيق التعليم الفعال التي تنتج عنها مظاهر عدم التكيف المدرسي ومشكلات أخرى تهدد الصحة النفسية والجسمية للمتعلم، وتهدد مستقبله الدراسي والمهني.

فمثل هذه السلوكات الهدامة كالقلق والاكتئاب والوحدة وعدم الرضا وضعف الانجاز والطموح والهروب من المدرسة وقلة الدافعية وحتى الانحرافات الجنسية وغيرها من السلوكات التي تعبر عن الملل يمكن قياسها من خلال تطبيق مقاييس نفسية وتحليل نتائجها للكشف عن الأسباب والعوامل المؤدية لحدوث الملل الأكاديمي كمشكلة تهدد المتعلمين في المواقف التعليمية والتعلمية، حيث تعتبر هذه الظاهرة التي أكد المختصون على ضرورة الاهتمام بقياسها وإيجاد حلول لها وذلك لما تتركه من آثار سلبية في أوساط المتعلمين، باعتبار الملل عاطفة شائعة مع اضطراب الملل استعدادا مع الفروق الفردية الهامة، فمشاعر الروتين غير الواضحة الفهم والعزلة والافتقار إلى موضوعات مثيرة للاهتمام لا يمكن التواصل في الفصل الدراسي فالافتقار إلى الوسائل التعليمية وبعض التدابير النظرية ومشاعر الإجهاد والخوف وعوامل الفشل تساعد في مشاعر الملل وارتبط مفهومه بعدة مفاهيم أخرى كالرتابة والضجر والسام والخوف والهروب والنفور من الصف، وللكشف عنها وتشخيصها قام المختصون بترجمة المقاييس العالمية وتطبيقها وبدلا من بناء مقاييس محلية ولان عملية البناء مكلفة وتستغرق وقتا طويلا لإتمامها ولكن هذه المقاييس المستوردة قد لا تكون صالحة للتطبيق في مجتمعاتنا العربية نظرا للخصوصية الثقافية والدينية واللغوية والعادات والتقاليد، قد رأى الدكتور قدوري رابح انه:" قد أظهرت التجربة إن المقاييس المعدة في أمريكا وفرنسا عاجزة عن قياس العمليات النفسية للفرد الجزائري"(**قدوري1981-17**)

ومن طرق الاستفادة من هذه المقاييس عملية التكييف التي لا تعني فقط عملية الترجمة لمحتوياتها، ولكن هي عملية تقنية تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تسمح باستعمال المقاييس العالمية لضمان تقييم صادق ،ودراستنا تندرج في هذا الإطار وذلك من خلال محاولة تكييف مقياس الملل المسمى"ABp-28 scal" لتشخيص الملل الأكاديمي المعد من طرف نورمان وريتشارد فارمر 1985م لعينة من تلاميذ السنة رابعة متوسط وعليه كانت تساؤلات بحثنا كما يلي:

ومن هنا تتحدد تساؤلات الدراسة على الشكل الآتي:

- هل تتوفر في مقياس " ABp SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg " للملل الأكاديمي المؤشرات القياسية على البيئة المحلية؟
- هل تتوفر في مقياس " ABp SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg " الصدق على البيئة المحلية ؟
- هل تتوفر في مقياس ABp SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg " الثبات على البيئة المحلية ؟
- ما المعايير المستخرجة من مقياس ABp SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. " Sunbderg من خلال التطبيق على البيئة المحلية ؟

2- دوافع اختيار موضوع الدراسة

الرغم من أهمية دراسة متغير الملل الأكاديمي لدى التلاميذ، إلا أن الموضوع لم يلق الاهتمام الكافي من طرف الباحثين،إضافة إلى ندرة البحوث المتعلقة بمتغير الملل الأكاديمي من جهة،ومن جهة أخرى ندرة في أدوات القياس النفسية والتربوية التي تقيس نزعة الملل وذلك لان الأداة متوفرة لكنها لا تصلح للبيئية العربية المحلية باعتبارها طبقت في دول أجنبية . هناك دوافع كثيرة تدعم أسباب اختيار الطالبة للموضوع أهمها: مشكلة الملل الأكاديمي التي تفشت في العديد من المؤسسات التربوية الجزائرية،وانعكاسها على التلميذ بصفة خاصة،والمجتمع بصفة عامة،مما قد يؤثر على مستقبل التلميذ ومستواه الدراسي وجوانب أخرى من حياته.

لذا اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط لدراسة الأداة التي تقيس الملل الأكاديمي لديهم.

3- أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في أن الملل الأكاديمي أصبح من المواضيع الهامة، والتي انتشرت في الآونة الأخيرة بشكل كبير، إذ أثرت هذه الظاهرة على التلميذ، وعلى المنظومة التربوية. إذ تجعل التلميذ يعيش حالة من القلق،والتوتر داخل المدرسة،حيث يؤديان هذين المظهرين إلى ضعف التحصيل الدراسي،تفشي ظاهرة التسرب المدرسي، العنف بأشكاله كسياسة للمقاومة،وغيرها من المظاهر النفسية،الجسدية،والتربوية المضطربة التي تظهر لدى التلميذ، إن الملل لا يقتصر انعكاسه على الحياة التعليمية فقط بل يتعداه إلى الجانب المهني المستقبلي،أثر خلف صعوبة في التخطيط للمستقبل،وتكبح لهم حرية اختيار ما يريدون الوصول إليه لإشباع حاجاتهم المختلفة .

كما تمكننا هذه الدراسة من الحصول عن بعض الحقائق، والمعلومات التي تتعلق بالملل الأكاديمي بالإشارة إلى أبعاده، ومفاهيمه، ومعرفة مدى الاتساق فيما بينها. كما أن دراسة تكييف المقياس لها أهمية خاصة في القياس النفسي والتقويم التربوي، وفي معرفة مراحل تكييف أدوات القياس والتقويم، ومدى صلاحيتها في البيئة المحلية.

تبرز أهمية هذه الدراسة في أن الملل الأكاديمي أصبح من المواضيع الهامة، والتي انتشرت في الآونة الأخيرة بشكل كبير،إذ أثرت هذه الظاهرة على التلميذ،وعلى المنظومة التربوية. إذ تجعل التلميذ يعيش حالة من القلق،والتوتر داخل المدرسة،حيث يؤديان هذين المظهرين إلى ضعف التحصيل الدراسي،تفشي ظاهرة التسرب المدرسي،العنف بأشكاله كسياسة للمقاومة،وغيرها من المظاهر النفسية،الجسدية،والتربوية المضطربة التي تظهر لدى التلميذ ،إن الملل لا يقتصر انعكاسه على الحياة التعليمية فقط بل يتعداه إلى الجانب المهني المستقبلي،أثر خلف صعوبة في التخطيط للمستقبل،وتكبح لهم حرية اختيار ما يريدون الوصول إليه لإشباع حاجاتهم المختلفة .

كما تمكننا هذه الدراسة من الحصول عن بعض الحقائق، والمعلومات التي تتعلق بالملل الأكاديمي بالإشارة إلى أبعاده، ومفاهيمه، ومعرفة مدى الاتساق فيما بينها. كما أن دراسة تكييف المقياس لها أهمية خاصة في القياس النفسي والتقويم التربوي، وفي معرفة مراحل تكييف أدوات القياس والتقويم، ومدى صلاحيتها في البيئة المحلية.

4- أهداف الدراسة

يعتمد نجاح التلميذ إلى حد كبير على شعوره بالاتزان النفسي،والدافعية للتعلم والتعليم،حتى يتمكن من رسم مستقبله منطلقا من خصائصه الشخصية،ميوله، وقدراته،ولكي يصل التلميذ إلى هذه الدرجة من النجاح لابد من تحقيق مناخ مدرسي ملائم يدفع بالتلميذ للإنجاز،والتقدم في ضوء الظروف المناسبة المتاحة داخل المدرسة،لذا يجب أن تعالج عدة مشاكل حتى نبلغ الهدف،ومن بين هذه المشاكل مشكلة " الملل الأكاديمي " الذي يعيش مع التلميذ خلال مساره التعليمي،وضرورة العمل على مساعدته على التخطيط لمستقبله وإيمانا بأهمية المدرسة في حياة التلميذ،اقتصر هدف الدراسة على ما يلي :

- تكييف أدوات القياس النفسي والنتقويم التربوي.
- تكييف مقياس صالح للبيئة المحلية.
- استخراج الخصائص السيكومتيرية لمقياس للملل الأكاديمي وإيجاد المعايير الجديدة.

5- تحديد وضبط المفاهيم

الملل الأكاديمي: هو شعور التلميذ المتعلم في المرحلة المتوسطة بالنفور، وعدم الرغبة في الدراسة، في العديد من المواقف مع نقص عام أو متكرر في اهتمام الفرد، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في استبيان الملل الأكاديمي الذي خضع للخصائص السيكومترية .

التكييف: هو القيام بتعديلات على مقياس الملل الأكاديمي حتى يصبح ملائما لخصائص البيئة المحلية، ويتمثل في تغيير اللغة المستخدمة وتعديل بعض البنود والتي توصف بتحيزها الثقافي والاجتماعي للبيئة الأصلية للاختبار ومن ثم الحصول على معايير أداء جديدة خاصة بالبيئة المحلية.

مع الإشارة إلى عدم إجراء تغييرات في التعليمات و طريقة التصحيح .

6- الدراسات السابقة:

- الدراسات الأجنبية:

نجد دراسة Gilbert Longhi في (Vincent ; 2006) على 475 شابا تتراوح أعمارهم بين 15 و 21سنة كلهم مرشحين لإعادة الإدماج بعد فترة من التسرب المدرسي ومن الطرد،وكلهم عانوا خلال مسارهم الدراسي من مشاعر الملل . باعتماد المقابلة الحرة،توصل الباحث غلى وجود علاقة بين الملل والتسرب الدراسي،والى أن الملل في الوسط المدرسي ثلاث أسباب رئيسية تتمثل في: التمييز بين التلاميذ خاصة فيما يتعلق بالتوجيه المدرسي حيث يرى هؤلاء التلاميذ أن توجيههم مثلا إلى التخصصات المهنية تعمل على الحد من طموحاتهم المدرسية،إضافة إلى الخبرة الجزافية التي تجعل من أحكام الأساتذة ونقاطهم المصيرية بالرغم من عدم توثيقها،وبالرغم من اعتماد معايير غير واضحة في ذلك،وظلم الأساتذة،ونقص مؤهلاتهم،وتواطؤ الإدارة في ذلك ،مفاهيم غير واضحة ،وتسلسل على مستوى التخصصات والتنافس بين المؤسسات . كما توصلت الدراسة إلى وجود أربعة مستويات للملل : يتمثل المستوى الأول في سلوكات المقاومة حيث نجد أن التلميذ يتحمل الأمر بالرغم من نقص الدافعية،ونجده يتبنى مواقف الاستكانة وعدم بذل الجهد،أما المستوى الثاني يتمثل في الاستعانة ببعض المسكنات كالثرثرة واللعب داخل القسم، إضافة إلى المستوى الثالث الذي يتميز بالتكرار في الغيابات، وتبني سلوكات الخداع والانتحال والغش بكل أنواعه،وأخيرا المستوى الرابع والمتمثل في :الغياب المستمر للتلميذ،والفترات النادرة لتواجده في المدرسة هي فترات صراع ينتهي الأمر باتخاذ المؤسسة تدابير طرد التلميذ وفصله نهائيا عن المدرسة.

كما أشارت (Vandewiele ;1980) التي استقصت درجة شيوع الملل،وبنيته لدى عينة من 694 من طلبة مدارس الثانوية في السنغال، وأظهرت نتائجها أن ثلثهم كثيرا ما تعرضوا للملل،و أن حوالي ربعهم شعورا بالملل في المدارس ،وأن مشاعر التي أحس بها الطلاب المتعرضون للملل كانت كما يلي : التعب(29.6%) ،عدم الرضا(20.1%) ،القلق(14.5%)،مشاعر بدنية صعبة مثل: المرض والصداع،وعدم الراحة(12.3%)،العدوان والقابلية للاستفزاز(12.1%) ،والوحدة (11.1%) كما تبين من النتائج أيضا أن ثمن عدد أفراد العينة لم يستطيعوا مقاومة الملل، أما البقية فقد استخدموا الوسائل التالية لتخلص من الملل : القراءة(20.1%) ،الوظائف البيتية (09%) ،زيارات الأصدقاء (05%) ،المناظرات(07.5%) ،والموسيقى. (08.5%).

أما دراسة : (Leloup ; 2003) الملل عند الثانويين ومن خلال استعمال دراسة الحالة كمنهج تم تحديد خمسة أشكال للملل في الوسط الثانوي : الملل النرجسي أو ملل تأكيد الذات،الملل كحماية الذات، الملل كردة فعل لنقص الترفيه، الملل كتعبير عن غياب الدافعية وغياب المعنى الخاص بالمؤسسة،وخاص بالمعارف المقدمة ،وعدم فائدتها سواء في حياتهم الشخصية،أو كمخرج للمشروع المهني، أو الملل كشكل لإدراك الزمن،وأخيرا أخطاء المؤسسة كوتيرة الدروس مثلا .

حيث سجلت دراسة (Durif Varembont ; 2005) للملل كما ينظر إليه التلاميذ، مؤشراته ،وأثاره طبقت على 338 تلميذا موزعين على ثلاث مستويات دراسية (ابتدائي،متوسط،وثانوي) باستعمال طريق سبر الآراء من خلال تعبير كتابي،من خلال تحليل محتوى هذه الكتابات، توصلت هذه الدراسة إلى نتائج حول مؤشرات الملل في الوسط المدرسي،وكذلك حول تأثراته حيث تتمثل المؤشرات في الشعور بالفراغ، الوحدة، التعب، الشعور بالنعاس والنوم.

أما ردود الأفعال اتجاه الملل من خلال الدراسة تمثلت في : مشاهدة التلفاز و ألعاب الفيديو خاصة لدى الإناث،واللجوء إلى التهيج والحركة لكسر الشعور بالفراغ ،والتهيج الفكري،والتفكير في كل شيء،وفي أي شيء خاصة لدى الإناث، والتهيج الحركي لدى الذكور،إضافة إلى اللجوء للأكل والشرب، وسماع الموسيقى، النوم ،اللعب الجماعي، الرسم، التكلم مع الآخرين

دراسة سميث (smith.1995) حول أبعاد الملل في المواقف التدريسية الجامعية، كانت نتائجها أفضل الوسائل لأبعاد الملل هي استخدام تدريس فعال، يقوم على استراتيجيات متنوعة تعتمد على جذب انتباه الطلاب والتعليم المبني على الإثارة والجدة والتنوع مما يسهم في تخفيض معدل الملل، وان المواد التعليمية التي لا تثير انتباه الطلبة،

وليست مناسبة لمحتوى التدريس وأهدافه قد ترفع درجة الملل وان المعلمين يعدون العامل الأول في إثارة ملل الطلاب.

إلى جانب اهتمام الدراسات العربية بموضوع الملل الدراسي.

الدراسات العربية:

نجد دراسة السورطي (2008) في دراسته حول تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات،هدف هذه الدراسة هو تقصي درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية في الأردن للملل الأكاديمي وعلاقتها بجنس الطلبة، ومعدل غيابهم،ونوع قبولهم، وسنتهم الجامعية، حيث أظهرت نتائج الدراسة تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي،كما بينت أيضا أن مصادر الملل كانت : أساليب التقويم أولا،طرق التدريس ثانيا،وأخيرا محتوى المناهج الدراسية،و أسفرت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعود لمتغيري نوع القبول والسنة الجامعية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس ومعدل الغياب.

أما دراسة الخوالدة (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت،والتعرف على دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس،مستوى الدراسة . ولتحقيق هذه الدراسة أعدت استبانه مكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاث مجالات،طبقت على عينة مكونة من (258) طالبا،اختيروا بطريقة عشوائية، حيث أشارت النتائج أن مستوى الملل الأكاديمي لدى كلية طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة أل البيت كان بشكل عام متوسط. أما المجالات فقد جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع،وجاء مجال المناهج بالمرتبة الثانية،وبمستوى متوسط،ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة، وبمستوى متوسط،وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث،ووجود فروق تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة ،والرابعة عند مقارنتهم بطلبة السنة الأولى.

حيث تناولت دراسة ياسين، زروالي، وقادري حليمة (2015) النفور الدراسي بمفهوم الملل وكره الدراسة،والتي استنتجت أن النفور من الدراسة يرتبط ارتباطا وثيقا بوجود اتجاهات سلبية نحو الدراسة،و بانعدام المهارات الدراسية الضرورية لنجاح الدراسي،وتدني الدافعية وتدني التحصيل الدراسي، ومن خلال التحقيقات الميدانية المرتبطة بالدراسة تبين أن التلاميذ أرجعوا أسباب حدوث النفور الدراسي في أوساطهم إلى العوامل المدرسية

بالدرجة الأولى على غرار عدم توافق المناهج وحاجاتهم،واهتماماتهم إلى جانب كثافتها وتأثير الأساتذة غير الإيجابي عليهم إن انعكاس الشعور بالملل وما يترتب عنه من نتائج سلبية لدى مجموعة من التلاميذ كالتسرب والفشل،وبالتالي التوقف عن الدراسة الذي أدى بدوره إلى جعل مستقبل البعض غامضا نتيجة إحساسهم العميق بالقلق والإحباط الذي قد يعيق طموحاتهم وتطلعاتهم ،حيث يلعب الطموح دورا هاما في حياة الفرد فعلى أساسه يتطلع إلى الغد،مستثمرا لقدراته واهتماماته،ولا تكمن المشكلة في وجود مستوى معين من الطموح فقط، بل في كيفية استغلاله ومدى مناسبته لقدرات وإمكانات الفرد،فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم ،وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة.

دراسة البشايرة 2011 حول معرفة درجة الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي حيث جرى الاختبار على 352 معلما ومعلمة من منطقتين التعليميتين ابو ظبي والشارقة للعام الدراسي 2010/2011 ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد ثلاثة أدوات واحدة منها لقياس الملل الأكاديمي والثانية لقياس الاغتراب الاجتماعي والثالثة لقياس الأداء الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى إن درجة الملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقتي أبو ظبي والشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة جاء بدرجة متوسطة وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة طردية بين الاغتراب الاجتماعي والملل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقتي أبو ظبي والشارقة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في ظاهرة الملل الأكاديمي والاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي تبعا لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية وعدد سنوات الخبرة)

دراسة حليمة قادري: حول علاقة الملل الأكاديمي بمستوى الطموح المهني2017 ،حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الإناث والذكور في الملل الأكاديمي والكشف عن الاختلاف بينهم في مستوى الطموح المهني ومحاولة إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، طبقت الباحثة دراستها على عينة مكونة من 60 تلميذا في المرحلة الثانوية يزاولون دراستهم للسنة الثانية من التعليم الثانوي بالجزائر تخصص أدبي وعلمي اختيروا بالطريقة العشوائية ومع تطبيق اختبار الملل الأكاديمي واستبيان الطموح المهني الخاضعين الخصائص السيكومترية وبالاستعانة الأساليب والبرامج الإحصائية تم التوصل إلى أن انه ليس هناك فروق بين الجنسين في مستوى الملل الأكاديمي وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الذين يدرسون التخصص الأدبي والذين يدرسون التخصص العلمي في مستوى الملل الأكاديمي،وانه توجد علاقة ارتباطيه بين الملل الأكاديمي و الطموح المهني.

دراسة روبي وقارة2017 ، حول عوامل المتعة وأبعاد الملل الأكاديمي لدى طلبة علم النفس بالجامعة، هدفت الدراسة لمعرفة درجة تعرض الطلاب للملل الأكاديمي ودرجة تمتعهم بالمحاضرات واهم العوامل المسببة للمتغيرين، فجرت الدراسة بتطبيق مقياس الملل الأكاديمي الذي يضم الأبعاد التالية :الروتين، الاكتئاب، مشاعر الضجر، القلق عدم الرغبة في التواصل في الصف والخوف من الفشل.ومقياس المتعة الذي يضم العوامل التالية مشاعر النجاح والتفوق، الفهم والمشاركة، النشاط داخل الصف والحوار الهادف، والتعلم النشط.

طبقت الدراسة على 106 طالبا وطالبة ونتجت عنها إن العوامل التربوية التي يمكن أن تسبب الملل الأكاديمي أو المتعة هي عوامل ايجابية نفسية أخرى كالسعادة والإحساس بالأهمية وللمستقبل وكذلك الشجاعة وعوامل أخرى في تكوين الشخصية يمكن أن تكون عاملا أساسيا في الظاهرتين مثل تحمل المسؤولية وتقدير الذات الايجابي والأداء.

كما نجد عوامل أخرى كتقويم الكتاب من قبل الأساتذة ومحتوى المناهج الدراسية والأستاذ نفسه قد يكون عاملا من عوامل المتعة أو الملل الأكاديمي لطلاب الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص الفوائد التي حصلت عليها الطالبة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة الأجنبية منها أو العربية في النقاط التالية:

- ساعدت الدراسات السابقة في تنفيذ إجراءات الدراسة.
- ساعدت ف اختيار منهج الدراسة واجراءتها.
- ساعدت في اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة
- ساعدت في وضع الإطار النظري والمنهجي من الأبحاث التي كانت لها علاقة غير مباشرة بموضوع البحث.
- أوجه التمييز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن الدراسة تتميز عن باقي الدراسات في كونها تحاول تكييف مقياس الملل الأكاديمي الذي يكاد يستعمل في الأبحاث التربوية والنفسية وعلى فئة التلاميذ في المرحلة المتوسطة، حيث يوظف بعبارته الأولية دون تغيير إلا أن هذه الدراسة أحدثت تغييرا وذلك بتكييف المقياس للتطبيق في البيئة المحلية.

كما أن الدراسة الحالية أعطت أبعادا واضحة لهذا المقياس وهي أبعاد ترتبط بالتلميذ ومحيطه المدرسي والتربوي ،فمن خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الميدانية التي أثمرت مقياسا جديدا مكيفا والذي نتمنى أن

يعمل به مستقبلا خاصة مع فئة المتمدرسين في المرحلة المتوسطة وبالتالي فان الدراسات السابقة في التكييف معظمها ترتكز على الترجمة الحرفية للمقياس بينما دراستنا منفردة بتكييف مقياس الملل الأكاديمي

ABp scal28-Item of Rechard Farmer and d. Norman . Sunbderg.

من خلال الدراسات السابقة التي عرضت في دراستنا نجد أن دراسة **Gilbertlonghi في (Vincent ; 2006)** تتوافق مع دراستنا في متغير الملل لأنها درست مستويات الملل وعلاقتها بالتسرب المدرسي وأفادتنا في معرفة مظاهر ملل التلميذ في المدرسة، وتعريف الملل الأكاديمي كما تشير دراسة كل من **(Vandewiele ;1980)**، **(Leloup ; 2003)**، **(Durif Varembont ; 2005)**، إلى دراسة المتغير الملل في مستويات مختلفة خاصة في المراحل التعليمية المتوسطة والجامعة محاولين إيجاد حلول لها كاللجوء إلى الموسيقى، أو الأكل الشرب والنوم والرسم أثناء المحاضرة، وذلك بتطبيق مقياس الملل وعن طريق صبر الآراء.

كما أفادتنا بعض الدراسات العربية كدراسة السورطي (2008) ودراسة الخوالدة (2013) في التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لطلبة الجامعة والفروقات في الجنس ومعدل الملل والنفور الدراسي، مثلما أفدتنا دراسة كل من ياسين، زروالي، قادري، روبي، البشايرة، قارة، باعتبارها دراسات حديثة طبقت لمحاولة بناء مقياس الملل الأكاديمي الذي يضم أبعاد تتوافق مع دراستنا وأبعادها.

الفصل الثاني

الملل الأكاديمي

.تمهيد

1- مفهوم الملل الأكاديمي

2- المفاهيم المقاربة لمفهوم الملل الأكاديمي

3- نظريات المفسرة للملل الأكاديمي

4- العوامل المؤثرة على مدى الملل التلاميذ في الدراسة

5- مظاهر الملل داخل المدرسة

6- أسباب الملل الأكاديمي

خلاصة

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات عديدة على مستوى نظامها التربوي وهياكلها، وتوسعا كبيرا في إمكانيات التربية والتعليم، مركزة على هدف واضح لتحسين نوعية التعلم لمواكبة التطور الحالي وانتقاء نخبة من المتعلمين والخرجين الأكفاء، والفاعلين في المجتمع ،مستندة في ذلك على إعادة هيكلة برامجها وأهدافها لتتلاءم مع مطالب العصر الحالي رامية إلى تحقيق أهداف قريبة وبعيدة المدى.

لكن بالرغم من كل ذلك، فإن المؤسسة التربوية الجزائرية لا تزال تعاني العديد من المشاكل من بينها: ظاهرة الملل التي ساهمت بشكل كبير في ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ، وارتفاع نسب التسرب والرسوب المدرسي . حيث ارتبط هذا المفهوم ارتباطا وثيقا بعدة مفاهيم تجمعهم في قالب واحد وتشير إليه وهو الملل، ومنها : كره المدرسة، الغياب و لتأخر عن المدرسة، العنف، والممارسات غير التربوية التي تعيق السير الحسن للعملية التعليمية، إضافة إلى شعور التلميذ بالتذمر وعدم رضاهم عن أداء و دور المؤسسات التعليمية.

1- مفهوم الملل الأكاديمي:

التعريف اللغوي :

يشير معجم المعاني أن الملل له مرادفات أخرى مثل السأم والضجر والتأفف،وهو عكس السلوك واللهو والانشراح والشعور بالمتعة،يقابله بالفرنسية مصطلح " **Ennui** " وبالانجليزية (**Boredom**) **أي كريه ومنفر واصطلاحيا هي تعبر عن مشاعر** من تدني الدافعية وعن اللامبالاة.

(**Dictionnaire Education** :**2015**.)

كما نجد تعريف و معنى ملل في معجم المعاني الجامع – معجم عربي – عربي

- مَلَل: (اسم)
- مصدر مَلَّ
- يَعِيشُ فِي مَلَلٍ : فِي ضَجَرٍ،فِي سَأَمٍ،سَآمَةٍ

المَلَلُ : سِمَةٌ على حُرَّة الذِّفْرَى خلفَ الأُذن

ويمكن تعريف الملل بأنه " : فقدان الإثارة،والاستمتاع،والرضا،والحماس،والاهتمام " .

(**Gana ; Trouillet** : **2001 ; 385-390**)

ويأتي الملل عادة من البيئة غير المثيرة،والوسط الرتيب،والمحيط غير الممتع للمتعلم .

(**Kelly ; Markos** : **2001 ; 81-86**)

التعريف الاصطلاحي:

-أنطوان خوري (1981-149-152) هو حالة انفعالية يعانيها وعي الفرد الذي يعيشه والتي يحتاج فيها الفرد للارتقاء بالذات من حالة الانفعال الى حالة الفعل.

فيري أوهالتون (**O'hanlton-54-1981**)حالة نفسية فريدة ناتجة عن التعرض لفترة طويلة لمواقف رتيبة.

-دريفر (**drever-31-1982**)حالة من التشتت في الانتباه، والكفاءة العملية المعطاة والتي تثير التعب والإنهاك لدى الفرد بسبب رتابة العمل.

كمال دسوقي (1988-198-ج1) حالة نفسية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدفع أو عن استمرار مفروض في موقف غير مجيب للنفس ويتميز بضعف الانتباه والنفور من الاستمرار في الموقف

ساندبرج وريشارد فارمر (**Sundberg D. Norman Richard Farmer-1986**) نزعة لمعايشة خبرة الضجر في العديد من المواقف مع نقص عام أو متكرر في الاهتمام الفرد بمجريات حياته بشكل كاف .

ديشني (Dechenni-173-1988) يعني مشاعر وجدانية سلبية تتطلب الشعور بعدم الاستشارة بشكل كاف من البيئة.

ميكولاس وفودانوفيش(Vodanovich and Mikulas-593-1993) استثارة المنخفضة نسبيا وعدم الرضا الذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية .

ثيودور ليبس (Theodor Lipps-1903) شعور بالسعادة ينشا من صراع بين الحاجة إلى النشاط العقلي المكثف وعدم وجود الدافع الفعل هذا النشاط أو عدم القدرة على حث نفسك على انجاز الفعل.

فيشر (ficher-403-404-1993)حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط الحالي وصعوبة التركيز فيه.

رابوز(Rapos-60-1999) خبرة وجود الكثير من الأشياء التي تؤدي إلى حالة تعرف بالفراغ الوجودي .

11- فرج عبد القادر، شاكر عطية، حسين عبد القادر، مصطفى كامل (795-2005) قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو من الاستمرار في موقف لا يميل اليه الفرد وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية الاستمرار والرغبة في الانصراف.

مان وروبينسون (Mann Robinson-243-2009)حالة من الإثارة المنخفضة وعدم لرضا الذي يرجع إلى موقف منخفض الإثارة .

نيت وآخرون (nett and all-626-2010) مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستشارة منخفضة ودافعية لتغيير نشاط أو مغادرة موقف .

تحية عبد العال(437-2012) المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعنى.

بينش ولينش (bench and lench 460-2013) خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك.

راب و فودانفونش (1997) حالة انفعالية يمر بها الفرد خلال فترة انعدام النشاط أو عند عدم الاهتمام بالفرص المحيطة به.

يشير بوفلجة غياث إلى الملل أنه : "غياب الرغبة والاهتمام بالدراسة وبعناصرها مما يؤدي إلى الشرود وعدم التركيز." (**غياث بوفلجة :2016، 34**)

في حين يعتبر روبي محمد و تمار ناجي أن الملل : "هو حالة مؤقتة من الشعور بالضيق والتوتر نتيجة عدم الإشباع للحاجات الاجتماعية أو النفسية أو البيولوجية أو المدرسية والملل التعليمي هو حالة تنتاب الطالب بعد شعوره بالإحباط المدرسي الناتج عن أشياع وتحقيق الإنجاز ." (**روبي، وتمار** : **2016، 109**)

2- المفاهيم المقاربة لمفهوم الملل الأكاديمي:

الضجر :

يعرف نيت وآخرون (**Nett 2010 ،et Al، 626**) الضجر بأنه : " مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف ."

في حين ترى تحية عبد العال (2012) أن الضجر : "هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تفضي على الذات حالة من الكدر و الكسل و الصمت، و اللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعنى ."

(**تحية عبد العال ،2012 ،ص433**.)

ويذهب فرج عبد القادر و شاكر عطية، وآخرون (2005) :" إلى أن الضجر حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد من مزاولة نشاط بنقصه الدافع، أو من الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد، وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه ."

(**مصطفى كامل :2005، 795**.)

ويشير مان و روبينسون .2009: **Mann Robinson** إلى أن الضجر "هو حالة من الإثارة المنخفضة ، وعدم الرضا الذي يرجع إلى موقف منخفض الإثارة ." (**رمضان : ب س، 06**.)

ويذكر بينش ولينش (Bench، Lench، 2013) إن الضجر " خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في النشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك ." (**مصطفى رمضان: بدون سنة، 06**)

النفور من الدراسة :

النفور الدراسي: هو نوع من أنواع كره الدراسة، وعدم الرغبة فيها والشعور بالملل داخل المدرسة، ويتم تحديده في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقاييس: عادات الدراسة والمذاكرة، والإتجاهات نحو المدرسة، والدافعية للتعلم، ودرجة تحصيله الدراسي ." (**آمنة ياسين، حليمة قادري** : **2015، 573**.)

يحدد مصطلح النفور الدراسي " كصعوبة تستشعر عند الذهاب إلى المدرسة تظهر لدى الأطفال والمراهقين، وتكون مصحوبة بانزعاج انفعالي وفي غالب الأحيان بالقلق والحزن ." (**زروالي لطيفة** : **2013، 99**.)

3- نظريات المفسرة للملل الأكاديمي:

3-1- نظرية أوهالتون:

يرى أوهالتون 1980 أن الملل هو حالة نفسية فيزيولوجية تعتمد بشكل رئيسي على أربعة مفاهيم هي الاستثارة والتعود والجهد والضغط، فالعوامل المادية أو الطبيعية التي تؤدي إلى نشوة تكون ذات طبيعة معقدة ولكنها تتضمن على الدوام تعرض الفرد إلى تحفيز حسي ثابت ويتسم بالتكرارية، فالعملية التي تبدأ من خلال التحفيز المتسم بالرتابة تتضمن منعا للاستشارة المرتبطة بمناطق القشرة الدماغية، وتخلق حالة التعود ثم تظهر عملية تعويضية تمثل جهدا من اجل الحفاظ على الاستثارة عند المستوى الأمثل من اجل أداء عمل ما، حيث لاحظ أوهالتون اختلافا واسعا في درجات الملل التي يعبر عنها أفراد مختلفين في نفس البيئة.

فبعض العمال مثلا يؤدون الأعمال الرتيبة دون أن يعانوا مطلقا من الملل، في حين يعبر آخرون عن قيامهم ببذل جهود كبيرة من اجل المحافظة على انتباههم في أثناء أدائهم لأعمالهم لذا يعد عدم وجود خبرة الملل القائم على أساس تحديده من قبل مثير معين مؤشرا لفكرة تعود إلى أن بعض الأشخاص يمرون بخبرة الملل بشكل مستم.

(نبيل عبد العزيز البدوي،نزعة الملل. ، 52 ص،.2017)

3-2- نظرية زيو كرمان:1969

يرى أن المستوى الأمثل للاستثارة التي تعبر عن الحالة التي يجد فيها الأفراد أنفسهم أكثر راحة من الناحية النفسية أن المحافظة على هذا المستوى من الاستثارة تشكل دافعة كبيرة، إذ يقوم الأفراد من اجل الوصول إلى هذا المستوى بالعمل على تقليل مستوى الاستثارة العقلية لديهم عندما تكون مستويات التحفيز أعلى من المستوى الأمثل والعكس صحيح، فالمستوى الأمثل للاستثارة يختلف من شخص لأخر، إذ يحتم على ذوي المستويات العالية من الاستثارة القيام بسلوكيات أكثر تطرفا من اجل إشباع حاجاتهم و يشير زيوكرمان في سنة1971 إلى أن الاستعداد للتأثير بالملل هو احد عناصر البحث عن الإحساسات وان ذوي المستوى العالي من الحاجة للمستوى الأمثل للاستثارة هم أكثر نزعة للملل،وتتمثل الطريقة الرئيسية التي يتبعها الأشخاص للإبقاء على مستوى الاستثارة في البحث عن المواقف التي يكون مستوى تعقيدها ليس بالكبير جدا أو القليل.

وعليه فان الاستعداد للتأثير بالملل يعبر عن نزعة للنفور من الخبرة المتكررة مهما كان نوعها، او ضعف قدرة الفرد على تحمل التحفيز المتسم بالرتابة .

3-3- نظرية برونستين1989

تشير الدراسات في علم النفس الاجتماعي حول تأثير التعرض للمثير إلى إن مجرد التعرض للمثير قد يعمل على زيادة التأثير الوجداني الايجابي به إلى أن ينشا الملل، حيث يرى برونستين العوامل التي تخفض من الملل هي التعرض للمثير لمدة قصيرة والتعرض للمثير بتكرار معين، وعدم تجانس المثيرات التي تعمل على زيادة تأثير التعرض للمثير، أما الاستمرارية في التعرض للمثير فانه يقلل من تعقيده بالنسبة للفرد.

3-4- نظرية سمات الشخصية:

يثير مفهوم السمة إلى أنها صفة مميزة لدى الفرد من المفترض أنها غير مستقرة الوقف عبر الزمن، حيث ترى نظرية السمات ومن روادها جوردن ألبورت1937 ، وريموند كاتيل1950، وهانس إيزنك1967، فضلا عن المنحنى الحديث الذي يتمثل بنموذج العوامل الخمسة، وان ما يحدد شخصية الفرد هو مجموعة من السمات التي تنتج عن تفاعل الوراثة مع البيئة، فالسلوك كما يرى فليسون 2004 هو أن العادة وظيفة معقدة لشخصيتنا (العوامل الداخلية المستقرة لدينا تجعلنا أشخاصا متفردين)، والعوامل الموقفية المتضمنة في العالم المحيط بنا وهنالك القليل من المعرفة حول الملل بوصفه سمة وان كان جزءا من معرفتنا الضمنية حول هذا الموضوع تبين إن الأفراد يصابون غالبا بالملل في حين لا يحصل ذلك مع آخرين فبعض الأطفال حين يصلون إلى مرحلة المراهقة يطورون أساليب للانتباه والنشاط تسمح لهم بان يكونوا في حالة استثارة وانشغال في أي شيء يفعلونه بينما يطور آخرون عادات تتضمن نقصا في الانشغال الذي يؤدي إلى أشكال من التفكير والفعل المتصف بالملل والسام،

(نبيل عبد العزيز بدوي، نزعة الملل50-ص،2017)

3-5- نظرية جيكسينتمتي هالي وآخرون.1993

وجدوا أن دراسة حول المراهقين الموهوبين أنهم كانوا أكثر استثارة في أثناء العمل في مجال موهبتهم استمروا خلال الدراسة الإعدادية بالاستفادة من فرص التدريب المتقدم ،وازداد التزامهم بتحقيق ما تتطلبه موهبتهم في حين قلل نظرائهم الموهوبون من ذوي المستوى الأعلى من الملل من مدى اهتمامهم الذي انتهى بهم بالاستفادة بدرجة اقل من فرص التدريب كما يرى باحثون في المجال التربوي والتعليمي أمثال لارسون وريجاردس أن البعض من الشباب يشيرون إلى مرورهم بخبرات متكررة من الملل بدرجة كبيرة خلال العمل الدراسي، ويعبرون أيضا عن مستويات عالية من خبرة الملل خارج المدرسة.

3-6-نظرية فودانوفج وكاس1990

هدفت هذه النظرية إلى معرفة اثر العمر والجنس في نزعة الملل، حيث انه من خلال نتائج دراسات وأبحاث على مجموعات من الطلبة في إحدى الجامعات الأمريكية أظهرت أن الطلبة الأصغر سنا هم من حصلوا على نتائج عالية في الاستجابات العاطفية وعامل إدراك الوقت ضمن مقياس الملل ولم يكن هناك تفاعل بين العمر والجنس، كما حصل الذكور على درجات إلى من الإناث وبشكل دال على عامل التحفيز الخارجي فقط وتم تفسيرها على أساس التفاعل بين العوامل الوراثية وعوامل التنشئة الاجتماعية.

4- العوامل المؤثرة على مدى ملل التلاميذ في الدراسة

برغم من شخصية التلميذ وذكائه وقدراته وميولاته الخاصة، وفروقه الفردية التي تميزه عن باقي التلاميذ إلا أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على شعوره بالملل داخل المؤسسة التعليمية، والتي قد تشكل عائق بينه وبين مستقبله المهني، ويمكن حصر هذه العوامل فيما يلي :

1- المحيط الاجتماعي العام :

يؤثر المحيط العام لأي منظومة تربوية على أداء المتمدرسين بها . فانتشار التعليم في المجتمع والحرص عليه يساهم في رقيه وازدهاره، أما انتشار الجهل وتوسع البطالة في المجتمع يؤثر سلبا على أفراده وخصوصا الطبقة المتعلمة، فإن الوعي بأهمية التعليم، والحث عليه في المجتمع وحرص الأولياء و القائمين عليه على تعليم أبنائهم وتشجيع الفئة الطالبة للعلم على الإنجاز و التقدم، كلها عوامل مشجعة للتلاميذ والطلبة على الدراسة، في حين انتشار البطالة بين حاملي الشهادات، وكبح دوافع المتعلم، والتركيز على أصحاب الأموال على حساب المتعلمين كما هو سائد . فإنها كلها عوامل محيطية مثبطة لعزيمة التلاميذ والطلبة مؤدية إلى صرف اهتماماتهم عن الدراسة، إلى درجة يعتقدون أن بقائهم في المدرسة مجرد مضيعة للوقت . (**بوفلجة غياث** : **2016** ،**36**.)

2- الهياكل التربوية وأثرها على دوافع الدراسة :

رغم التطور الكبير التي عرفته المنظومة التربوية، إلا أن المدرسة الجزائرية لازالت تعاني من اكتظاظ الفصول الدراسية في كثير من المدارس بمختلف مناطق الوطن. كما أنها تعاني من نقص الوسائل البيداغوجية الحديثة مما يؤثر سلبا على تحصيلهم وأدائهم، إلى شعورهم بالملل أثناء الدراسة وقد ربط ايفان إلتش بين الفشل الدراسي والمدرسة النظامية بما تتميز به من خصائص مثبطة ومنفرة للدراسة . (**غياث بوفلجة** : **2006** ،**ص 50**.)

3- الممارسات التربوية في الفصول الدراسية :

رغم التطور الحاصل في العالم، وخاصة في البيداغوجيا التعليم، إلا أن الجزائر لا تزال تعاني من عدة مشاكل وصعوبات تعيق عملها، كونها لاتزال تعتمد على الطرق و الإستراتيجيات التقليدية في التعليم تتمثل مثلا في نقص الوسائل الحديثة الخاصة بالبيداغوجيا، نقص الكفاءات والمهارات العلمية والبيداغوجيا للمدرسين، وسوء المناخ الدراسي .

حيث يرى الفهدي : " إن طرق التعليم التقليدية لا تزال هي السارية في المدارس على رغم التقدم الحاصل، والتجارب الناجحة لبعض الدول في التعليم . الرتابة تخلق الملل، والملل يقتل الإبداع ، يؤذي الملكات الخيالية عند المتعلم ." (**الفهدي : 2014 ،ص56.**)

5- مظاهر الملل داخل المدرسة

أشارت دراسة آمنة ياسين وثايري غنية (2016): في دراسة أثر الشعور بالمتعة والملل على اتجاهات تلاميذ المدرسة الابتدائية، هدفت إلى معرفة سبب الملل الذي يطال التلاميذ في المدارس . وهل من متعة فيها ومدى تأثير كل ذلك على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وتوصلت الدراسة إلى أن مظاهر الملل تتمثل في :

- إهمال الدروس والواجبات المنزلية .
- عدم المتابعة داخل القسم وانتظار ساعات الخروج من المدرسة بلهفة .
- انجاز الفروض اليومية بثقل والتذمر من كثافة البرنامج وطول الحصص الصباحية .
- قلة المطالعة والنفور من حصص القراءة و الغيابات المتكررة و التأخرات .
- الحالة المزرية للمدرسة وقلة الوسائل التعليمية .
- الإحساس بالألم أيام الامتحان وتشتت الذهن والأفكار في الحصص المسائية .
- الأسلوب التسلطي للمدير والمعلم . (**آمنة ياسين، ثايري غنية : 2016، 157.**)

6- أسباب الملل الأكاديمي

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود أسباب عدة تتعلق بالملل، ومنها :

- الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ .
- عدم وجود الدافعية الداخلية، وعدم الانسجام بين مهارات الفرد وتحديات التي تواجهه .
- حدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية، أو التعبير عن الرفض للسلطة، أو حدوثه كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة .

- أو هي نتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط على الفرد رغما عن إرادته .

(**Caldwell ; Al** :**1999 ;122**.)

يشير لورانس كورنو (Laurence Cornu 2011) :على أنه يجب التفريق بين النجاح في المدرسة والتحصيل الدراسي، فهذا الأخير يعبر عن استيعاب التلاميذ لمحتوى البرامج التعليمية، بينما النجاح في المدرسة هو مجموعة القواعد السلوكات الإيجابية، والمهارات التي يكتسبها المتعلم، وتؤهله إلى أن يتكيف مع محيطه الاجتماعي ويكون فردا صالحا في مجتمعه . لذا يجب أن لا تنعت الراسبين في التحصيل بالفاشلين دراسيا، لأن هذا المصطلح يشعر بالقلق وفقدان الشعور بالمتعة في المدرسة، ويولد الخوف والاشمئزاز والملل الدراسي.

(**Cornu Laurence** :**2001 ;39-50**.)

أما حسب فانسون (J –F.Vincent ;2004) وآخرون : فإن الملل عند التلاميذ يرجع لعدة أسباب منها : القواعد الانضباطية في المدرسة التي تجعل التلاميذ يشعرون بالتقييد خصوصا الابتدائية، بالإضافة إلى نقص خبرة المعلمين حديثي التوظيف، وضعف العلاقة بين المعلم والتلاميذ (. **Vicent J-F et Autres** :**2004**)

فقد بحثت العديد من الدراسات الأجنبية عن أسباب الملل في الأوساط التعليمية و المدرسية، حيث توصل فينسون "Vincent" أن أسباب الملل تتعلق بغياب التوجيه وذلك بنسبة (71%)، وعامل المعنويات بنسبة (54%)، وعامل التركيز على الجانب المهني والوظيفي، وعامل التمييز في الأوساط التعليمية .

(**04**.،**Vincent** :**2006**)

كما أجريت دراسة في فرنسا في هذا السياق من قبل ميريو " Mérieu" (1998) حول محتوى وطرق التدريس المسببة للملل فأظهرت أن من بين مظاهر الملل في المدرسة هو عجز المدرسة عن نقل المعرفة للتلميذ .

(**P**.**Durif-Varembont** :**2006 ;25**.)

ويرى كل من بيير أونتومايتي و آني فوكبيه (Pierre A et Annie F ; 2011) : أن الملل من المدرسة هو أحد الأسباب التي تولد قابلية للتسرب المدرسي عند التلاميذ ، وذلك من خلال بعض السلوكات التي يتصرفون بها وأهمها : التغيب المدرسي، وعدم القيام بالواجبات المدرسية والمنزلية .

(**Pierre A et Annie F** : **2011**.)

نستخلص من الدراسات السابقة و الأبحاث العلمية التي تناولت الملل في الأوساط التعليمية ، أن الملل مرتبط بعدة أسباب التي تجعله يؤثر على التلميذ بصفة خاصة وعلى العملية التربوية التعليمية بصفة عامة، وأن الملل يحول بين تحقيق الأهداف الشخصية والمستقبلية، ويؤثر على دافعية المتعلم وتكبحها . ويمكن أن نجمل الأسباب فيما يلي :

- غياب المتعة في الدراسة
- ضعف الدافعية للتعليم والتعلم بسبب غياب عنصر الإثارة والتشجيع في التعليم .
- الضغوطات النفسية و التربوية على التلميذ .
- غياب استراتيجيات التعليم المتنوعة وحصرها في إستراتيجية واحدة مما يخلق جو من الروتين الضاغط على التلميذ والمتكررة .
- غياب التوجيه والإرشاد للتلاميذ .
- سياسات التقويم و الامتحانات المتكررة.
- إهمال النشاطات التدريسية والترفيهية في الدراسة .
- ضبط ميول واهتمامات التلميذ التي تبق حبيسة بداخله، إضافة إلى فرض ممارسات تربوية ونشاطات تفوق قدراته وتعارض ميولا ته .

خلاصة

يعتبر الملل ظاهرة معروفة لدى التلميذ والمؤسسة التربوية الذي يعود إلى عدة عوامل ومسببات جعلته يتصدر المؤسسة التعليمية ويرافق التلميذ خلال مساره التعليمي، فيؤثر عليه وعلى مستقبله الشخصي، حيث ارتبط الملل عند التلميذ بشعوره بالفراغ وفقدان التركيز، تدني في التحصيل، وعدم التكيف مع محيطه، كل هذه الاستجابات السلبية تدفع به إلى الشعور بعدم الرغبة في الدراسة، وكرهه للمدرسة، على جانب عدة مظاهر تترجم الملل كظاهرة متفشية في الأوساط التعليمية كغياب والتأخر عن المدرسة، سياسة الشغب والعنف الممارسين كردة فعل عن الملل وغيرها من المظاهر.

إن انتشار مشاعر الملل والضيق والضجر من أهم أسباب النفور والتذمر الدراسي مما تنعكس سلبا على دافعية تعلم التلميذ وتدني تحصيله الدراسي.

الفصل الثالث

تكييف المقاييس النفسية والنقل الثقافي

1- تعريف عملية التكييف

2- المصطلحات المتداخلة مع مصطلح التكييف

3- منطقية عملية التكييف وضرورتها

4- أسباب الأخطاء وعدم صدق الاختبار المكيف

5- إرشادات عملية لتكييف الاختبارات

6- النقل الثقافي للمقاييس النفسية

تمهيد:

يبذل علماء النفس والتربية جهودا حثيثة للوصول إلى طرائق وأساليب أكثر دقة في القياس من اجل تحديد الموضوعية والثقة في نتائج القياس، ويعتبر التكييف مصطلحا من المصطلحات الجديدة التي استعارها علم النفس من البيولوجيا وذلك للتعبير عن صلاحية الاختبارات في حالة نقلها من بيئة لبيئة أخرى للتناسب مع الثقافة الجديدة، ولتعطي مصداقية عملية القياس، وتؤكد الدراسات في ميدان القياس النفسي أن الاختبارات النفسية التي تم إعدادها في بيئات أخرى لا يمكن تطبيقها مباشرة، والتي تعتمد على ترجمة اللغة من لغة إلى أخرى ولكن يجب تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق المقياس حسب خصوصية البيئة الجديدة ومدى صلاحيته أي ترجمة ثقافية وليس حرفية.

1- تعريف عملية التكييف :

نظرا لتزايد المشكلات النفسية في الوقت الراهن ازداد اهتمام العلماء والباحثين بها قصد توفير وسائل لقياسها والتخفيف منها ومن نتائجها على المجتمع ككل، فاهتموا بوسائل جمع البيانات خاصة المقاييس النفسية التي يعرفها صلاح الدين محمود علام "عبارة عن مجموعة منظمة من الميراث أعدت للقياس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات المعينة في الشخصية، أو دراسة الشخصية ككل، وفي مختلف جوانبها فهي الوسيلة . العملية لجمع البيانات وتفسيرها وحتى إلى التنبؤ في كثير من الأحيان، ومع محدودية هذه المقاييس المبنية على البيئة العربية حاولوا إيجاد حلول وبدائل من خلال ما يعرف بتكييف المقاييس النفسية الغربية على البيئات العربية(**علام، 2011، ص54**)

ويشير بوسالم عبد العزيز إلى كل الإجراءات التي يتبعها الباحث بدءا من تقديره عما إذا كان باستطاعة المقياس تقدير التركيبة نفسها من ثقافة إلى أخرى وصولا إلى محاولته الحصول على مفاهيم مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا ونفسيا ولغويا، والثقافة الجديدة، فالتكييف يأخذ أبعادا أكثر من ترجمة محتويات الاختبار من لغة إلى

(**أخرى بوسالم ، 2011،ص02**)

والقصد من التكييف ليس عملية ترجمة حرفية لمحتوياتها ولكن الأمر يتعلق بخلق الجديد فيما يتعلق بمختلف عمليات التحويل والإضافة والإبدال، يضاف إلى ذلك مختلف التبريرات النظرية والعمليات الإحصائية، والتي تخضع البنود الناتجة عن التعديل للتجريب داخل المجتمع في شكل أولي ثم يأتي التقنين الأخير على المجتمع الأكبر(**ben rejeb.،1996، 145**)

فتكييف مقياس معناه إتباع خط نظري معين وتحديد الخصوصيات الثقافية واللغوية والعادات والتقاليد وديانة المجتمع الذي نبع منه، وهذا لكي يعطي المقياس الجديد بعدا تكييفيا أكثر منه ترجميا لأنه عملية تكييف أو مواءمة لأداة من مجتمع وحضارة تماما عن الأولى(**بوزياني،2009، 21**)

وهذا لا يعني أن تكييف المقاييس هو عبارة عن عملية تعديل فيها، فمصطلح " تكييف "ومصطلح " تعديل "يستخدمان بطريقتين مختلفتين بواسطة الأخصائيين، فبالنسبة إلى بعضهم يتضمن التكييف أن التكوين الفرضي الذي يقيسه الاختبار لا تغيير بينما يتضمن " التعديل " تغييرا محتملا في تكوين الغرض المقاس، ولا تبنى المعايير (**محمود علام،2013،ص658**)

وعموما نستطيع القول أن أوطاننا العربية تعاني من نقص في مجال القياس النفسي، وعملية التكييف تعتبر من بين أهم الإجراءات التي تتضمن توفير المقاييس النفسية للاستعمال المحلي، فهي تتعدى النقل الثقافي من بيئة إلى بيئة أخرى إلى مجوعة من الإجراءات التي تتضمن صدق المقياس وصلاحيته في البيئة الجديدة.

2- المصطلحات المتداخلة مع مصطلح التكييف:

يتداخل مصطلح تكييف الاختبارات والمقاييس مع العديد من المصطلحات الأخرى، والتي يستخدمها المختصون في ميدان القياس النفسي للدلالة على نفس العملية والإجراءات، والمتتبع للكتابات في هذا الإطار يجد أن المصطلحات الأكثر في هذا المجال تتمثل في مصطلحي الترجمة والتقنين، حيث يستعملهما بعض الباحثين للدلالة على عملية التكييف، وفيا يلي سنحاول التفريق بين هذين المصطلحين.

-2-1الترجمة:

حيث يستعمل بعض الباحثين مصطلح التكييف للدلالة على الترجمة الحرفية لبعض المحرضات أو المنبهات، وتبديل بعضها بحيث تتضاعف من ملاءمتها لثقافة اللغة المستخدمة(**هاملتون،صفحة 88**) ويؤكد هذا المفهوم على الحاجة إلى النظر في ملائمة الترجمات من الناحية النفسية فالكلمة والجملة في أي اختبار ما عند نقلها من لغة إلى لغة أخرى يجب أن تحافظ على دلالتها وقابلتها للفهم، أي مراعاة الاعتبارات اللغوية، إضافة إلى الاعتبارات النفسية التي تشير الى غياب الانحياز في النطاق الثقافي الواسع.

ويعتبر مصطلح (Adaptation) التكييف أجدر بالتفضيل من مصطلح (Tanslation) ترجمة كونه لا يدل ضمانا على ترجمة حرفية، وتعد عملية تكييف الاختبارات بصورة نموذجية أكثر مرونة، حيث تسمح باستعاضات لفظية أكثر تعقيدا بحيث يكون المعنى المقصود مصونا عبر اللغات، حتى وان تكن الترجمة حرفية في رمتها.(**هامبلتون،2006 ، ص 141**)

وفي هذا الإطار يجب التمييز بين تكييف الاختبارات وترجمتها، بحيث يفضل استخدام) تكييف الاختبار (على مصطلح) ترجمة الاختبار (لان المصطلح الأول أوسع من الثاني وأكثر انعكاسا على ما يجب القيام به عند إعداد الاختبار لاستخدامه في لغة وثقافة واحدة للتطبيق في لغة وثقافة أخرى، حيث يتضمن الاختبار كل الأنشطة بدءا من تقرير إذا كان الاختبار مقدرا للغة وثقافة أخرى وتقرير التكييف للاستعمال في لغة وثقافة أخرى و التطابق مع النسخة الجديدة المكيفة.

2-2- التقنين:

عرف التقنين عدد من الباحثين بأنه :العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة والتي يمكن أن تؤثر في عملية القياس، وتخفيض أخطاء القياس إلى حد ها الأدنى عن طريق اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها الاختبار تم توحيد فقراته، وإجراءات تطبيقه، وتصحيحه بشكل يوفر للاختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الاختبار الجيد ومن ثمة توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام.

ويرى عبد الرحمان الزمزمي أن مصطلح التقنين هو تطبيق الاختبار وفقا لشروط محددة وضبط العوامل المؤثرة فيه ووضع تعليمات الإجراء والتصحيح واستخدام النتائج والمعايير، ولتقنين الاختبار يجب أن يطبق على عدد كبير من الأفراد في ظروف موحدة وفق تعليمات ثابتة وطرق تصحيح خاصة وتحليلية بطرق إحصائية دقيقة والخروج بمفردات تتدرج في صعوبتها، ثابتة إذا أعيد تطبيقها، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، والوصول في النهاية إلى معايير نستطيع من خلالها أن نعرف مستوى أداء الفرد على الاختبار.

ويرى بشير معمرية أن عملية التقنين هي المرحلة الأخيرة من مراحل الاختبار النفسي وإعداده للاستعمال، وساهم التقنين من خلال القواعد التي يتبعها في إجراءات إعداد الاختبارات، في حسن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، وتعميم النتائج على المجتمع الأصلي للعينة.

وتشمل عملية التقنين حسب وجهة نظره مجموعة من الإجراءات على الأخصائي في مجال القياس ان يقوم بها بشكل جيد، حتى يصبح الاختبار صالحا للاستخدام بكل ثقة، وهي مجموعة من الدراسات النظرية والميدانية والإحصائية التي تجري على الاختبار النفسي، مثل :دراسة بنوده ودراسة معاملات صدقه وثباته، وتحديد معاييره، وتحديد تعليمات تطبيقه بالنسبة للفاحصين والمفحوصين ووضع طريقة تصحيحه والحصول على الدرجات الخام، وكيفية تفسير نتائجه وفقا للمعايير المشتقة (**معمرية،2007، ص190**)

فهو بذلك ينظر إلى التقنين كعملية أساسية في بناء اختبار حيث يعني جميع الخطوات التي يقوم بها معدّ الاختبار بعد انتهائه من تصميم الاختبار وصياغة بنوده.

بينما يرى عبد العزيز بو سالم أن التقنين شرط أساسي من شروط الاختبار الجيد وهو حسب رأيه يمثل العملية الأخيرة لبناء مقياس او اختبار مقنن جاهز لاستخدام فالاختبار المقنن هو الاختبار الذي حددت إجراءات تطبيقه وتصحيحه بحيث يصبح من الممكن إعطاء الاختبار نفسه في أوقات وأماكن مختلفة، والاختبارات المقننة تكون لها معايير مشتقة من عينات ممثلة للمجتمع الأصلي كما يطلق على عملية جمع البيانات لاشتقاق معايير مختلفة مصطلح التقنين (**بوسالم،2014، ص55- 59**)

ومن هنا لابد من الإشارة إلى أن مفهوم التقنين عاد ة ببناء الاختبار، أي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها معدّ الاختبار حتى يجعل اختباره صالحا للتطبيق وهو أيضا يتضمن التعديلات التي يقوم بها من يسعى إلى تكييف الاختبار المعد مسبقا، لان التكييف هو إعادة بناء.

3- ضرورة تكييف المقاييس النفسية وأهميتها:

تتجه الكثير من البحوث إلى عملية تكييف عدد كبير من الاختبارات بسبب تزايد التبادل الدولي للاختبارات الأكثر شيوعا ، وكذا التوجه إلى استعمال اختبارات أكثر من اجل الحصول على المصداقية الدولية وتوفير المال والوقت المتعلق بتهيئة اختبارات جديدة، وكذا ازدياد الاهتمام بأبحاث عبر الثقافات (**هامبلتون، 2006، ص21**) التي يرى بعض الباحثين أنها تحوي الكثير من الأخطاء بسبب عملية التكييف السيئة مما يؤدي الى عدم وجود عدالة في التقييم، وتكييف الاختبارات هو تعديلات على إجراءات التقييم، يقوم بها المختصون من اجل التقليل قدر المستطاع من تأثير خصائص المفحوص الاجتماعية والثقافية والجسمية على النتائج ، وإذا تم ذلك فان التقييم سيقدم قياسا أكثر صدقا ودقة.

4- أسباب الأخطاء وعدم صدق الاختبار المكيف

قدمت الجمعية الأمريكية للأبحاث التعليمية (AERA) و الجمعية النفسية الأمريكية (APA) والهيئة الوطنية للمقاييس في التعليم (NCME) سنة 1985 تعليمات دقيقة للاختصاصيين في المقاييس التعليمية والنفسانيين الذين يختارون ويطورون و يشرفون ويستخدمون الاختبارات النفسية و التعليمية وهي عبارة عن معايير وخطوط عمل تقلص مصادر الخطأ في هذا المجال. ومن بين هذه التعليمات ثلاثة تتعلق بميدان تكييف الاختبارات وتتمثل فيما يلي :

- عندما يقوم مستخدم الاختبار بتغييرات أساسية في بنية الاختبار، طريقة الاستخدام، التعليمات اللغة أو المحتوى، يجب عليه إعادة صدق استخدام الاختبار حسب حالات التغييرات أو عرض أسباب منطقية تدعم الإدعاء أو مصداقية إضافة ليست ضرورية أو ممكنة .
- عندما يترجم اختبار من لغة / لهجة إلى أخرى لاستخدامها لاختبار مجموعات ذات لغة واحدة يجب التثبت من مصداقيتها وجدارتها .
- إذا كان المقصود مقارنة نسختين لاختبارين في لغتين، يجب أن يدون دليل على مقارنة الاختبار .

ويرجع هامبلتون مصدر الخطأ أو عدم صلاحية الاختبار المكيف إلى ثلاث نقاط أساسية :

- اختلافات لغوية ثقافية.

- موضوعات تقنية، خطط و طرق.
- ترجمة النتائج.

ويرى أن الفشل في الاهتمام بمصادر الخطأ في كل من تلك الفئات الثلاث السابقة يمكن أن ينتج عن عدم مساواة الاختبار الذي جرى تكييفه عند استخدامه في مجموعتين مختلفتين لغويا وثقافيا، حيث أن الاختبارات الغير متساوية عندما يفترض أن تكون متساوية، تؤدي إلى أخطاء في التفسير و نتائج مغلوطة عن المجموعات المشاركة .

لذلك لابد من توخي الحذر من إعطاء استنتاجات في الدراسات العالمية المقارنة للأداء دون دليل على عملية التكييف الناتجة عن اختبارين متماثلين مما يثير مشكلة التحيز في القياس، والتي تشير إلى خطأ منتظم في درجات الاختبار (**علام، إتقان القياس النفسي الحديث، 2013، صفحة 619**)

أو ما يطلق عليه عدم صدق الاختبار عبر المجموعات .

حيث نقول عن عملية القياس أنها منحازة إذا اختلفت الدرجات الممنوحة في الاختبار من لغة إلى أخرى، أو من ثقافة إلى أخرى، بسبب وجود تباين غير مرغوب في معنى النتائج المحصل عليها.

(**بوسالم، 2015، صفحة 22**)

بمعنى أن القياس المتحيز هو القياس الذي يبخس أو يغالي في تقدير قيمة المتغير الذي صمم لقياسه، كأن ينتج عن اختبار تحصيلي ما مثلا متوسطات درجات مختلفة لمجموعات مختلفة مع عدم وجود فروق حقيقية بالفعل بين المجموعات من حيث التحصيل (**علام، إتقان القياس النفسي الحديث، 2013، صفحة 619**)

وإذا ما اعتمد على هذه النتائج في اتخاذ القرارات وتفسير الدرجات، فإن هذا التقييم يصبح غير موضوعي وغير عادل.

ومن ثمة يصبح الاعتقاد بوجود اختبارات متحررة ثقافيا اعتقاد مغلوط، وذلك بسبب وجود فروق بين الشعوب في العديد من المتغيرات الاجتماعية و الثقافة، كاللغة والعادات والقيم و التقاليد وغيرها.

وعلى اعتبار أن الاختبار يصمم وفق عينة ممثلة للمجتمع الأصلي و تستخرج معايير الأداء و تفسر نتائجه وفقا لخصائص هذه العينة، فإنه كان لزاما علينا توخي الحذر عند تطبيق مثل هذه الاختبارات لأن التعميم في هذه الحالة أمر غير مسموح به إلا في حدود ضيقة جدا ترتبط بمجال التطبيق و خصائص العينة .

5- إرشادات عملية لتكييف الاختبارات

ذكرنا فيما سبق جهود الهيئة الدولية للاختبارات (ITC) في مجال تكييف الاختبارات ومؤتمرها المنعقد سنة 1999 في جامعة **جورج تاون** بالولايات المتحدة الأمريكية والذي تمخض عنه النسخة النهائية للدليل الموجز لتكييف الاختبارات والذي يضم الخطوط الرئيسية الاثنين والعشرين لتقويم ممارسة تطوير الاختبارات وجدارة هذا التقويم.

وفي تقريرها الأخير سنة 2001 تم وصف كل خط من تلك الخطوط و خطوات تطبيقها، مع لائحة الأخطاء الشائعة.

ويمكن تلخيص أهم هذه الخطوات العملية في النقاط التالية : (**هامبلتون، 2006، الصفحات 48-63**)

- يجب على الذين يقومون بتطوير الاختبارات ونشرها التأكد أن عملية التكييف تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية والثقافية للمجموعات التي تجري الاختبار.
- يجب على القائمين على تطوير الاختبار ونشره توفير الدليل على أن اللغة المستعملة في إرشادات الاختبار، قواعد الدرجات النهائية والبنود الموجودة في الاختبار كلها مناسبة لجميع الثقافات ولغات المجموعات التي يستهدفها الاختبار
- يجب على المطورين والناشرين توفير الدليل على أن اختيار الأسلوب، الشكل العام، وكل الخطوات المتبعة في الاختبار مألوفة للمجموعة المستهدفة.
- يجب على المطورين والناشرين إثبات أن كل بنود المحتوى والمادة المحفزة مألوفة لدى المجموعات المستهدفة.
- يجب على المطورين والناشرين جمع الدلائل العقلانية، اللغوية والنفسية، لتحسين الدقة في عملية التكييف وجمع الدلائل على تساوي كل نسخ الاختبارات في اللغات المختلفة.
- على المطورين / الناشرين التأكد أن خطة جمع المعطيات تسمح باستخدام تقنيات إحصاء مناسبة للإقامة التساوي في الشكل والمحتوى في نسخ الاختبار في لغات المختلفة.
- على المطورين/ الناشرين تطبيق تقنيات إحصائية مناسبة في (أ) إقامة التساوي في لغة الاختبار المستخدم (ب) تعيين المعضلات أو العناصر التي قد تكون غير مناسبة للاستخدام ضمن إحدى المجموعات .
- يجب على المطورين والناشرين توفير المعلومات عن صدق الاختبار المكيف ضمن المجموعة المستهدفة.
- على المطورين/ الناشرين توفير إثبات إحصائي على تساوي البنود في كل المجموعات المستهدفة.

- يجب عدم استخدام البنود غير المتكافئة للمجوعة الثقافية المستهدفة في ربط الاختبار المكيف مع مقياس الدرجات النهائية العامة المقدمة. على كل حال تلك البنود قد تكون مفيدة لتقديم الدرجات في كل مجموعة بشكل منفصل.
- إن ظروف البيئة التي تؤثر في إدارة الاختبار يجب أن تكون متشابهة قدر الإمكان عبر المجموعات الثقافية التي يستهدفها الاختبار.
- يجب على المطورين والإداريين محاولة توقع أنواع الصعوبات واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها وذلك بإعداد إرشادات وموارد مناسبة.
- يجب أن يكون لدى الإداريين إحساس دقيق بعدد من العوامل المتعلقة بالمواد المحفزة، الإجراءات الإدارية، وأساليب الاستجابات التي قد تؤثر على صدق الاستنتاجات التي تم الحصول عليها من الدرجات النهائية .
- يجب وجود التعليمات الإدارية في لغة المصدر وفي اللغة المستهدفة لتقليص تأثير أسباب الاختلافات (غير المرغوب فيها) عبر المجموعات المختلفة .
- يجب أن يحتوي كتيب الاختبار على كل تفاصيل الاختبار وإدارته التي تحتاج إلى تدقيق في تطبيق الاختبار في محبط ثقافي جديد .
- عندما يكيف الاختبار لاستخدامه ضمن مجموعة مختلفة ،يجب توثيق التغيرات في الاختبار مع البراهين الداعمة لتكافؤ النسخة المكيفة للاختبار .

6- النقل الثقافي للمقاييس النفسية:

يقال عن القياس انه منحاز إذا اختلف الدرجات المسجلة في أحدى الاختبارات من لغة إلى أخرى بسبب وجود تباين غير مرغوب فيه، وهو بعبارة أوضح الخلل الناتج عن التباين في البنية الثقافية بين المجموعات المختلفة (**هابيلتون، 2005، ص71- 74**)

إذن تتضمن كلمة الانحياز وجود عوامل مزعجة، التي من شأنها أن تؤدي إلى اختلاف الدرجات المسجلة في الاختبارات وعليه عدم القابلية للتعميم، وإن المتتبع لحركة القياس وبناء اختبارات النفسية في العالم العربي بصفة عامة، وبالجزائر بصفة خاصة، يلاحظ ندة واضحة في بناء الاختبارات النفسية إلا أن المحاولات الفردية لبعض الباحثين محدودة بسبب قلة الإمكانات والعوامل والقيم الثقافية المرتبطة بالبيئة المحلية والواقع يلخص بعض العراقيل نذكر منها مايلي:

– قلة الدعم الامبريقي والتقنين العلمي للاختبارات، حيث لا توجد مراكز أو مخابر خاصة للتطوير الاختبارات النفسية وتقنينها.

اغلب الاختبارات المستعملة هي اختبارات غربية البناء والمعايير، ولم يتم تكييفها بما يتوافق مع البيئة الثقافية المحلية.

لا يجري إعداد الاختبارات اعتمدا على عينة كافية وضمن شروط محددة فأغلب الباحثين يطوعون بعض الاختبارات للتطبيق على عينات غير مناسبة فهم يطبقون اختبارات تقيس خاصية غير الخاصية المراد قياسها. افتقار الباحثين للخبرة والتدريب الكافي للممارسة الميدانية في مجال بناء وتطبيق الاختبارات النفسية (**علام، 2000**).

في حقيقة الأمر إنه من غير الممكن تجاهل العوامل الثقافية التي بنيت هذه الروائز الأجنبية ولا يمكننا إغماض أعيننا عن الثقافة الجزائرية خاصة وأن معظم المختصين النفسانيين الجزائريين عند تطبيقهم لهذه الروائز استعملوا اللغة العربية وهذا ما أدى إلى ظهور مشاكل سببها العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهنا قام الباحثون بإعادة النظر في هذه الروائز(**قدوري رابح، 1981**)

ومن بين عيوب ومشكلات الاختبارات المنقولة ثقافيا والمستعملة في الجزائر فيما يلي:

– الاختبارات المترجمة تسمح للمفحوصين للتزيف الاستجابة خاصة تلك التي تقيس جوانب خاصة في الشخصية.

– الاختبارات المعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب الفرد الجزائري وبالتالي لا تجعل المفحوص بموضوعية ودقة.

– الاختبارات المعدة للتطبيق على فئة معينة في البيئة الأصلية تكون بعضها مبنية على عينات غير متطابقة ومتباينة ثقافيا واجتماعيا وعمريا.

وتكمن مشكلة نقل الثقافي في أن عملية بناء الاختبارات النفسية لقياس السلوك الإنساني والسمات الشخصية تتسم بالصعوبة والتعقيد وبذل الكثير من الجهد والوقت لذلك يلجأ الباحثون العرب والجزائريون اختصارا للجهد والوقت إلى الاعتماد على المقاييس أجنبية، صممت أغلبها في الولايات المتحدة الأمريكية أو فرنسا أو إنجلترا، وتتضمن دلالات ثقافية وحضارية غربية، ويطبقونها في البيئة المحلية بعد تعريبها، وعدم التخلص من الأثر الثقافي الذي يترك أثرا سلبيا في تفسير نتائج القياس. (**براخلية عبد الغاني 2017، ص 361–364**)

كما يهتم الباحثون في الغالب بالترجمة الحرفية للأداة والاهتمام بالتماثل اللغوي وإهمال التماثل السيكولوجي، وهنا تظهر مشكلة التحيز الثقافي، وتظهر معه المغالطات الموجودة لدى الباحثين أي باحث يعرف اللغتين يستطيع تقديم ترجمة مقبولة للاختبار أو الترجمة الجيدة للاختبار تضمن أن النتائج الاختبار صالحة في لغة ثقافة أخرى، والإستراتيجية المفضلة للباحثين هي التكييف وعدم تطوير أداة جديدة.

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للأبحاث التعليمة(AERA) والجمعية النفسية الأمريكية (APA) والهيئات الوطنية للمقاييس في التعليم(NCME) معايير للتكيف للاختبارات نذكر منها:

- عندما يقوم مستخدم الاختبارات بتغييرات أساسية في بنية الاختبار يجب عليه إعادة صدق استخدام الاختبار حسب حالات التغيرات أو عرض أسباب منطقية تدعم الادعاء، أو مصداقية إضافة ليست ضرورة أو ممكنة.
- عندما يترجم الاختبار من لغة أو لهجة إلى أخرى لاستخدامها لاختبار مجموعات ذات لغة واحدة، يجب التثبت من مصداقيتها وجدارتها.
- إذا كان المقصود مقارنة نسختين لاختبارين في لغتين يجب أن يدون دليل على مقارنة الاختبار. (**هابيلتون وآخرون، 2005، ص23**)

خلاصة :

من خلال هذا الفصل الذي تناولنا فيه العديد من القضايا المرتبطة بعملية التكييف، لابد أن نؤكد على أن العملية تحتاج إلى تقنيات محددة ودراية عميقة بمجال بناء الاختبارات وتعديلها، فهي عملية تقنية يجب أن يقوم بها مختصون في القياس النفسي والتقويم التربوي فريق كامل تتضافر جهوده و تتكامل وظائفه.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- مجالات الدراسة

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أداة الدراسة

6-1- وصف الاختبار

6-2- خطوات تكييف الاختبار

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية التي أتبعت لتحقيق أهداف الدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف لمقياس الملل الأكاديمي ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg والخطوات المعتمدة في تكييفه على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة المسيلة وتحديد الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

1- الدراسة الاستطلاعية

كغيرها من الدراسات ذات الطابع الميداني، كان لزاما علينا قبل الشروع في إجراءات تكييف مقياس ما هو أن نقوم بهذه الدراسة الاستطلاعية و التي هدفت بالأساس إلى وضع خطة شاملة لتكييف الاختبار تتضمن تحديد الإجراءات والخطوات التي سوف تتبع، وتجهيز جميع أدوات الاختبار، واكتشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة وذلك بوضع قوائم بأسماء المؤسسات التربوية التي سوف يتم تطبيق الاختبار فيها والحصول على تراخيص دخول وضبط البرنامج الزمني للعمل، وذلك بالتنسيق مع مديرية التربية ومدراء المؤسسات التعليمية، ومختلف المؤطرين من إداريين وأساتذة.

2- منهج الدراسة :

يعتبر المنهج الطابع المميز للموضوع أو الوسيلة التي من خلالها يتم إبرازه علميا من خلال السبل الفنية التي تتبع من قبل الباحث أثناء تجميع المعلومات والبيانات وأثناء تصنيفها وتحليلها و تفسيرها، و عرض نتائجها في شكلها النهائي .

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه المناسب لطبيعة البحث وأهدافه ويقوم على الوصف و التحليل و المدعم بلوازم المنهج الإحصائي من خلال إخضاع معطيات العينات للعمليات الإحصائية و الخروج بتقارير رقمية وتقييمها .

ويعرفه سامي محمد ملحم بأنه " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ويهدف هذا المنهج إلى التحليل الدقيق للظاهرة المدروسة بطريقة كمية بغية التعرف على أسبابها " **(بوحوش، 1995، ص 129)**

3- مجالات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

- **المجال المكاني:** تم إجراء هذه الدراسة بمدينة المسيلة في المؤسسات التالية :

"متوسطة المجاهد بورزق عبد المجيد –حي اشبيليا القديمة– أنموذجا"

وتم اختيار هذه المؤسسة انطلاقا من تصاريح العمل الميداني التي تم قبولها من طرف مدير التربية ومدير المؤسسة، و استعدادهم للتعاون مع الطالبة .

- **المجال الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة من 04 فيفري 2019 إلى غاية 19 أفريل2019.

4- مجتمع الدراسة

هدفت الدراسة إلى تكييف مقياس الملل الأكاديمي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة المسيلة و هي الفئة المستهدفة في هذه الدراسة وبالتالي فإن مجتمع البحث هو جميع تلاميذ أقسام مستوى الرابعة متوسط الذين يزاولون دراستهم بمتوسطة بالمؤسسة، وبالتالي يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على أي مجتمع آخر يتشابه في خصائصه مع خصائص العينة التي تم إجراء الدراسة عليها.

5- عينة الدراسة:

تشير العينة إلى مجموعة جزئية مميزة و منتقاة من مجتمع الدراسة فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث أنه يتم انتقاؤها من مجتمع البحث وفق إجراءات وأساليب محددة .

(الحمداني، 2006، ص 194) .

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفقا للخطوات التالية:

- الاطلاع على القوائم الاسمية لتلاميذ الأقسام و تحديد العينة الهدف .
- اختيار عينة من كل قسم، وذلك تبعا لخطوات عملية التكييف والتي تقتضي اختيار عينة مختلفة لكل تجريب.

الجدول رقم (01) يوضح حجم العينة في كل خطوة من خطوات عملية التكييف :

خطوات عملية التكييف	العينة الاستطلاعية : 50 تلميذ		العدد	المجموع
الدراسة الاستطلاعية	التجريب الأول		50	50
	التجريب الثاني والثالث		50	
المجموع	50			

6- أداة الدراسة

بعد حصولنا على مقياس الملل الأكاديمي ABP Scal-28 Item Of Richard Farmer And Norman D. Sanbderg بنسخته الأجنبية باللغة الانجليزية، أمكننا الاطلاع عليه، حيث يذكر فيه صاحبه أن الهدف من إنشائه هو قياس الملل.

6-1- وصف الاختبار:

في عام 1986، اخترع العالمان Norman D. Sandberg and Richard Farmer اختبارًا لقياس الملل: Boredom Proneness Scale BPS.الاختبار مكون من 28 فقرة على مقياس ليكارت من 3 بدائل، حيث تم إخضاع المقياس لعشرات الدراسات للتحقق من صحته عبر مجموعات واسعة لقياس ميل الفرد للملل اعتمادًا على سهولة أو صعوبة تشتيت انتباهه.بالمعدل الطبيعي للملل نتيجته تتراوح بين 87-177 لكل الفقرات. 81 وأقل أنت لا تمل كثيرًا. 117 وأكثر أنت مغمور بالملل، وبعد حساب الخصائص السيكومترية بحساب الصدق الاتساق الداخلي بمعامل0.79= α وحساب موثيقية الاختبار بإعادة الاختبار t=0.83، خلال فاصل زمني مدته أسبوع واحد، ومن خلال افتراضات لعوامل وأبعاد الملل التي هي:

الإكتئاب واليأس، الجهد المتصور، الشعور بالوحدة، التوجه العاطفي والاستقلال الذاتي، التحفيز الداخلي، التحفيز الخارجي.

المرجع الذي أخذ منه المقياس

4-17 univarsity of ore gen.،1986 spring 50(1)،jornal of personality assessment

تحليل عبارات تسمية مقياس الملل الأكاديمي ABPS_28ITEM:

Acadimic Boredom proneness scal 28 ITEM مقياس الملل لـ 28 بندا

ويتكون الاختبار من 28 بندا مقسمة على أربعة أبعاد هي كما يلي :

جدول رقم (02) يشير إلى توزيع البنود على الأبعاد لمقياس الملل الأكاديمي :

رقم البعد	الأبعاد	البنود
01	طرق التدريس	1- 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8
02	الامتحانات	9 - 10- 11 - 12- 13 -14 -15
03	المناهج الدراسية	16 - 17 – 18 – 19 – 20 .
04	دوافع الفرد النفسية	21-22-23-24-25-26-27-28

6-2- خطوات عملية تكييف الاختبار :

إنّ عملية تكييف الروائز هي عملية تتطلب القيام بالعديد من الإجراءات المنهجية التي يجب التعامل معها بدقة حتى يطمئن الباحث على موضوعية النتائج المتحصل عليها .

ويمكن تلخيص هذه الإجراءات في النقاط التالية :

– الاطلاع على الاختبار الأصلي، وتصفح دليله بدقة، و التعرف على محتوياته : عدد البنود العينة المستهدفة من الاختبار، التعليمات، طريقة التصحيح، المعايير لعرضه على المحكمين عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين، وضمت مجموعة من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة المسيلة تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي، وذلك قصد إبداء رأيهم في التعديلات التي مست بنود الاختبار .

– **التجريب الأول:**

تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية علي عينة مصغرة ممثلة للمجتمع الأصلي قوامها 50 فردا وذلك بهدف

– معرفة مدى تقبل التلاميذ للمقياس و مدى فهمهم لبنوده.

– ضبط البنود و التأكد من سلامة الصياغة اللغوية و كذا وضوح المقياس وعدم غموض عباراته وتناسبها مع المرحلة العمرية والمستوى الدراسي لعينة الدراسة .

– ضبط التعليمات وتعديل غير المفهوم منها وتبسيطه ليفهمه الجميع.

– التدرب على تطبيق المقياس و طريقة تصحيحه .

وانطلاقا من نتائج هذه المرحلة (التجريب الأول) و آراء المحكمين، قامت الباحثة بالتعديلات الإضافية اللازمة وبالتالي الحصول على الصورة المعدلة للمقياس.

– **التجريب الثاني :**

حيث تم تطبيق الاختبار بعد التعديل على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي حيث تم تطبيق الاختبار بصورته الجديدة (المعدلة) على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي قوامها 100 فردا وذلك قصد حساب الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات).

– **التجريب النهائي :**

حيث بعد التأكد من تمتع الاختبار بمعاملات صدق و ثبات مطمئنة، تم تطبيق الاختبار على عينة موسعة قوامها 100 فردا، وذلك قصد استنباط معايير جديدة محلية انطلاقا من نتائج هذا التجريب.

●بعد تعديله وذلك من اجل تحكيمه من حيث السلامة اللغوية وان كانت الفقرات تتناسب وطبيعة الموضوع ومع المفاهيم الإجرائية وبعد اطلاع الأساتذة المحكمين على المقياس تم الاتفاق على تعديل بعض الفقرات وكانت نتائج التحكيم كالآتي :

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	تجعلني طرق التدريس المستخدمة بأن الوقت طويل في المحاضرات يمر ببطء شديد .	تشعرني طرق التدريس المستخدمة بأن وقت الدرس يمر ببطء شديد .
23	اشعر بملل جراء تشتت انتباهي أثناء الدرس	اشعر بملل نتيجة عندما يشتت انتباهي أثناء الدرس
11	أشعر بخوف جراء طريقة تقويم الأستاذ	أشعر بخوف نتيجة تقويم الأستاذ
22	أشعر بملل من عدم الرضا عن نفسي	أشعر بعدم الرضا عن نتائجي الدراسية

من خلال الجدول رقم (1) و (2) يتضح أنه تم قبول جميع الفقرات مع تعديل فقرات، إضافة إلى ذلك طلب المحكمين.

جدول رقم (3) يوضح البعد و الفقرات التي تم إضافتها لمقياس الملل الأكاديمي: .

رقم البعد	البعد	فقرات البعد
04	دوافع الفرد	●اشعر بملل من بعد المدرسة عن منزلي ●اشعر بملل نتيجة تشتت انتباهي أثناء الدرس ●اشعر أن الدراسة لا تثير اهتمامي ●اشعر بالملل أثناء حل الواجبات المنزلية ●اشعر بالملل من الدروس لأنها بعيدة عن مستوى ذكائي ●اشعر بالملل من الدروس لأنها نظرية ●اشعر بملل من عدم الرضا عن نتائجي الدراسية

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات:

تم الاعتماد على عدة أساليب إحصائية في الدراسة، لتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss)، والذي يعرف على أنه نظام إحصائي يسهل القيام بمختلف التحليلات الإحصائية . ومن بين الأساليب الإحصائية المتبعة نذكر : - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري – معامل الارتباط بيرسون – معادلة جوتمان- معادلة سبيرمان _ براون- اختبار T لدراسة الفروق، ألفا كرونباخ.

خلاصة:

بعد إتباع خطوات البحث العلمي من منهج وأدوات وأساليب إحصائية، ومراحل تكييف المقياس من خلال إجراء التطبيقين والتعرف على الفروق الموجودة بين العينتين سيتم عرض تحليل ومناقشة النتائج وفق التساؤلات الموضوعة مسبقًا وذلك في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة الدراسة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- إقتراحات.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر مرحلة تفريغ البيانات وتبويبها من أهم المراحل التي تمر بها الدراسة وتشتمل هذه المرحلة على خطوات يحدد فيها الباحث نتائج بحثه ويتأكد من صحة فروضه من عدمها وعن طريقها يتم تحديد أهمية وأهداف هذه الدراسة، وفي هذا الفصل سنتطرق لعرض وتحليل وتفسير البيانات ثم مناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة بالإضافة إلى بعض الاقتراحات.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على أن:" هل تتوفر في مقياس " ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Norman D. Sanbderg " للملل الأكاديمي المؤشرات القياسية على البيئة المحلية ؟ "، وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ت للدلالة و للحكم على صلاحية المقياس في البيئة المحلية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(04) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ت أفراد العينة

المقياس	المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
	البيئة المحلية	24	50،50	7،97823	48	2،00	،001
	البيئة الأمريكية	26	54،73	6،97744			

من خلال الجدول رقم(04) أعلاه يتبين أن متوسطات الحسابية بالنسبة للعينة الدراسة في درجات تطبيق مقياس الملل الأكاديمي، والتي بلغت عند صورة المعربة بالعربية (**50،50**) وعند الصورة الأصلية الأمريكية (**54،73**) يمكن القول بان هناك فروقا بينهما ولصالح الصورة الأصلية الأمريكية، وهذا ما دلت عليه قيمة اختبار "ت" بين عينتين مستقلتين غير متساوي في الحجم والتي بلغت (**2،00**) عند مستوى الدلالة (**0.001**) وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة (**0.05**) هناك فروق بين العينتين في عملية تطبيق المقياس بالصورة العربية والصورة الأمريكية ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وعليه فان العينة الأمريكية أكثر مللا أكاديميا من العينة الجزائرية، وهذا ما دعا إلى ترجمة المقياس على البيئة المحلية.

1-2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

والذي ينص على أنه" هل تتوفر في مقياس" ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Norman D. Sanbderg "دلالات الصدق للمقياس على البيئة المحلية ؟"، وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة طريقة الصدق الاتساق الداخلي والصدق المقارنة الطرفية، والنتائج كما هي موضحة كالأتي:

1-2-1- طريقة الصدق الاتساق الداخلي (البنائي):

وتقوم طريقة الاتساق الداخلي سواء كان الأمر للمقاييس الفرعية أو البنود فإنها أساسا تقيس التجانس وهذا بتحديد خصائص السمة التي يقيسها الاختبار فإن درجة تجانس الاختبار تتعلق بمقدار ما بصدق تكوينه، ويتم هذا عن طريق حساب مدى ارتباط البند بالبعد الذي تنتمي اليه، والى مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما هي :

1-2-1-1- ارتباط البند بالبعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين البند والبعد الذي تنتمي إليه كل فقرة وهذا لجميع فقرات وأبعاد المقياس، والنتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(05) يمثل معاملات الارتباط البنود مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد الأول			البعد الثالث		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	،405**	0.01	16	،646**	0.01
02	،491**	0.01	17	،580**	0.01
03	،677**	0.01	18	،577**	0.01
04	،235*	0.05	19	،631**	0.01
05	،520**	0.01	20	،491**	0.01
06	،579**	0.01	21	،506**	0.01
07	،520**	0.01	22	،466**	0.01
08	،457**	0.01			
البعد الثاني			البعد الرابع		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
09	،584**	0.01	23	،463**	0.01
10	،617**	0.01	24	،524**	0.01
11	،577**	0.01	25	،465**	0.01
12	،273**	0.01	26	،615**	0.01
13	،429**	0.01	27	،577**	0.01
14	،577**	0.01	28	،568**	0.01
15	،433**	0.01			

من خلال الجدول نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بنود مقياس الملل الأكاديمي مرتبطة ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05) مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.23) كأدنى قيمة و(0.67) كأعلى قيمة، وهي كلها معاملات تعبر على مدى تجانس واتساق البند بالبعد الذي تنتمي إليه.

1-2-1-2- ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس:

أبعاد المقياس	طرق التدريس	التقويم	المناهج التربوية	دوافع النفسية للفرد	معامل الاتساق الكلي
المقياس ككل	**،809****	**،768****	**،843****	**،758****	**0.78**

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار الأربعة والدرجة الكلية للمقياس جاءت كلها مرتفعة ومرتبطة ارتباطا إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وقد تراوحت مابين (0.75) و (0.84)، وهو الأمر الذي يوحي ويعطي مؤشرا قويا للتجانس الأبعاد.

1-2-2- الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق الاستبيان من خلال قدراته على التمييز بين طرفي الاستبيان أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، وهذه الطريقة تستخدم في حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تنازليا وأخذت نسبة 27 % من طرفي التوزيع وحساب الفرق باختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (06) يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبيان

المقياس	المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
	علوي	**27**	**63،14**	**2،53747**	**48**	**27،188**	**0.01**
	سفلي	**27**	**42،77**	**2،95262**			

من خلال الجدول رقم (06) وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (**27.188**) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير على أن الاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق الاستبيان.

وعليه من خلال عرض نتائج معاملات الطرق الصدق التي تم التطرق إليها فأن مقياس الملل الأكاديمي يتمتع بمؤشرات عالية ومقبولة من الصدق في البيئة المحلية.

1-3- عرض نتائج التساؤل الثالث:

والذي ينص على انه:" هل تتوفر في مقياس" ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Norman D. Sanbderg" دلالات الثبات على البيئة المحلية؟، وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب طرق تقدير الثبات والتي تتمثل في:

1-3-1- طريقة ألفا كرومباخ :

استخدم الباحثة طريقة من طرق ألفا كرومباخ لحساب معامل الثبات وتظهر النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم (07) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ

أبعاد المقياس	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات
البعد الأول	8	14،2500	2،56383	،528
البعد الثاني	7	15،2700	2،56966	،498
البعد الثالث	7	12،6100	2،69641	،616
البعد الرابع	6	10،7200	2،34016	،499
المقياس ككل	28	13.2125	2.542515	،816

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس ككل بلغت قيمتها (0.816)، وهو معامل ثبات مقبول ويدلل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

1-3-2- طريقة التجزئة النصفية:

وتقوم هذه الطريقة بتقسيم المقياس إلى قسمين الأول يحتوي على البنود الفردية والثاني يحتوي على البنود الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين الجزأين، وبعدها نقوم بحساب الثبات عن طريق معادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(08) يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

أجزاء المقياس	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان براون	معادلة جوتمان
البنود الفردية	،7300	،8440	،8430
البنود الزوجية			

من خلال الجدول يتضح أن معامل الثبات بالطرقتين سبيرمان براون وجوتمان كان مرتفعا وتراوحت النتيجة على التوالي (0.844) و (0.8430) وهي نتائج تدل على أن المقياس يتمع بدرجة من الثبات

وعليه من خلال عرض لمختلف طرق تقدير الصدق والثبات تبين أن مقياس الملل الأكاديمي يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات، مما يدل إلى أن المقياس البيئة المحلية .

معايير مقياس الملل الأكاديمي في البيئة المحلية:

وتتم بعملية ترجمة الدرجات المعيارية المستخرجة من مقياس الملل الأكاديمي ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط إجابة على الفرضية القائلة يمكن استخراج معايير جديدة لمقياس الملل الأكاديمي الصالح للتطبيق في البيئة المحلية.

إن المعايير من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبار بمرجعية الجماعة أو المعيار فالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في اختبار لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها أو تستند إلى نظام مرجعي.

في دراستنا اعتمدنا على الدرجة المعيارية والدرجة المعيارية المعدلة والدرجة التائية

الدرجات المعيارية :

تترجم الدرجات المعيارية في هده الطريقة إلى درجات معياريه standard scores يمكن أن نبين عن طريقها إلى مدى تبعد الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن المتوسط، وذلك بتحديد موقعه على التوزيع الكلي ومركزه بالمجموعات بالنظر إلى الخواص الأساسية لمنحنى التوزيع ألاعتدالي، ونحسب الدرجة المعيارية على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

الدرجة المعيارية: $\frac{\text{الدرجة الخام للمفحوص} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$

فالدرجة المعيارية إذن هي المسافة التي تبتعد بها الدرجة عن المتوسط ويعبر عنها بوحدات من الانحراف المعياري.

ومن مزايا الدرجات المعيارية أنها تمكننا من مقارنة رائز بآخر مهما كانت معها تعتمد على درجات خام ولا تتغير من شكل لآخر مهما كانت معالمها الإحصائية الأساسية، ويمكن من عيوبها لا تصلح في المقارنة إلا إذا كانت التوزيعات إعتدالية ذلك لأنها تعتمد على الدرجات الخام ولا تتغير في شكل توزيع(**معمري، 2007، 210**)

الدرجات المعيارية المعدلة:

تظهر مشكلة أساسية عند استخدام الدرجات المعيارية المباشرة والتي يكون متوسطها صفرا وانحرافها +1 أو -1، وتكون الدرجات في هذه الحالة كسورا عشرية سالبة أو موجبة في ذلك نعتمد على الدرجة المعيارية المعدلة، وذلك بأن نفترض القيمة 100 كمتوسط حسابي عوض الصفر و15 كانحراف معياري عوض 1. (**معمري، 2007، 211**)

ويتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة وفق المعادلة التالية:

الدرجة المعيارية المعدلة = الدرجة المعيارية × 15+100

التصنيف وفق الدرجة التائية:

وهي الأكثر استعمالا، وتعتمد على نفس المبدأ لكن في هذه الحالة يكون المتوسط 50 والانحراف معياري 10، ويتم حساب الدرجة المعيارية التائية وفق المعادلة التالية:

الدرجة المعيارية المعدلة = الدرجة المعيارية× 10+50.

الجدول رقم(09) يوضح الدرجات المعيارية والدرجات المعيارية المعدلة ودرجات التائية

الدرجة الخام	التكرارات	الدرجة المعيارية Z	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية التائية
00،39	3	-1،71154	14،42287	32،88457
00،40	3	-1،58797	20،60172	34،12034
00،41	4	-1،46439	26،78057	35،35611
00،42	3	-1،34081	32،95943	36،59189
00،43	3	-1،21723	39،13828	37،82766
00،44	4	-1،09366	45،31714	39،06343
00،45	3	-0،97008	51،49599	40،2992
00،46	2	-0،8465	57،67485	41،53497
00،47	4	-0،72293	63،8537	41،53497
00،48	4	-0،59935	70،03256	42،77074
00،49	4	-0،47577	76،21141	44،00651
00،50	3	-0،35219	82،39026	46،47805
00،51	6	-0،22862	88،56912	47،71382
00،53	7	0،018537	100،9268	50،18537
00،54	5	0،142114	107،1057	51،42114
00،55	3	0،265691	113،2845	52،65691
00،57	2	0،512845	125،6422	55،12845
00،58	1	0،636422	131،8211	56،36422
00،59	5	0،759999	138	57،59999
00،60	2	0،883576	144،1788	58،83576
00،61	3	1،007153	150،3577	60،07153
00،62	5	1،13073	156،5365	61،3073
00،63	3	1،254307	162،7154	62،54307
00،64	3	1،377885	168،8942	63،77885
00،65	6	1،501462	175،0731	65،01462
00،66	4	1،625039	181،2519	66،25039
00،67	2	1،748616	187،4308	67،48616
00،69	2	1،872193	199،7885	69،9577

جدول رقم (10) يوضح الدرجات الخام و ما يقابلها من درجات تائية

فئات درجات الخام	الدرجات التائية(متوسط حسابي 50 و انحراف معياري 10)	ترتيب أفراد العينة حسب درجاتهم التائية	التصنيف
41–39	اقل من المتوسط بوحدتين معياريتين	10 تلاميذ من 100	ضعيف
49–42	اقل من المتوسط بوحدة معيارية	27 تلميذ من 100	تحت المتوسط
57–50	المتوسط	26 تلميذ من 100	متوسط
65–58	اكبر من المتوسط بوحدة معيارية	28 تلاميذ من 100	فوق المتوسط
69–66	اكبر من المتوسط بوحدة معياريتين	9 تلاميذ من 100	جيد

الجدول رقم(09) يبين موقع الأفراد وفق الدرجة التائية و التي صَنفت الأفراد إلى خمس فئات حسب درجات الخام و تظهر النتائج بان التوزيع كان إعتداليا و مس كل الفئات (الدنيا و المتوسطة و العليا) و يعبر تعبيرا صادقا على المجتمع الأصلي للدراسة.

التصنيف حسب طول الفئة

حساب المدى= أعلى قيمة – أدنى قيمة .

حساب طول فئة: المدى على عدد المستويات (3/2=0.66)

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن تم حساب الدرجة المعيارية والدرجة المعيارية المعدلة والدرجة التائية التي أظهرت أنه كان حجم مجال التفسيري بين الفئة كان وفق المدى 2/3=0.66، و الجدول التالي يوضح تحديد الفئات و تصنيفها.

الجدول رقم (11) يوضح امتداد الفئات المستخرجة من تطبيق مقياس الملل الأكاديمي:

الفئات	المجال
ضعيف	1.66 -1.00
متوسط	2.33 - 1.67
مرتفع	3.00 - 2.34

من الجدول أعلاه يمكننا أن نقول أن الفئة المحصورة في المجال [1.00- 1.66] تعاني من ملل أكاديمي منخفض جدا، والفئة المتوسطة وهي الفئة التي ينتمي إليها الوسيط و التي درجاتها تنحصر بين [1.67- 2.33] والتي يكون لديهم ملل أكاديمي متوسط.

أما الفئة التي تعاني من ملل أكاديمي مرتفع تنحصر بين [2.34- 3.00] .

إن أكبر فئة في تصنيف عدد الأفراد هي الفئة المتوسطة، وتليها فئة " ضعيف و "مرتفع" والفئتين المتطرفتين هما "منخفض جدا " و "مرتفع جدا" . وهذا ما يدل على اعتدالي التوزيع.

2-مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس الملل الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقد تم حساب المعايير، والتي في ضوئها تم تفسير الدرجات الخام لاستجابات عينة الدراسة، من خلال نسب الدرجات التائية، والتائية، وتوافقت هذه النتائج في مجملها مع دراسات سابقة تناولت مؤشرات الملل وأبعاده حول تعرض طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بجنس الطلبة، فلقد توصلت الدراسة التي أجريت (السورطي2008) -إلى نفس النتيجة، حيث أشارت إلى إمكانية الاعتماد على مقياس الملل الأكاديمي لتحديد مستوى الملل لطلاب المرحلة المتوسطة والكشف على أدائهم المدرسي ودرجة مللهم، كما أظهر نتائج دراسة (الخوالده،2013) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الملل الأكاديمي والمتغيرات النفسية كالقلق والاكتئاب والنفور الدراسي والتسرب المدرسي، فكلما زادت المتغيرات النفسية لدى الفرد نحو كره الدراسة كلما ارتبط ذلك بمللهم من الدرس، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة (ياسين وزروالي وقادري ، 2015) إذْ أنَ الطالب الذي ينفر من المدرسة يزيد من درجة الملل لديه على الطالب الذي لا ينفر من الدراسة، وهذا الذي أكدته الدراسة الحالية أن مستوى الملل الأكاديمي المرتفع له علاقة بالصف الدراسي وببعض العوامل والمتغيرات النفسية للفرد.

وأيضا نجد أن نتائج بحثنا تتفق مع دراسة (روبي وقارة2017) والتي هدفت لدراسة البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس الملل والمتعة عند طلبة الجامعة حيث توصلت هذه الأخيرة إلى معرفة أبعاد ومؤشرات المقياس حيث تم تقدير مستويات الملل والفروق من حيث الجنس وهذا ما أفادنا في دراستنا بينما توصلت من خلال تحليل البنية العاملية للمقياس إلى أنه يتشبع على ثلاث عوامل هي: الروتين، الاكتئاب، مشاعر الضجر، القلق، عدم الرغبة والتواصل في الصف والخوف من الفشل وهذا بالنسبة لمتغير الملل وهو العنصر الذي وجدناه ينطبق على نفس عوامل النسخة المعدلة في مقياسنا، كما توصلنا إلى أن كل قسم من أقسام تتشبع عليه البنود التي تنتمي إليه وعموما حول الدراسات السابقة يمكن القول أن معظمها توصلت إلى مستويات عالية من

الصدق والثبات المتعلقين بدرجات مستوى الملل الأكاديمي متفق في ذلك من نتائج بحثنا ويمكن إرجاع ذلك إلى التركيز والدقة في النقل الثقافي الذي يلتزم به الباحثون خلال عملية الترجمة ومراعاة شروطها، وهو الأمر الذي من شأنه جعل المقياس وبنوده متكيفة ثقافيا مع خصائص المجتمع المراد التطبيق عليه لاحقا، كما أن هذه الدقة في الترجمة من شأنها جعل البنود قادرة على قياس البعد الذي تنتمي إليه، وجعل هذه الأبعاد قادرة من خلال اتساقا على قياس مستويات الملل الأكاديمي، إضافة إلى ذلك نشير إلى أن حفاظ المقياس على دلالات صدقه وثباته في البيئات السابقة التي أجريت فيها تلك الدراسات، قد يعزى إلى كون شعور الملل الأكاديمي تتحكم فيه الظروف النفسية للفرد والعوامل الخارجية والداخلية في الوسط التربوي والتعليمي.

3- اقتراحات

وفي الأخير يمكن أن نقدم المقترحات التالية:

- توسيع مجال تكييف وبناء الاختبارات والمقاييس النفسية التي تتلاءم مع البيئة المحلية وذلك بتوفير أدوات جاهزة وقادرة على إعانة البحوث العلمية باعتبارها الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف البحث العلمي.
- التعديل في الحجم الساعي للمحتوى وبناء مناهج تربوية تتوافق مع قدرات المتعلمين ومستوياتهم العلمية، مع إضفاء صيغة جديدة لتقويم المستمر بدلا من الاختبارات والامتحانات الكتابية.
- تكوين خبراء ومختصين في مجال القياس عموما، وبناء وتكييف المقاييس خصوصا، من خلال إرسال أستاذة وحتى طلبة دكتوراه لإجراء دورات تكوينية، أو حتى التربصات، نظرا لحداثة ما توصل إليه القياس في الدول المتقدمة في هذا المجال، سواء من حيث الأساليب الإحصائية، أو البرامج الإحصائية المختصة في معالجة البيانات Spss.
- التكوين الجيد والأكاديمي للأساتذة وتمكينهم من تطبيق أفضل الاستراتجيات وطرق التدريس الحديثة وأنواع التقويم ومختلف الوسائل تكنولوجيا التعليم لبلوغ أهداف تربوية ذات كفاءات مستقبلية فعالة وناجحة.
- الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلم وإعطائه الجزء الأكبر من العملية التعليمية، وذلك بإيجاد فرص لترويح عن النفس وقضاء أوقات الفراغ في الأمور المناسبة التي تخدم المتعلمين وتحصيلهم.
- حل الأسئلة كوسيلة للتغلب على الملل وزيادة التركيز والتحفيز لجو الامتحان.
- تنظيم أوقات الطلاب وتعويدهم النوم المبكر ومتابعة سير دراستهم وعدم تحملهم مالا يطيقون.
- تطبيق منهج التعلم بالترقية في المدارس (من خلال الرحلات- الخرجات الميدانية- النزهات إلى حدائق الحيوان والمتاحف وغيرها).

- الحوافز المادية والمعنوية من طرف المدرسة والأولية لزيادة مردود التعليمي للتلاميذ.
- العناية بالكتاب المدرسي باعتباره وسيلة يعتمد عليه المتعلمون في تعلماتهم والتخفيف من الجانب النظري.
- دعم الحصص الرياضية والفنية التي تسمح لهم بالمشاركة والتعاون بإيجابية وفعالية.

وفي الأخير نوصي بضرورة العمل ضمن فرق بحث، في هذا النوع من البحوث على اعتبار أنها تتطلب عينة كبيرة وهو الأمر الذي يحتاج تضافر الجهود في تكوين بنك للمقاييس النفسية والتربوية.

الخاتمة

الخاتمة:

انتشرت في الآونة الأخيرة مشاكل عديدة في الأوساط التعليمية ،وأثرت بشكل سلبي على التلميذ، والوسط التعليمي مقارنة بالسنوات الماضية، والتي تمثلت في الرسوب الدراسي، التسرب، التراجع في التحصيل، وغيرها من المشاكل، حيث ارتبطت هذه المشاكل ارتباطا وثيقا بالملل الذي يترجم هذا الشعور عند الكثير من التلاميذ، والذي يرجح أسبابه الكثير من التلاميذ إلى غياب المتعة في التعليم، وتأثير الروتين على قدراتهم الشخصية مما يكبح إقدامهم على التعلم، إضافة إلي طرق التدريس التي باتت تعتمد على إستراتيجية وحيدة في تقديم المعلومة للتلميذ. إن هذا الشعور الناجم عن الملل لم يقتصر على فئة معينة من التلاميذ، بل تعداه إلى كافة التلاميذ باختلاف الجنس، فنجد أن نسبة الملل متساوية عند الذكور والإناث، وهذا راجع إلى نفس الظروف التي يعيشها التلاميذ باختلاف الجنسيين من طرق التدريس، المناهج، الدوافع، محيط التعلم.

إن هذا الشعور الذي يسيطر على تفكير التلميذ، ويجعل اتجاهه نحو التعليم سلبي فيندفع إلى تعويض هذا النقص بالغياب المتكرر، النفور، الشعور بالضجر، إضافة إلى جعل مشروعه المهني المستقبلي مستقلا تماما عن مشروعه الدراسي الذي يزاوله، فبات طموح التلميذ يسير في الاتجاه المعاكس للتعليم، مما يؤكد على أن رغم الظروف التي يعيشها التلميذ داخل الوسط التعليمي ،ورغم الملل الذي يشعر به، إلا أنه لم يؤثر على الجانب المهني له، فنجد الكثير من التلاميذ يربطون طموحاتهم المستقبلية بجوانب أخرى منها ما يتعلق بالجانب المادي، ومنها بالمكانة، ومنها بالامتيازات التي توفرها هذه المهنة، فنجد الكثير من فئة التلاميذ الشباب يربطون مستقبلهم بالهجرة نظرا لما توفر لهم الدول الأخرى من امتيازات تشبع حاجاتهم، وتلبي رغباتهم. إن الطموح الذي وصل إليه هذه الفئة من الشباب تعداه كذلك إلى فئة الإناث نظرا لما قدمه المجتمع من امتيازات للمرأة، فأصبحت تتمتع بنفس الحظوظ التي يتمتع بها الرجل، فنجدها تتقلد عدة مناصب بالمجتمع كالتعليم، فحين نجد البعض الآخر من الإناث يتبنى فكرة الزواج كمشروع ناجح بالنسبة لكثير من الإناث اللاتي لم يسعفهن الحظ في مزاولة الدراسة .

رغم تفشي مشكلة الملل الأكاديمي، وتأثيرها على الجانب التعليمي للتلميذ، إلا أنها لم تأثر على طموح التلميذ، ولم تكبح إمكانياته في التخطيط لمستقبله المهني.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

الكتب

1. إبراهيم محمد محاسنة(2013)، **القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية و النظرية الحديثة**، ط1، دار جرير، عمان، الأردن.

2. أحمد صقر عاشور (1983)، **إدارة القوى العاملة**، بيروت، دار النهضة العربية .

3. آمنة ياسين، زروالي لطيفة، قادري حليمة (2015)، **أكره المدرسة ...ماذا أفعل ؟**، وهران، دار الأديب، الجزائر .

4. بشير معمرية (2007)، **القياس النفسي وبناء أدواته**، منشورات الحبر، الجزائر.

5. بوفلجة غياث (2006)، **أزمة التربية النظامية**، الجزائر، رياض العلوم .

6. جليل وديع شكور (1989)، **أبحاث في علم النفس الإجتماعي وديناميةالجماعة**، لبنان، دار الشمال للطباعة.

7. دسوقي كمال (1988)، **ذخيرة علم النفس**، مصر، دار الدولية للنشر والتوزيع .

8. روبي محمد، تمار ناجي (2016)، **تأرجح المعاش اليومي لدى طلبة الجامعة بين تجاذبات المتعة وتنافرات الملل**، النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل، مخبر البحث في التربية وعلم النفس، جامعة وهران 2، دار لالة صفية للنشر والتوزيع .

9. رونالد هامبلتون(2005)، **تكييف الاختبارات التربوية و النفسية للتقييم عبر الثقافات**، مكتبة العبيكان ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية.

10. سهير كامل أحمد (1999)، **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، مصر، مركز الإسكندرية الكتاب.

11. سهير كامل أحمد(1998)، **سيكلوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

12. صلاح الدين محمود علام(2000)، **القياس و التقويم التربوي و النفسي**، ط 1 دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

13. صلاح الدين محمود علام(2006)، **الاختبارات و المقاييس التربوية والنفسية**، ط1 دار الفكر، الأردن،.

14. صلاح الدين محمود علام(2013)، **إتقان القياس النفسي الحديث**، دار الفكر ط1،الأردن.

15. عباس محمود عوض(1998)، **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية،مصر.

16. عبد الرحمن العيسوي(1997)، **سيكلوجية الإعاقة الجسمية و العقلية**، دار الراتب الجامعية،لبنان.

17. عبد العزيز بوسالم(2014)، **القياس في علم النفس و التربية**، ط1 ،دار قرطبة للنشر والتوزيع ،الجزائر.

18. عبد العلي الجسماني(1994)، **علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية و التربوية**، ط1 ،الدار العربية للعلوم، لبنان.

19. عمار بوحوش(1995)، **مناهج البحث العلمي**، ديوان المطبوعات، الجزائر.

20. فيصل عباس(1996)، **الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها**، دار الفكر العربي ط1،بيروت ،لبنان.

21. كامل محمد عويضة(1996)، **القدرات العقلية في علم النفس**، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان.

22. الكبسي عبد الواحد (2010)، **تنمية التفكير بأساليب مشوقة**، دار الهلال، ط2، عمان .

23. مصطفى كامل، وآخرون (2005)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، أسيوط، دار الوفاق للنشر والطباعة، ط 3 .

24. موفق الحمداني(2006)، **مناهج البحث العلمي، أساسيات البحث العلمي**، ط 1، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن.

المجلات :

1. آمنة ياسين، ثايري غنية (2016)، **أثر الشعور بالمتعة والملل على اتجاهات تلاميذ المدرسة الإبتدائية**، النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل، مخبر البحث في التربية وعلم النفس، جامعة وهران 2، دار لالة صفية للنشر والتوزيع.

2. براخلية عبد الغاني (2017)، **النقل الثقافي للمقاييس النفسية والتربوية المعاصرة**، العدد03، دراسات في القياس النفسي والتقويم التربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية، جامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة- الجزائر.

3. آمنة ياسين، حليمة قادري (2015)، **فاعلية برنامج إرشادي لمحاربة النفور الدراسي لدى تلاميذ المتوسطة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، مجلد 9 العدد 3، جامعة السلطان فايوس .

4. بوفلجة غياث (2016)، **مؤشرات الملل ومتعة الدراسة بالمدرسة الجزائرية**، النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل، مخبر البحث في التربية وعلم النفس، جامعة وهران 2، دار لالة صفية للنشر والتوزيع.

5. تحية عبد العال(2012)، **الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية** ،عدد 23(92)، جامعة بنها .

6. الخوالدة تيسير (2013)، **الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية** ،19 العدد1 جامعة آل البيت، المنارة .

7. زروال لطيفة (2013)، **النفور الدراسي قراءة نفسية مرضية في مؤشرات والأسباب**، ، ظاهرة النفور الدراسي وسبل معالجتها، مخبر البحث في التربية وعلم النفس، جامعة وهران 2.

8. السورطي عيسى (2008)، **درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي**، (عمادة البحث العلمي ،الجامعة الأردنية، المحرر)، دراسات، مجلد 35، العدد 1، علوم التربوية .

9. عبد العزيز بوسالم(2015)، **الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من أجل الصلاحية**، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية العدد 14،الجزائر.

10. مصطفى رمضان مظلوم (دون تاريخ)، **فعالية برنامج لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة**، بحث مقبول للنشر بمجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة بنها ،كلية التربية .

الرسائل الجامعية:

1. جلال فرشيشي (2001)، **إعادة تكييف اختبار كاتل على المجتمع الجزائري**، جامعة الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة،.

2. عز الدين مصمودي(1993)، **تكييف مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس**،جامعة قسنطينة، رسالة ماجستير غير منشورة.

المعاجم والقواميس:

1. ابن مكرم ابن منظور (2012)، **معجم لسان العرب**، بيروت، دار الصادر.

2. رولان دورون، فرانسوار بارو (1997)، **موسوعة علم النفس**، بيروت، عويدات للطباعة والنشر، ط1.

3. نطوان نعمة، وآخرون (2000)، مراجعة مأمون الحموي وآخرون، **مجند في اللغة العربية المعاصرة**، لبنان، دار الشروق .

الجرائد والوثائق الرسمية

4. الفهدي صالح (2014)، **التعليم بين المتعة والملل**، جريدة الرؤية، 13 أكتوبر.

5. جريدة البلاد (2014)، **يومية إخبارية وطنية** ، العدد 4506، السنة الخامسة عشر، الخميس 11 سبتمبر، النسخة الإلكترونية .

المراجع باللغة الأجنبية :

1. al-shara, Ibrahim. (2015). LEARNING AND TEACHING BETWEEN ENJOYMENT AND BOREDOM AS REALIZED BY THE STUDENTS: A SURVEY FROM THE EDUCATIONAL FIELD. European Scientific Journal.

2. Antonio González, Verónica Paoloni, Cristina Rinaudo (2013) Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento . (29).pp 426-434 ISSN edición impresa: 0212-9728

3. Antonmattei Piérre et Fouquet Annie ،(2001) ،la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires، mission permanente d'évaluation de la politique de prévention ،République Français .

4. Cald Well L.L et AL ،(1999) ،**Why are you Bored** ? An examination of psychological and social control causes of boredon among adolexents dournalo of leisure Research ،31(2) .

5. Cornu Laurence ; (2001) ،**Le plaisir et L'ennui à l'école** . revue internationale d'éducation ،SEVRES ،N°57 .

6. DASCHMANN, Elena Carolin, (2013). Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents [Dissertation]. Konstanz: University of Konstanz

7. Loredana Manasia(2015), Enjoyment of learning in upper secondary education. An exploratory research, The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9th November 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 .

8. Nett UE, Daschmann EC, Goetz T and Stupnisky RH (2016) How Accurately Can Parents Judge Their Children's Boredom in School? Front. Psychol. 7:770. doi: 10.3389/fpsyg.2016.0077 .

9. P. ALEX LINLEY, STEPHEN JOSEPH, SUSAN HARRINGTON, & ALEX M. WOOD Positive psychology: Past, present, and (possible) future(2006). The Journal of Positive Psychology, January 2006; 1(1): 3–16 ISSN 1743-9760 print/ISSN 1743-9779
10. Schukajlow, Stanislaw. (2015). Effects of enjoyment and boredom on students' interest in mathematics and vice versa.
11. Tanaka, A. and Murayama, K. (2014) Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between taskspecific perceptions and achievement goals. Journal of Educational Psychology, 106 (4). pp. 1122-1134. ISSN 0022 .
12. White, Marilyn & Marsh, Emily. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. Library Trends. 55. . 10.1353/lib.2006.0053.

الملاحق

الملحق رقم(01) يوضح إستمارة التحكيم لمقياس الملل الأكاديمي

BP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sunbderg "

الرقم	أسماء الأساتذة المحكمين	التخصص
01	البروفيسور قدوري رابح – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
02	الدكتورة سامية ابراهيمي – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
03	الدكتور روبي محمد – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
04	الدكتور مكفس عبد المالك – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
05	الدكتور براخلية عبد الغني – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
06	الدكتورة بوجلال نجية – جامعة المسيلة	قياس نفسي وتقويم تربوي
07	الدكتور قفي محمد– جامعة المسيلة	إنجليزية
08	الدكتور شريط ايمان– جامعة المسيلة	إنجليزية
09	الاخصائي النفساني محمد حاجي – مركز صغار الصم – المسيلة	علم النفس
10	المفتش لعمارة جلول – المسيلة	لغة عربية

الملحق رقم (02) استمارة تحكيم مقياس للتحكيم حول: تكييف مقياس الملل الأكاديمي
ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مقياس للتحكيم حول: تكييف مقياس الملل الأكاديمي

" ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg "

الأستاذ(ة):السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

في إطار التحضير لمذكرة الماستر

بعنوان: **تكييف مقياس الملل الأكاديمي**

ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg

نرجوا من سيادتكم الموقرة،الإطلاع على الاستبيان المعد لهذا الغرض،وإبداء آرائكم السديدة حول بنود الاستبيان من حيث الصياغة، السلامة اللغوية، انتماء البند للمحور.

واعلمكم بان الأداة تتدرج عبارتها في ثلاث بدائل هي : **دائما أحيانا نادرا**

وفي الأخير تقبلوا منا سيدي أسمى عبارات التقدير والاحترام.

الأستاذ: براخلية عبد الغني **الطالبة : بلباي آسية**

*** اسم ولقب الأستاذ:**

***الدرجة العلمية:**

***الجامعة:**

السنة الجامعية:2018–2019

البيانات العامة:

الاسم واللقب: .....

الجنس:.....

الرقم	الأبعاد	السلامة اللغوية		القياس		الملاحظات
		سليم	غير سليم	تقيس	لا تقيس	
البعد الأول: طرق التدريس						
1	تشعرني طرق التدريس المستخدمة بأن وقت الدرس يمر ببطء شديد					
2	تشعرني معظم طرق التدريس المستخدمة القهر والمعاناة					
3	اشعر بكره نحو الدراسة بسبب طرق التدريس غير المثيرة					
4	اشعر بعدم الاستمتاع في التعلم بسبب أساليب التدريس المستخدمة					
5	اشعر بملل كلما كانت طريقة التواصل في الدرس غير واضحة					
6	اشعر بالملل بسبب قلة تفاعلي أثناء عرض الدرس					
7	اشعر بتعب أثناء الدرس					
8	اشعر بملل من الأساتذة بسبب طرق التدريس المستخدمة					
البعد 2: التقويم						
9	اشعر بملل نتيجة طريقة تقويم الأستاذ					
10	اشعر بقلق متواصل من الامتحانات					
11	اشعر بخوف من طريقة تقويم الأستاذ					
12	اشعر بتوتر من أسئلة الامتحانات					
14	اشعر بالضيق من التركيز على الحفظ والتذكر في الامتحانات					

15	اشعر بان هدفي هو الحصول على درجات عالية في الامتحانات					
البعد 3: المناهج الدراسية						
16	اشعر برغبة في التوقف عن الدراسة بسبب عدم تعاون زملائي معي					
17	اشعر بملل دراسي بسبب الإضرابات					
18	اشعر بعدم الرغبة في محتويات الكتاب المدرسي					
19	**اشعر بعدم التركيز في الدراسة**					
20	**اشعر بضيق عندما لا ترتبط الدراسة بالمستقبل**					
21	**اشعر بعدم الرضا عن نتائجي الدراسية**					
22	**اشعر بعدم الفائدة من الدراسة**					
البعد4: دوافع الفرد						
23	**اشعر بملل من بعد المدرسة عن منزلي**					
24	**اشعر بملل نتيجة تشتت انتباهي أثناء الدرس**					
25	**اشعر أن الدراسة لا تثير اهتمامي**					
26	**اشعر بالملل أثناء حل الواجبات المنزلية**					
27	**اشعر بالملل من الدروس لأنها بعيدة عن مستوى ذكائي**					
28	**أشعر بملل من عدم الرضا عن نفسي**					
ملاحظات عامة						

الملحق رقم (03) مقياس الملل الأكاديمي النسخة الأجنبية (الانجليزية)

Acadimic Boredom Proneness Scale -28 ITEM

N^{O}	ITEMS	OFEN	SOMTIMES	ALWAYS
01	1.It Is easy for me to concentrate on my activities.			
02	.2Frequently when I am working I find myself worrying about other things.			
03	.3Time always seems to be passing slowly.			
04	.4I often find myself at "loose ends"، not knowing what to do.			
05	.5I am often trapped in situations where I have to do meaningless things.			
06	.6Having to look at someone's home movies or travel slides bores me tremendously.			
07	.7I have projects in mind all the time، things to do.			
08	.8I find it easy to entertain myself.			
09	.9Many things I have to do are repetitive and monotonous.			
10	.10It takes more stimulation to get me going thanmost People			
11	.11I get a kick out of most things I do.			
12	.12I am seldom excited about my work.			
13	.13In any situation I can usually find something to do or see to keep me interested.			
14	.14Much of the time I just sit around doing nothing.			

15	.15I am good at waiting patiently.			
16	.16I often find myself with nothing to do، time on my hands.			
17	.17In situations where I have to wait، such as a line، I get very restless.			
18	.18I often wake up with a new idea.			
19	.19It would be very hard for me to find a job that is exciting enough.			
20	.20I would like more .challenging things to do in life.			
21	.21I feel that I am working below my abilities most of the time.			
22	.22Many people would say that I am a creative or imaginative person.			
23	.23I have so many interests، I don’t have time to do everything.			
24	.24Among my friends، I am the one who keeps doing something the longest.			
25	.25Unless I am doing something exciting، even dangerous، I feel half-dead and dull.			
26	.26It takes a lot of change and variety to keep me really happy.			
27	.27It seems that the same things are on television or the movies all the time; it's getting old.			
28	.28When I was young، I was often in monotonous and tiresome situations.			

الملحق رقم(04) يوضح مقياس الملل الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي

ABP SCAL-28 ITEM Of Richard Farmer And Noraman D. Sanbderg

تعليمة:

تلاميذنا الأعزاء، في إطار إعداد مذكرة ماستر تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي نلتمس منكم التعاون لإتمام هذه الدراسة ميدانيا، وهذا من خلال ملأ هذه الاستمارة بكل موضوعية مع العلم أنها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

تقبلوا مني في الأخير الاحترام والتقدير وشكرا.

السنة الجامعية:2018-2019

الرقم	العبارات	غاليا	أحيانا	أبدا
01	تشعرني طرق التدريس المستخدمة بأن وقت الدرس يمر ببطء شديد			
02	اشعر برغبة في التوقف عن الدراسة بسبب عدم تعاون زملائي معي			
03	اشعر بكره نحو الدراسة بسبب طرق التدريس غير المثيرة			
04	اشعر بملل دراسي بسبب الإضرابات			
05	اشعر بعدم الاستمتاع في التعلم بسبب أساليب التدريس المستخدمة			
06	اشعر بالملل من الدروس لأنها بعيدة عن مستوى ذكائي			
07	اشعر بملل كلما كانت طريقة التواصل في الدرس غير واضحة			
08	اشعر بتعب أثناء الدرس			
09	اشعر بخوف من طريقة تقويم الأستاذ			
10	اشعر بملل نتيجة طريقة تقويم الأستاذ			
11	اشعر بقلق متواصل من الامتحانات			
12	اشعر بالملل أثناء حل الواجبات الدراسية			
13	اشعر بملل نتيجة تشتت انتباهي أثناء الدرس			
14	اشعر بالضيق من التركيز على الحفظ والتذكر في الامتحانات			
15	اشعر بان هدفي هو الحصول على درجات عالية في الامتحانات			
16	تشعرني معظم طرق التدريس المستخدمة القهر والمعاناة			

17	اشعر بملل من الأساتذة بسبب طرق التدريس المستخدمة			
18	اشعر بعدم الفائدة من الدراسة			
19	اشعر بعدم التركيز في الدراسة			
20	اشعر بضيق عندما لا ترتبط الدراسة بالمستقبل			
21	اشعر بعدم الرضا عن نتائجي الدراسية			
22	اشعر بعدم الرغبة في محتويات الكتاب المدرسي			
23	اشعر بملل من بعد المدرسة عن منزلي			
24	اشعر بتوتر من أسئلة الامتحانات			
25	اشعر أن الدراسة لا تثير اهتمامي			
26	أشعر بملل متواصل من الامتحانات			
27	أشعر بملل بسبب قلة تفاعلي أثناء عرض الدرس			
28	أشهر بالملل بأن من الدروس لأنها نظرية			