الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

==========

الشعبة: علم النفس رقم التسجيل:.....

التخصص: علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي:.....

الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي

مذكرة مقدمة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:

– بن مني سليمة

– درويش فاطمة الزهراء

إشراف:

– د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2024 / 2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

الشعبة: علم النفس رقم التسجيل:.....

التخصص: علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي:.....

الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي

مذكرة مقدمة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:
– بن مني سليمة
– درويش فاطمة الزهراء

إشراف:
– د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2024 / 2025

﴿ ... يَرْفَعِ اللهُ الذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ

وَالذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ... ﴾

[سورة المجادلة: الآية 11]

كلمة الشكر والتقدير

بحمد الله وتوفيقه، اسّجل أسمى آيات الامتنان والعرفان إلى مشرفي الكريم البروفسور: معوش عبد الحميد، الذي كان منارة علمية ومرشدا حكيما طوال رحلتي البحثية، فبفضل توجيهاته السديدة ودعمه اللامحدود تحقق هذا الإنجاز وأخص بالشكر لجنة المناقشة، التي أكرمتني بتقييمها الثمين، وكل من أسهم برفقته وعلمه، في بناء صرح معرفتي.

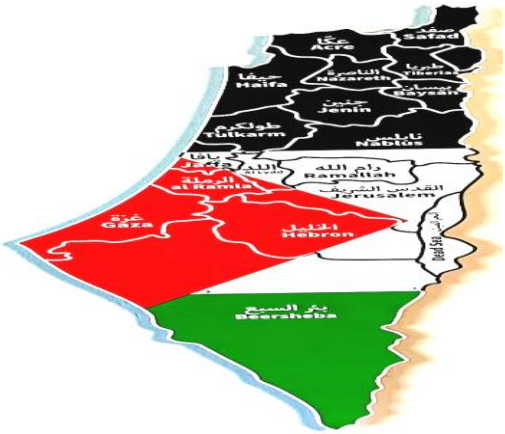
كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من شارك في هذه الدراسة ولاسيما عائلتي، وأحبتي الذين كانوا السند الحقيقي والدافع الدائم.

لكم مني أسمي آيات الشكر والتقدير، داعيا الله أن يجعل هذا العمل خير بداية لمشواري علمي مثمر.

الطالبتان:

- بن مني سليمة
- درويش فاطمة الزهراء

الإهداء



إلى من كانت دعواتهم زادي،

ورضاهم سر توفيقي...إلى والديّ العزيزين، منارة حياتي، وجناحي اللذين أحلق بهما في سماء الطموح ....

إلى زوجي الحبيب فارس، رفيق الدرب، وسندي في الحياة، شكرا لحنانك وثباتك ودعمك الدائم.

إلى أبنائي الأحبة: عبد الرؤوف، قصي، لؤي، أنتم بهجة أيامي وزهرة عمري...

إلى أخي محمد، وإلى أختيّ الغاليتين خديجة وأمينة، وبناتها ماريا، وزينب العزيزتان على قلبي، أنتم جزء من القلب لا يغيب.

إلى صديقي الأستاذ بالعربي، وإلى الأستاذ عبد الصمد، أصدقائي الأوفياء، شكرا لرفقتكم النبيلة، ودعمكم الصادق الذي كان عونا في مسيرتي ....

إلى كل من مدّ لي العون أو أهداني كلمة طيبة في طريقي ..

أهديكم هذا العمل، عربون شكر ووفاء، امتنان لا يزول.

الطالبة

– درويش فاطمة الزهراء

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الوتيرة الدراسية الزمنية الجامعية والملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ومتغير الكلية (العلوم الإنسانية والاجتماعية، علوم التكنولوجيا، وآداب ولغات). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، على عينة قوامها (150) طالبا وطالبة، للسنة الجامعية 2025/2024، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وفي إطار هذا المنهج استخدمت الطالبتان أداتين لجمع البيانات تمثلت في: مقياس الوتيرة الزمنية الدراسية ومقياس الملل الأكاديمي، المعد من طرف الأستاذ المشرف البروفيسور معوش عبد الحميد بالنسبة للمقياس الأول، وأما المقياس الثاني تم الاعتماد على مقياس فرج الله مريم ومعافة نهلة (2022) من مذكرة الماستر بعنوان: مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات حيث أشارت مؤشراتهما إلى قيم عالية، وهذا يدل على أنهما تتمتعان بدرجة مقبولة من الصدق والثبات يمكن الاعتماد عليهما في التطبيق الميداني للدراسة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (*SPSS, V 26*)، وذلك باستخدام عدة اختبارات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، المتوسط الفرضي، اختبار (T-test) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تحليل التباين الأحادي (*One Way Anova*)، معامل ألفا كرومباخ، معامل الارتباط البسيط بيرسون، بالإضافة معادلة تارو يامان (*Taro Yamane*) لحساب حجم عينة الدراسة، وأسفرت النتائج إلى ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبه جامعه برج بوعريريج.
- إن مستوى الوتيرة الزمنية لدى طلبة جامعه برج بوعريريج مرتفع.

- إن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعه برج بوعريريج مرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الوتيرة الزمنية تبعا لمتغير الجنس لدي طلبة جامعة برج بوعريريج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوتيرة الزمنية تبعا لنوع الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس لدي طلبة جامعة برج بوعريريج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لنوع الكلية.

الكلمات المفتاحية: الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية؛ الملل الأكاديمي.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

This study aimed to explore the academic temporal pace and its relationship with academic boredom among students at Mohamed El Bachir El Ibrahimi University in Bordj Bou Arréridj. The study also sought to identify differences in the levels of academic temporal pace and academic boredom based on gender (male, female) and faculty (Human and Social Sciences, Technology Sciences, and Letters and Languages).

To achieve the study's objectives, the descriptive method was employed due to its appropriateness for the nature of the research. The sample consisted of 150 male and female students for the academic year 2024/2025, selected through stratified random sampling. Within this methodological framework, two instruments were used for data collection: the Academic Temporal Pace Scale, developed by the supervising professor, Professor Maouch Abdelhamid, and the Academic Boredom Scale, adapted from the scale developed by Farajallah Mariam and Maafa Nahla (2022) in their master's thesis titled *The Level of Academic Boredom Among Primary School Pupils*.

The psychometric properties of both instruments were verified in terms of validity and reliability, and the indicators revealed high values, indicating that both instruments have an acceptable degree of validity and reliability, making them suitable for application in the field.

Statistical analysis was carried out using SPSS (Version 26), employing various statistical tests for data processing and analysis, including: means, standard deviations, hypothetical means, t-test for comparing means, one-way ANOVA, Cronbach's alpha coefficient, Pearson's simple correlation coefficient, in addition to the Taro Yamane formula for calculating sample size.

The results revealed the following:

- There is a statistically significant correlation between academic temporal pace and academic boredom among the university students.
- The level of academic temporal pace among the students is high.
- The level of academic boredom among the students is also high.
- There are no statistically significant differences in academic temporal pace based on gender.
- There are no statistically significant differences in academic temporal pace based on faculty.
- There are no statistically significant differences in academic boredom based on gender.
- There are statistically significant differences in academic boredom based on faculty.

Keywords: Academic Temporal Pace; Academic Boredom.

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الآية..	
02	الإهداء..	أ
03	شكر وتقدير..	ب
04	الملخص بالعربية..	ت
05	الملخص بالإنجليزية..	ث
06	فهرس المحتويات..	ج
07	قائمة الجداول..	خ
08	قائمة الأشكال..	د
09	قائمة الملاحق..	ذ
مقدمة..		01
أولا: الخلفية النظرية والدراسات السابقة		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	05
02	فرضيات الدراسة.	09
03	أهداف الدراسة.	09
04	أهمية الدراسة..	10
05	دواعي اختيار الموضوع..	11
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا..	12
07	الخلفية النظرية..	13
08	الدراسات السابقة والتعليق عليها..	14
أولا: الدراسة الميدانية		
الفصل الثاني: الطريقة والأدوات.		
تمهيد..		37
أولا:	**الدراسة الاستطلاعية.**	37
.1.1	أهداف الدراسة الاستطلاعية..	37
.2.1	حدود الدراسة الاستطلاعية.	38
.3.1	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية..	38

.4.1	إجراءات بناء أدوات الدراسة..	38
.5.1	الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة..	38
ثانيا:	**الدراسة الأساسية..**	45
.1.2	منهج الدراسة..	45
.2.2	مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.	45
.3.2	حدود الدراسة الأساسية .	46
.4.2	وصف شامل لأدوات الدراسة..	46
.5.2	تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة..	47
خلاصة..		48
تمهيد..		50
01	عرض نتائج الدراسة وتحليلها..	50
02	مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها..	64
03	الاستنتاج العام..	70
04	خلاصة.	71
05	مقترحات الدراسة..	71
خاتمة		74
قائمة المراجع..		76
قائمة الملاحق..		/

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين ثبات أداة الدراسة	39
02	يعبر عن درجة ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.	40
03	قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد.	41
04	قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد	42
05	نتائج صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس	43
06	قيمة ألفا كرونباخ.	43
07	نتائج حساب ثبات مقياس الوتيرة الزمنية	54
08	يتضمن حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي وأبعاد الوتيرة الزمنية	51
09	يتضمن المعالجة الإحصائية الخاصة بحساب اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للمقياس الأول	53
10	يتضمن المعالجة الإحصائية الخاصة بحساب اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي الملل الأكاديمي.	55
11	يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في الوتيرة الزمنية والأبعاد (1، 2 و3) والتي تعزى لمتغير الجنس	56
12	يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في الملل الأكاديمي والتي تعزى لمتغير الجنس.	59
13	يتضمن حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق في مستوى الوتيرة الزمنية والتي تعزى لمتغير الكلية.	61
14	يتضمن حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق في مستوى الملل الأكاديمي والتي تعزى لمتغير الكلية.	62
15	المقارنات البعدية Post Hoc بطريقة (Scheffé)	63

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	أداة الدراسة في صورتها الأولية.	00
02	أداة الدراسة في صورتها النهائية.	00
03	قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.	00
04	مخرجات برنامج (SPSS).	00
05	مخرجات برنامج (SPSS).	00

أولا: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

مقدمة:

تعد مرحلة الجامعة من أهم المراحل التي يمر بها الطالب حيث تتميز بعدة خصائص ومميزات تساعد الطلاب على موائمة التغيرات الحاصلة، لذا يجب أن يتم توفير بيئة ملائمة للطلاب لكي يتمكنوا من التكيف مع هذه التحديات ويشعروا بالراحة داخل المحيط الجامعي لذلك تعنى مختلف الدول في العالم بنفسية الطالب للحد أو على الأقل التقليل من الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها داخل المحيط الجامعي والتي من خلالها تكسبه مهارات التفكير النقدي, الاستقلالية ، وتحمل المسؤولية واكتساب الخبرات التي تؤهل الطالب لمواجهة تحديات سوق العمل والحياة العامة بتقنية وكفاءة، كما أن الطالب الجامعي يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية ونجاحها من نجاحه. لذا فالوتيرة الدراسية تعد أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في تجارب الطلبة داخل المؤسسات التعليمية حيث تشير إلى سرعة ونمط تقديم المحتوى الأكاديمي وتنظيم الأنشطة التعليمية ومع تنوع القدرات والميول بين الطلاب قد تتسبب الوتيرة الدراسية غير المتوازنة في ظهور مشاعر الملل الأكاديمي، وهو شعور يعكس انخفاض الدافعية وضعف التفاعل على البيئة التعليمية، و وهنا يجدر الإشارة على ما أشار إليه الباحثين مسعودن ومعروف (2017،ص256) أن الدراسات الكرونولوجية والكرونونفسية قدمت مجموعة من المعطيات ساهمت في معرفة وفهم الوتيرة الدراسية، فنهت إلى ضرورة احترام الوتيرة البيولوجية والنفسية للطالب أثناء بناء جداول التوقيت، بحيث أن تكون مطابقة مع متطلبات الطلبة ذلك بناء لتعريفات Testu(2000) من جانبين: الأول هو التداول المنتظم لأوقات الراحة والنشاط الذي تفرضه المدرسة أو الجامعة ،أي تنظيم الزمن الدراسي من خلال جداول التوقيت ورزنامة العطل مصداع، ومعوش (2022) أما الجانب الثاني ورد في نوفل (2015) يتمثل في التغيرات البيولوجية للطفل أو الطالب.

معروف (2008) يؤكد في دراسته بأن الوتيرة الدراسية هي تهيئه جداول التوقيت من منظور كرونونفسي وكرونوبيولوجي، حيث تبين أن الوظائف الفيزيولوجية للفرد تخضع لتغيرات تواتريه مصدرها

ساعة داخلية تعدل يوميا حسب العوامل الدورية للمحيط والتي إذا ما حدث فيها خلل تؤدي إلى ظهور ما يسمى بالملل الذي يوصف على أنه أحد أوبئة المجتمع الحديث.

ويعد الملل الأكاديمي من أبرز أشكال الملل انتشارا بين طلبة وأكثرهم حدة، وتتضح مشكلته في كونه يتمخض عنه أثار سلبية تصاحبها سلوكيات منحرفة ومشكلات نفسية واجتماعية خطرة.

ويشير كل من محمود وإيمان أحمد ومحسوب عبد القادر (2020) أن الملل حالة سيكولوجية عرضية يخبرها الفرد عندما لا يؤدي شيئا معين وعندما لا يكون مهتم بما يحدث حوله وعندما يشعر كأن يومه أو فترة منه ممل وأن الملل انفعال شائع تصاحبه أثار محتملة.

كما عرفه محمد (2019) أنه انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس، وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لوجوده في موقف تعليمي لا يميل له.

كما أشارت دراسة (Daschman et all,2011) أن شعور الطالب بالملل الأكاديمي قد يعود إلى نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية، الأمر الذي يؤثر سلبا في أداءات الطالب العلمية (أيات عبد الكريم و علي محمود كاظم، 2012).

فالكثير من الإحباطات التي تصيب الطلبة أثناء التعليم تنتج عن شعورهم بالملل الأكاديمي (Daschmann et all, 2011) يعد خطوة مهمة نحو تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز التحصيل العلمي لدى الطلاب.

ومن هذا المنطلق نسعى إلى الإحاطة بالموضوع الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج من خلال تقسيم دراستنا إلى جانبين.

ما يهم في دراستنا الحالية هو التعرف على الوتيرة الزمنية الدراسية وعلاقتها بالملل الأكاديمي ومن خلال ما سبق نسعى إلى تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول وهي:

الفصل أول: بعنوان "**الإطار العام للدراسة**" تم التطرق فيه إلى: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، دواعي اختبار الموضوع، تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، الخلفية النظرية، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: بعنوان "**الطريقة والأدوات**" تم التطرق فيه إلى: تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، أهداف الدراسة الاستطلاعية، حدود الدراسة الاستطلاعية، خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية، إجراءات بناء أداة الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الدراسة الأساسية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها، حدود الدراسة، وصف شامل لأدوات الدراسة، تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة، خلاصة.

الفصل الثالث: بعنوان "**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**" تم التطرق فيه إلى: عرض نتائج الدراسة وتحليلها، مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الفرضيات والتراث النظري. وصولا إلى استنتاج عام، مقترحات الدراسة، خاتمة، قائمة المراجع، قائمة الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- دواعي اختيار الموضوع.
- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
- الخلفية النظرية.
- الدراسات السابقة والتعليق عليها.

1.إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعد الدراسات الجامعية من أكثر مراحل الحياة لما لها من دور رئيسي في صقل شخصية الطالب الجامعي وتحديد مستقبله المهني بالإضافة إلى تزويده بكم هائل من المهارات العلمية والعملية والشخصية التي تترك أثر كبير للعقود القادمة، كما أن هذه المرحلة تحتاج توافق مع متطلبات الحياة المعاصرة كافة نظرا لما يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة من إمكانيات وقدرات نفسية وبيولوجية، وفكرية تمكنهم من التعامل المعطيات الجديدة والتصدي لمظاهر الملل الأكاديمي بسبب الوتيرة الزمنية الدراسية وما تتطلبه من استعدادات وامكانيات ومتطلبات المقررات المفروضة، وأساليب التدريس (لطيف،2022). فكل منبع لأوضاع التعليم في مختلف الجامعات الجزائرية يلاحظ تغيرات خطيرة في سلوك الطلبة والمتمثلة في عزوفهم ونفورهم من حضور المحاضرات وحتى الأعمال الموجهة، حيث تكاد تكون المدرجات خالية على عروشها وحتى الأقسام أحيانا، ولكون الجامعة هي مصنع الإطارات المستقبلية والمحددة لمستقبل البلاد والعباد وهذا ما أدى بنا إلى البحث في صميم الموضوع ومعرفة سبب هذا العزوف والنفور، ومنه ارتأينا إلى الاهتمام بتفاصيل تطور هذا الحدث من خلال تقديم إشكالية الوتيرة الزمنية الدراسية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج، حيث أصبح من الضروري الاهتمام بالوقت والشعور بقيمته الذي لم يكن بالأمر الغريب على الإسلام الذي حث عليه في مطالع سور متعددة قبل ان تمارسها الغرب مصداقا لقوله تعالى "والليل إذا يغشى (1) والنهار إذا تجلى (2)" [سورة الليل الأية 1-2] وقال تعالى "والفجر(1) وليالي عشر(2) والشفع والوتر(3)" [سورة الفجر الأية [1-3] ومن هذا المنطلق وجب وضع توقيت زمني مناسب يأخذ بعين الاعتبار هذا الطالب ككائن حي ذو توترات بيولوجية ونفسية تراعي فيها خصوصية مختلف المقاييس وكذا للأداء الفكري للطلبة الذي يتغير حسب التوقيت الزمني الذي من المفروض أنه يتم توزيع البرنامج توزيعا يتناسب وحاجيات وميول ورغبات واستعدادات وقدرات الطلبة من جهة والبرامج والمناهج من جهة أخرى.

كما بينت الدراسات الكرونوبيولوجية والكرونونفسية التي قام بها حاليا عدة باحثين في هذا المجال بهدف تحسين العملية التربوية والتعلمية، وكذا فهم طبيعة الوتيرة الدراسية (معروف, 2008).

كما أوضح (Mery, 2012) على أن التوترات المدرسية تأخذ بعين الاعتبار التوترات البيولوجية حيث لا يمكننا تغيير الأيام، والأسابيع بدون معرفة الأثار الفيزيولوجية المرتبطة لوتيرة حياة الطالب، فتنظيم التوقيت المدرسي والوتيرة الزمنية الدراسية بشكل خاص له أهمية في توازن الطالب، وهو يمثل وسيلة لإعادة توازن مختلف الأوقات عند الطلبة.

كما أوضح (Testu,2000) أن هناك تغيرات في النشاط الفكري للطالب أثناء النوم بسبب تأثير الوتيرة البيولوجية، وأثناء الأسبوع بسبب تأثير استعمال الزمن الدراسي، كما أن هناك تداولات بين الأوقات القوية والأوقات الضعيفة في اليوم في ما يخص الانتباه وارتفاع الأداءات طوال فترة الصبيحة ثم انتكاسة أثناء فترة الغداء ثم عودة الى الارتفاع أثناء الظهيرة، أما أثناء الأسبوع فقد بينت هذه الدراسات أن عطلة نهاية الأسبوع تؤثر سلبا في أداءات الطلبة في اليوم الأول بعد العودة إلى الدراسة، لأجل توزيع أفضل ساعات التدريس اليومية والأسبوعية والسنوية.

يجب أخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار في دراسة الوتيرة الزمنية الدراسية (بن نويرة ،وعبد المالك 2020) ومن هذا المنطلق فإن مفهوم الوتيرة الدراسية الزمنية يشير إلى تنظيم وتدبير الحصص اليومية والأسبوعية والسنوية لأنشطة المتعلم الفكرية والمهنية حيث يراعي هذا التنظيم الصحة النفسية والجسدية لديه، والأوقات المناسبة لتعلم كل واحدة من هذه لكفاءات والقدرات تفاديا لبعض المشكلات الأساسية التي تتسبب فيها الوتيرة والتي تؤثر سلبا على سيرورة التعليم والتعلم لدى الطلبة، ألا وهي الملل الأكاديمي والذي يعد من الانفعالات المنشرة بشكل كبير بين الطلبة حيث أن أغلبية الطلبة يجدون محاضراتهم مملة ويشعرون بالضجر الأكاديمي، الذي يترتب عليه عواقب سلبية على مستوى التحصيل الدراسي وعدم الرضى على الدراسة والتغيب المستمر حتى في الأعمال الموجهة، حيث يتم التحايل على الإدارة لتقديم

شهادات طبية، قصد عدم الاقصاء. كما نلاحظ بعض السلوكات والاستجابات ألا تكيفية، والمتمثلة في الكلام داخل المدرجات أو القسم، الضحك، استعمال الهواتف لأغراض غير علمية، عدم التواصل مع الأستاذ مما يجعل المدرج أو القسم بيئة غير مناسبة للدراسة هذا في حال الحضور.

حسب (يحيى، 2000) يؤثر الملل الأكاديمي على الأداء الدراسي للطلبة، وانخفاض مستوى الدافعية لديهم للتعلم، كما يسجل ارتفاع في مستوى التسرب، ضعف الإنجاز والطموح كما يؤثر على حالتهم النفسية وبالتالي يؤدي إلى ظهور بعض السلوكات غير الملائمة كالعنف والإدمان والاكتئاب، الذي يؤدي إلى الانتحار وهذا ما أكدته نتائج دراسة (مان وروبيرسون 2009)، وأن الشعور بالملل الأكاديمي يعد عائقا لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

ربما السر في ذلك راجع إلى أنه تم الاء القليل من الاهتمام بالملل الأكاديمي في التعليم العالي كما أن انتشار مشكلة الملل الأكاديمي بين طلبة الجامعة هو ارتفاع تعرضهم للضغوطات البيئية وتشتت أفكارهم فضلا على ضعف قدرة الطالب على معرفة كيفية استثمار قدرتهم العقلية والطاقات الكامنة، وضعف اشباع الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية، مما يفقدهم والتحدي للقدرات بالإضافة إلى ضعف الدافعية الداخلية (الفقي, 2016).

ويشير (عبد العال, 2016) على أن الملل الأكاديمي ينشأ حينما لا تستطيع السياسة التعليمية صياغة مناهج دراسية وبيئية تعليمية مستقرة تحقق نوع من التعلم للطلاب لتحقيق بعض من احتياجاتهم وطموحاتهم، مما يؤدي الى أن يصبح المتعلم غير قادر على تحقيق ذاته.

كما بين (فرج، عبد القادر أخرون، 2005) أن عملية تحليل وتتبع أسباب الملل الأكاديمي تساهم في علاج مشكلات أساسية للملل الأكاديمي، يزيد من دافع التعليم لديهم وتحقيق نوع من التعلم الذي يسهم في خدمة متطلبات النهوض في المجتمع في أي بلد.

كما تم وصف الملل الأكاديمي بالوباء الذي انتشر في المجتمعات الحديثة، وأن دراسته تعد من العوامل الجوهرية في تعزيز بيئة أكاديمية ناجحة.

مما سبق وبناء عليه وجب علينا كباحثين الوصول إلى وجود منفذ لتحسين ظروف التعليم والرفع من مردودية الطالب ومن ثم تحقيق نتائج إيجابية تتناسب وتطلعات المجتمع وذلك من خلال تسليط الضوء على كل من مشكلتي الوتيرة الزمنية الدراسية والملل الأكاديمي وهل هناك علاقة بينهما؟ لتحقيق التكافؤ أو التناسق التعليمي التعلمي وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الوتيرة الدراسية الجامعية ودرجات الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج؟

التساؤلات الفرعية:

- ما مستوى الوتيرة الدراسية الجامعية لدى طلبة برج بوعريريج؟
- ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات الوتيرة الدراسية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات الوتيرة الدراسية تعزى لمتغير الكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية؟

2. فرضيات الدراسة:

بناء على تساؤلات الدراسة وللإجابة عليها تمت صياغة الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى:** توجد علاقة ارتباطية بين درجات الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية والملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.

- **الفرضية الثانية:** مستوى الوتيرة الزمنية الدراسية منخفض لدى طلبة برج بوعريريج.

- **الفرضية الثالثة:** مستوى الملل الأكاديمي منخفض لدى طلبة برج بوعريريج.

- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوتيرة الزمنية عند مستوى ($\alpha > 0,05$) يعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي عند مستوى ($\alpha >$ 0,05) يعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوتيرة الزمنية عند مستوى ($\alpha >$ 0,05) يعزى لمتغير الكلية.

- **الفرضية السابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي عند مستوى ($\alpha >$ 0,05) يعزى لمتغير الكلية.

3. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن العلاقة بين الوتيرة الزمنية الدراسية والملل الأكاديمي الجامعية لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.
- معرفة مستوى الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.
- معرفة مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الوتيرة الزمنية الجامعية يعزى لمتغير الجنس ونوع الكلية لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.

– التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الملل الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس ونوع الكلية لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.

4. أهمية الدراسة:

ترى الطالبتان أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة تتمثل في:

***الأهمية النظرية:**

يسلط البحث الحالي الضوء على الوتيرة الدراسية الزمنية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج والذي يعد من أهم القضايا التعليمية التعلمية على الإطلاق لما له من آثار سلبية على التوافق النفسي والأكاديمي للطالب.

وإذا لمسنا واقع الطلبة اليوم في الجامعات نجد أن الحاجة ماسة لمثل هذه الدراسة التي لم يولى لها أهمية رغم أنها تعد من المتغيرات الوثيقة الصلة في تحسين مستويات الأداء لدى الأكاديميين.

قد تكون هذه الدراسة من خلال النتائج المتحصل عليها أرضية علمية تساهم في فهم الملل الأكاديمي ومعرفة أسباب وعوامل نسبة انتشاره في الوسط الجامعي والتمكن من اقتراح حلول مناسبة.

بالإضافة على الأهمية الفائقة التي تتحلى بها الوتيرة الزمنية في مجال التعليم التي وجب دراستها والتعمق فيها وهذا لضمان تعليم أفضل لأبنائنا باختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية.

استفادة الباحثين في علم النفس المدرسي وكذا البيولوجي والتربوي من نتائج هاته الدراسة التي يمكن أن تضيف شيئا ما وإن كان بسيطا للأدب النظري في هذا المجال.

***الأهمية التطبيقية:**

تظهر أهمية البحث تطبيقيا:

–دراسة شريحة من طلبة الجامعة كونهم أساس المجتمع وقادته في المستقبل لتوجيههم إلى اختصاصات تتناسب وامكانيتهم في الميادين العلمية والأدبية وعليهم تقع مسؤولية بناء المجتمع.

–قد يسهم في فهم سيكولوجية طلبة هذه المرحلة والتعرف على مدى ضجرهم الأكاديمي للتمكن من وضع برامج مستقلة أو منظمة في المواد الدراسية من أجل خفض مللهم الأكاديمي الذي يجعل منهم أشخاص قادرين على أداء دور فعال في بناء المجتمع.

–يوفر البحث أداة لقياس الوتيرة الدراسية التي يمكن الاستفادة منها في البحوث العلمية المستقبلية كون أنه بحث لم يتم التطرق إليه إلى حد الساعة.

–معرفة مدى احترام الوتيرة البيولوجية والنفسية للطالب.

5. دواعي اختيار الموضوع:

لابد لأي دراسة علمية تربوية من أسباب تدفع الباحث لاختيار موضوع ما دون سواه لأسباب ذاتية أو موضوعية، وأن اختيارنا لهذا الموضوع كان للأسباب التي نلخصها فيما يلي:

1.5. أسباب ذاتية:

– الوصول إلى مدى تأثير أداء الطلبة الجامعيين حول انخفاض التحصيل في بعض السنوات ...

– تدهور الصحة النفسية نتيجة ضغوط الوتيرة الزمنية في ظل كثافة البرامج الدراسية وضيق الوقت.

– نسبة انتشار الملل الأكاديمي الذي يعاني منه الطلبة الجامعيين وفقدانهم للرغبة والحافز للدراسة والذي يكون عادة مقترن بالتوترات الزمنية غير المدروسة من قبل التي تفوق 50%.

– ملاحظة الباحث خلال فترة الدراسة أو التدريب التربوي تأثير طول الحصص أو تكرارها على دافعية الطلاب وتفاعلهم.

2.5. أسباب موضوعية:

– قلة الدراسات المحلية خاصة والغربية عامة التي ترتبط بموضوع دراستنا وكذا ندرة هذه الدراسة على مستوى الجامعات الجزائرية.

– الوتيرة الزمنية تعد من العناصر الأساسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، سواء من حيث مدة الحصص أو توزيع الأنشطة على مدار اليوم والأسبوع.

– الرغبة في الوصول إلى اقتراحات واستراتيجيات وحلول إذا أمكن للتقليل من التوتر الزمني.

–إيقاظ الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعين مما يؤدي إلى تحسين الحياة الجامعية لديهم.

6. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

1.6. الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية:

إجرائيا: الوتيرة الزمنية الجامعية لدى طلبة الجامعة تظهر من خلال ما يبديه الأستاذ من ملاحظات حول التغيرات الظاهرة في أداءات الطلبة داخل المدرج أو القسم وأثناء العملية التعلمية من استعداد وتركيز وانتباه اليقظة وتفاعلاتهم داخل القسم بمعنى مدى سرعة انجاز الطالب للواجبات أو بطئه في ذلك وهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب بعد الإجابة على أسباب الوتيرة الزمنية لدى الطلبة في مقياس الوتيرة الزمنية.

2.6. الملل الأكاديمي:

– **إجرائيا:** هو انفعال أكاديمي سلبي يظهر من خلال عدة مؤشرات نذكر منها: الخمول، عدم اهتمام المتعلم بالدراسة، نقص الدافعية نحو التعلم، اهمال الدروس والواجبات المدرسية، انتظار ساعات الخروج من المحاضرة بلهفة والشرود الذهني. ويقاس هذا الشعور من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الملل الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة والذي يتكون من (عدة بنود) موزعة على عدة الأبعاد، ويجيب الطالب عليها.

3.6. الكرونوبيولوجية:

تتمثل دراسة الوتيرة البيولوجية للكائن البشري، بما في ذلك اليقظة والأداء، كما أن هذه التوترات المختلفة تعمل مع مرور الوقت بشكل متناغم وتوزيع منظم. (رقان ومعروف 2020، ص 57/56) في

حين بين fraisse أن السلوكات الإنسانية لا يمكن أن تفسر فقط بالتورات السلوكية لذاتها واقترح مصطلح الكرونونفسية.

4.6.الكرونونفسية: يعبر عن الدراسة العلمية للسلوكات ويتناول التغيرات من أجل توجيه سلوكاته ومحاولة التحكم فيها فهو علم يهتم بدراسة السلوك والأداء المصاحب لتغيرات النشاط النفسي والفكري والمعرفي للفرد المتعلم وذلك وفق دورة مثل وتيرة التذكر والانتباه (حلي، لعسلي، مباركي، نوفل، وعلي، ومعروف 2019، ص 67).

تداخل مفهوم الوتيرة المدرسية والزمن المدرسي:

الرزنامة أو الزمن المدرسي مغير خارجي يتعلق بجدول استعمال الزمن المدرسي أو المعمول به في نظام المدرسة من تحديد ساعات الدراسة وأوقات العمل في حين تعد الوتيرة الدراسية متغير داخلي يتعلق بذات الفرد ويتميز بكونها فريدة وخاصة والهدف هو تنظيم الوتيرة الدراسية وفقا للوتيرة البيولوجية والنفسية الطبيعية للمتعلم فرج كريم (2022).

7. الخلفية النظرية:

يرتكز البحث على عدد من النظريات النفسية والتربوية التي تفسر العلاقة بين الوتيرة والملل الأكاديميان أهمها:

1.7 نظرية التحكم والقيمة (Control-Value theory) PeKrun Reinhard(2006)

تعد هذه النظرية من أبرز النظريات في مجال المشاعر الأكاديمية، ترى ان المشاعر التي يختبرها الطلبة سواء كانت إيجابية أو سلبية تعتمد على عاملين رئيسين:

***التحكم :(contrôle)** مدى شعور الطالب بقدرته على التأثير على النتائج التعليمية.

***القيمة: (Value)** مدى أهمية النشاط الأكاديمي بالنسبة للطالب عندما يشعر الطالب أن وتيرته الزمنية (بطيئة أو سريعة) لا تساعده على التحكم في أداء المهام الدراسية أو عندما يفقد الإحساس بأهمية المادة بسبب الرتابة، يظهر الملل الأكاديمي كمشاعر ناتجة عن الخلل.

2.7 نظرية الإيقاع الحيوية:Chronobiologie Theory : (2003- 2010) Till Roenneberg –Anna Wirz-justice

تشير هذه النظرية إلى أن لكلل فرد إيقاعا بيو لوجيا يؤثر على الأنشطة التعليمية مع الساعة الداخلية للطالب، إن أداءه العقلي والانفعالي يتأثر وبالتالي، فإن الوتيرة الزمنية غير المتناغمة مع هذا الإيقاع قد تؤدي إلى ضعف الانتباه والشعور بالملل.

3.7. نظرية التوافق بين شخصين والبيئة: Person- David A. kristor(1996) **Environment**

تفترض هذه النظرية أن رضا الافراد وتفاعلهم الإيجابي مع المواقف التعليمية ترتبط بمدى توافق خصائصهم الشخصية (مثل النمط الزمني) مع بيئة التعلم فإن لم يكن هناك توافق فستظهر مشكلات نفسية، مثل القلق، الضغط، الملل الأكاديمي.

8. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1.8. الدراسات السابقة:

✓ أجرى خليل وآخرون (2021) حول أثر الوتيرة الزمنية الشخصية على التحصيل والملل لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتوصلت إلى أن الطلبة ذوي الوتيرة المتوازنة هم أقل شعور بالملل، مقارنة بمن لديهم وتيرة بطيئة أو سريعة مفرط

✓ بينت دراسة (إبراهيم السيد إسماعيل 2021 اثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي والتفاعل بينهما على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي والكشف عن الدور

الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي وطرق المواجهة الأكاديمية في التنبؤ بالملل الأكاديمي على عينة قوامها (338) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة ، طبق عليهم مقياس الملل الأكاديمي ، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة ،واستخدام اختبار"ت" وتحليل ثنائي الاتجاه ،وتحليل الانحدار المتعدد ، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في طرق المواجهة والملل الأكاديمي ترجع إلى تخصص الدراسي ، ومستوى مرتفع من الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، وكذلك وجود تأثير دال إحصائيا لمستوى الفعالية للذاكرة ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي في بعض طرق المواجهة الأكاديمية وفي جميع مجالات الملل الأكاديمي ، مع وجود إمكانية التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال طرق المواجهة الأكاديمية غير التكيفية والفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي .

✓ كما أشارت دراسة (تيسير الخوالد 2013 بعنوان التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت)، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمغير الجنس، ومستوى الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة من 258طالبا، اختيروا بالطريقة العشوائية. انتهت النتائج إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت كان بشكل عام متوسطا. أما المجلات فقد جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع. وجاء مجال المنهاج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث. وجدت فروق تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة عند مقارنتهم بطلبة السنة الأولى.

✓ ودراسة كل من (الحميدي ،ويوسف 2019 الموسومة بعنوان الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت) وقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل ، ودور الأخير في التنبؤ اضجر الأكاديمي في ضوء مغيرات النوع والتخصص لدى طلبة الجامعة ، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قدرها 253 طالب طبق عليهم مقياس عادات العقل لسميلة الصباغ والجعيد ومقياس الضجر الأكاديمي للخوالدة وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وابعاده التقويم والمنهج وطرق التدريس مع الدرجة الكلية لعادات العقل وغالبية أبعاده فيما عادة الاستعداد الدائم للتعلم حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البنات ، تبن أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجميع أبعاده ، وعدم وجود فروق فردية بين طلبة الجامعة ذات التخصصات العلمية والأدبية في كل من الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجمع أبعاده والدرجة الكلية للضجر الأكاديمي وجميع أبعاده.

✓ تناولت دراسة (Pekrun,2010) أظهرت أن الملل الأكاديمي يتزيد عندما يفقد الطالب السيطرة على عملية التعلم، أو عندما يرى أن الأنشطة التعليمية غير مجدية ومملة.

✓ كما تناولت دراسة T Z E Daniels et Klassen (2016) دراسة تحليلية شاملة للملل الأكاديمي عبر فئات تعليمية مختلفة، وبينت أن الملل لا يرتبط فقط بمحتوى المادة بالإيقاع تقديمها والزمن المستغرق في شرحها، مما يربط مباشرة بمفهوم الوتيرة الزمنية.

✓ قام (Hidi et Renninger، 2006) بدراسة هدفت إلى تحفيز الطلاب والملل الأكاديمي، حيث وجد الباحثون أن وجود " أنماط تعلم " ثابتة في البيئات التعليمية يسهم في زيادة حالة الملل لدى الطلاب، خاصة في الفصول التي تركز على التكرار البسيط للنشاطات أو التي لا تتضمن فترات راحة منتظمة، وقد أشاروا إلى أهمية تغيير الأنشطة بشكل دوري لدعم الدافعية والتفاعل مع المادة الدراسية.

✓ كما حاولت دراسة (Demirkasimoglu ،2017) تعرف معتقدات الطلاب المرتبطة بالشعور بالملل الأكاديمي من منظور طلاب كلية تربة ،وبلغت عينة الدراسة (270) من طلاب كلية التربية جامعة أنقرة ، وكشفت النتائج أن ثلث أفراد العينة شعروا أن نصف محاضراتهم كانت مملة ، وأوضحت النتائج أن أسباب الشعور بالملل الأكاديمي تعود إلى عوامل مرتبطة بالكلية ، وعوامل مرتبطة بالطلاب انفسهم ,ان العوامل المرتبطة بالكلية مثل عمليات التقييم قد تكون من العوامل التي تحتل المرتبة الأولى في إحداث الشعور بالملل الأكاديمي .

✓ وتحرت دراسة Sharp et al(2017). إلى أن الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي أدى (235) من الطلاب السنة النهائية في الجامعة وتوصلت النتائج إلى أن أكثر من (50 %) من طلاب التعليم الجامعة يعانون من الشعور بالملل الأكاديمي بين الطلاب هو المحاضرات التقليدية الخالية من الصيغ التفاعلية القائمة على استخدام التكنولوجيا ،واستراتيجية مواجهة الشعور بالملل الأكاديمي من جانب الطلاب تمثلت في أحلام اليقظة ،واستخدام الهاتف المحمول والرسائل النصية ‘أو الهروب إلى الأنترنت ووسائل التواصل اجتماعي ، كما أظهرت النتائج أن الشعور بالملل الأكاديمي يتولد في أثناء العمليات التي تستخدم الطابع الكلاسيكي في التقويم ، كما يتولد الشعور بالملل الأكاديمي عندما يحصل الطلاب على درجات منخفضة مثل الحصول على جيد بدلا من ممتاز .

✓ وهناك دراسة أخرى ل(بارتليت 2017) أثار حزمة الأنشطة المعقدة على الملل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس المتحصلين على اسراع تعليمي مادة الرياضيات) هدفت إلى التعرف على مستويات الملل الأكاديمي لدى (138) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين حصلوا على اسراع تعليمي في مادة الرياضيات ، واستخدمت الدراسة مقياس الملل المرتبط بتحصيل مادة الرياضيات ،وسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فريق دالة إحصائيا في مستوى الملل المرتبط بتحصيل في مادة الرياضيات ،واسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الملل الأكاديمي تعزى

إلى متغير الجنس ، أو مستوى التحصيل (منخفض / مرتفع)وأوضحت نتائج الدراسة بضرورة تطبيق حزمة الأنشطة المركبة أو المعقدة للحد من الشعور بالملل الأكاديمي بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.

✓ أجرى كل من خليل وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إدارة الوقت والملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات المصرية، وخلصت إلى وجود علاقة سلبية بين كفاءة إدارة الوقت وانخفاض مستويات الملل الأكاديمي.

✓ وهدفت دراسة أجرتها رضواني وكواك(2023)، مقابلة مع 40 طالبا، ثم استبيان موزع على 190طالب وباستخدام المنهج المختلط الاستكشافي، حيث تم الكشف عن عدد العوامل المؤدية للملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من بينها طوال ساعات الدراسة المتواصلة، شخصية الأستاذ، استخدام طرائق تدريس تقليدية، وضعف التفاعل داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى غياب التنظيم الزمني الفعال، وواصلت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجيات تدريسية متنوعة والاهتمام بتنظيم الوقت للحد من ظاهرة الملل.

✓ هدفت دراسة (Kember et al ،2012) الأنماط الزمنية في الجامعات التي تتبع فترات دراسية طويلة دون فواصل أو تجديد في أسلوب التعليم تؤدي إلى انخفاض في مستوى الحافز لدى الطلاب، مما يتسبب في شعورهم بالملل والابتعاد عن الدروس، وأكدت الدراسة أيضا على أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لضمان تركيز الطلاب طوال فترة ال حصة الدراسية.

✓ كما هدفت دراسة (Waberg، 2013) أن هناك علاقة عكسية بين الوتيرة الزمنية الطويلة (وخاصة عندما تكون غير متوازنة مع فترات الراحة أو التنوع) وبين التحصيل الدراسي في المقابل،

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتعرضون لفترات راحة قصيرة لكن متكررة يعانون من مستوى أقل من الملل ويحققون نتائج أكاديمية أفضل.

8-2. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمتعلقة بالملل الأكاديمي والوتيرة والذي ينطوي على أهمية بالغة في مجال البحث العلمي وكذا المجال الدراسي والتي تنوعت بين العربية والأجنبية. نجد أن:

- من حيث الهدف:

الدراسات السابقة اتفقت جميعها حول هدف واحد مشترك مع دراستنا الحالية أي هو مستوى الملل الأكاديمي لدى العينات المدروسة و بنسب متفاوتة، أما الوتيرة الزمنية فالقليل من هذه الدراسات التي تطرقت لها، و التي اتفقت مع دراستنا الحالية في ما يخص الوتيرة الزمنية المتذبذبة و غير المتوازنة، كما أن هذه الدراسات و رغم ندرتها اتفقت مع دراستنا على وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الوتيرة الزمنية و الملل الاكاديمي الذي يعاني منه الطلبة و خاصة دراسة (رضواني و كواك 2023) التي تم الكشف فيها على عدة عوامل مؤدية للملل الاكاديمي نتيجة ساعات الدراسة الطويلة و المتواصلة وكذا دراسة (Kember and al 2012) على أن رتابة أساليب التدريس و تكرار الأنماط دون تجديد يؤديان إلى انخفاض الحافزية و زيادة الملل الاكاديمي، و دراسة (خليل و أخرون 2021) التي أوضحت أثر الوتيرة الزمنية على الملل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، و توصلت إلى أن الطلبة ذوي الوتيرة المتوازنة هم أقل شعورا بالملل مقارنة بمن لديهم وتيرة بطيئة أو سريعة مفرطة.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أن معظمها سعى إلى تحقيق أهداف تتركز أغلبيتها حول التعرف على مظاهر الملل الأكاديمي لكن اختلفت مع دراستنا في تناولها لمتغير الملل الأكاديمي مع متغيرات أخرى مثل عادات العقل والفعالية الذاتية وصعوبة التنظيم، ومتغير الوتيرة مع التحصيل الدراسي

والانضباط داخل المؤسسات التعليمية كدراسة (Wallberg 2013)، (الحميدي ويوسف 2019) و (إبراهيم السيد 2021).

رغم أهمية هذه الأهداف يلاحظ انها كانت في الغالب أهدافا جزئية أو منفصلة حيث ركزت بعضها على البعد الزمني دون ربطه بالحالة النفسية كالملل، بينما ركزت أخرى على الملل كظاهرة (تيسير الخوالدة 2013) دون الأخذ بعين الاعتبار العوامل الزمنية كعامل مستقل.

– **من حيث العينة:** اتفقت معظم الدراسات السابقة على طبيعة العينة، حين طبقت أغلبها على طلاب الجامعة، ما عدا دراسة (بارتليت 2017) التي شملت تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي، ودراسة (TZE Daniel et al 2016) التي شملت فئات تعليمية مختلفة.

اختلفت دراستنا مع الدراسات السابقة في حجم العينة حيث استخدمت الدراسات أحجاما مختلفة ومتنوعة. كدراسة (Sharp et al 2017) عينة (253) ودراسة (Demikasimoglu, 2017) عينة (270).

– **من حيث الأداة:** اتفقت جميع الدراسات مع دراستنا على استخدام الملل الأكاديمي ومقاييس أخرى حسب المتغيرات المرتبطة بالملل الأكاديمي.

– **من حيث النتائج:** معظم الدراسات السابقة اتفقت مع دراستنا الحالية في النتائج وهو مستوى الملل الأكاديمي مرتفع، وكذا الوتيرة الزمنية الدراسية بالنسبة للدراسات المتعلقة بالتوقيت والزمن الدراسي، كما أن الدراسات العلائقية والارتباطية للملل والوتيرة اتفقت مع دراستنا على وجود علاقة ارتباطية بين الوتيرة والملل الأكاديمي.

فكل دراسة من الدراسات السابقة توصلت إلى نتائج مختلفة باختلاف المتغيرات الوسيطية واستجابة العينة واختلاف بيانات الدراسة.

- **من حيث الأساليب الإحصائية:** اتفقت الدراسات السابقة مع دراستنا في استعمال معظمها للأساليب الإحصائية للإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي.

اختلفت في كون كل دراسة اعتمدت أساليب إحصائية مختلفة تخدم الأهداف المسطرة لها وحسب المنهج المتبع في دراستها، دراسة (كواك ورضواني 2023) استخدمت المنهج المختلط الاستكشافي، دراسة (إبراهيم السيد 2010) (خليل واخرون 2021) و (بارتليت 2017) استخدمت المنهج التجريبي.

من خلال استعراض أوجه الاختلاف والاتفاق للدراسات السابقة تشير الى أنه تم الاستفادة منها في وضع الإطار النظري او المنهجي لدراستنا الذي ساهم في اثراء مصادر المعلومات حول النظريات والتعاريف.

وكذلك تشترك معها في الأهداف العامة والموضوع الرئيسي وهو تحديد مستوى الملل الأكاديمي لعينة الدراسة وعلاقتها بالتوقيت الزمني.

تلخيصا لما سبق تظهر أهمية هذه الدراسة في:

- الكشف عن العلاقة بين الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج، كونها تدمج بين متغيرين بالغا الأهمية قلما تناولها الباحثون معا، مما يجعل هدف الدراسة أكثر شمولية وواقعية.
- الكشف عن الفروق تبعا لمتغيري الجنس والكلية.
- لم يتم تناول هذا الموضوع في الدراسات السابقة، سواء في البيئة العربية عامة والجزائرية تحديدا وندرتها في الدراسات الغربية.

لذا ارتئينا الى أن نبحث في هذا الموضوع الذي يكتسي أهمية بالغة سواء للطالب أو الأستاذ مع اثراء البحث العلمي ببحوث جديدة لم يتناولها الباحثون من قبل تلبية للحاجة الميدانية لهذه الدراسات في البيئة التعلمية.

ثانيا: الدراسة الميدانية

الفصل الثاني: الطريقة والأدوات

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1. حدود الدراسة الاستطلاعية.

3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1. إجراءات بناء أداة الدراسة.

5.1. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1.2. منهج الدراسة.

2.2. مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.

3.2. حدود الدراسة.

4.2. وصف شامل لأدوات الدراسة.

5.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.

خلاصة.

تمهيد:

بعد ما تطرقنا للجانب النظري لهذه الدراسة المتعلقة بالوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية والملل الأكاديمي، وحددنا الإشكالية وفرضيات البحث، سنتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي لمحاولة اختبار الفرضيات وذلك بالاعتماد على تطبيق أدوات الدراسة التي تساعدنا على جمع المعلومات ولقد شمل هذا الفصل ما يلي: الإطار الزماني والمكاني للدراسة، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، تطبيق الدراسة الأساسية والاساليب الإحصائية التي نعتمد عليها في تحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعرف الدراسات الاستطلاعية انها تلك الدراسات الأولية التي تجرى قبل الدراسات الأساسية لأي بحث علمي.

هي دراسة مبدئية او مدخل للبحث النهائي التي تهدف إلى تهيئة الظروف والوسائل والإمكانات الضرورية للدراسة النهائية (بشتة، بعموشة، 2020، ص119).

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تعتبر دراسة أولية له، حيث تهدف إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات التي سيستخدمها الباحث في بحثه ومعرفة مختلف الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد ولهذا أجريت الدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق عدة أهداف هي:

-النزول إلى الميدان لمعاينة الواقع والتعرف المسبق للظروف المحيطة بعملية التطبيق وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

- حساب الخصائص السيكومترية الصدق والثبات.

- جمع المعلومات والبيانات عن العينة.

- اختبار الفرضيات البحثية.

-التعرف على الصعوبات التي قد يعترض لها الباحث ليتفاداها في الدارسة.

حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس ذلك يوم الثلاثاء 23 مارس 2025.

3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد أفراد العينة (30) طالبا وطالبة تتضمن الثلاث كليات (علوم إنسانية واجتماعية، علوم تكنولوجيا، أدب ولغات) لجامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.

4.1. إجراءات بناء أداة الدراسة:

تمت الدراسة الاستطلاعية يوم 23 مارس 2025 حيث قمنا بزيارة ميدانية إلى كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلبة آداب واللغات، وكلية العلوم التكنولوجيا لجامعة برج بوعريريج، وزعنا أداتين جاهزتين المتمثلة في مقياس الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي على 30 طالب وطالبة وذلك لمعرفة مدى تجاوب واستعداد العينة للمشاركة في البحث، وقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية في معرفة مدى وضوح بنود المقياس لأفراد العينة وكذا مدى تجاوبها إلى جانب تحديد دقيق لأفراد الدراسة.

5.1. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها 30 طالب موزعين على ثلاث كليات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلبة آداب واللغات، وكلية العلوم التكنولوجيا واستخدمت البيانات المستخلصة لتحقق من الخصائص السيكو مترية للأداة كالتالي:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على سبع أساتذة محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة البشير الابراهيمي-برج بوعريريج-حيث قام عدد منهم بأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة ووضوح عبارات أداة الدراسة وسلامتها اللغوية، وعلى ضوء تلك الآراء وملاحظات تم تعديل بعض العبارات في حين لم تستبعد أي منها ما أدى إلى الوصول للاستبيان في صورته النهائية.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب معامل الثبات للاستبيان باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث قسمنا الاستبيان إلى جزئيين جزء يشمل البنود الفردية، أما الجزء الثاني فقد احتوى على البنود الزوجية قياس مستوى الملل الأكاديمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية حجمها 26 تلميذ موزعة على الطورين الثاني والثالث وجاءت نتائجه كما يوضحها الجدول أدناه:

الجدول رقم (01): يبين ثبات أداة الدراسة.

عدد العبارات	ألفا كروباخ
32	0.683

يلاحظ من الجدول رقم (01) أن قيمة ألفا كرونباخ بلغت (0.638) بمعنى أن نسبة الاتساق بين عباءات الاستبيان تقدر 68.3% وهي نسبة مقبولة ضمن المعايير المعمول بها في المعالجة الإحصائية وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بنسبة عالية من الثبات وبالتالي يمكننا الاعتماد عليها في دراسة وتحليل موضوع الدراسة.

صدق الوتيرة الزمنية:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوتيرة الزمنية:

صدق الاتساق الداخلي للبعد 1:

يعبر عن درجة ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الجدول رقم (02): قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.

بنود البعد1	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون (ر)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
1	30	,551**	28	0,002	دال
2	30	,733**	28	0,000	دال_
3	30	,519**	28	0,003	دال
4	30	0,299	28	0,108	غير دال
5	30	,644**	28	0,000	دال
6	29	,732**	27	0,000	دال
7	30	,457*	28	0,011	دال
8	30	0,183	28	0,333	غير دال
9	30	,488**	28	0,006	دال
10	30	,373*	28	0,042	دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الأول والدرجة الكلية للبعد ذاته أشارت كانت دالة إحصائيا عند مستوى ثقة 0.05، وتراوحت بين 0.37 و0.73 باستثناء البندين 04 و08 وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقا لهذه الطريقة.

صدق الاتساق الداخلي للبعد 2:

الجدول رقم (03): قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد.

بنود البعد 2	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون (ر)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
11	30	,540**	28	0,002	دال
12	30	,537**	28	0,002	دال
13	30	0,317	28	0,088	غير دال
14	30	,536**	28	0,002	دال
15	30	,425*	28	0,019	دال
16	30	,406*	28	0,026	دال
17	30	,517**	28	0,003	دال
18	30	,748**	28	0,000	دال
19	30	,572**	28	0,001	دال
20	30	,511**	28	0,004	دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد ذاته أشارت كانت دالة إحصائيا عند مستوى ثقة 0.05، وتراوحت بين 0.40 و0.74 باستثناء البند 13 وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقا لهذه الطريقة.

صدق الاتساق الداخلي للبعد 3:

الجدول رقم (04): قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.

بنود البعد 3	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون (ر)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
21	30	,798**	28	0,000	دال
22	30	,715**	28	0,000	دال
23	30	,928**	28	0,000	دال
24	30	,693**	28	0,000	دال
25	30	,769**	28	0,000	دال
26	30	,813**	28	0,000	دال
27	30	,808**	28	0,000	دال
28	30	,815**	28	0,000	دال
29	30	,535**	28	0,002	دال
30	30	0,330	28	0,075	غير دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن قيم الارتباط بين كل بند من بنود البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد ذاته أشارت كانت دالة إحصائيا عند مستوى ثقة 0.05، وتراوحت بين 0.53 و0.92 وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقا لهذه الطريقة.

صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الوتيرة الزمنية:

تم حساب صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للوتيرة الزمنية والذي يعبر عن درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (05): نتائج صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للوتيرة الزمنية.

أبعاد الوتيرة الزمنية	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون (ر)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
21	30	,595**	28	0,001	دال
22	30	,770**	28	0,000	دال
23	30	,796**	28	0,000	دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن قيم الارتباط بين كل بعد من أبعاد الأول والدرجة الكلية أشارت إلى قيم فاقت كلها 0.59 وكانت دالة إحصائيا عند مستوى ثقة 0.05، وعليه فإن هذه الأداة تتمتع بصدق عال وفقا لهذه الطريقة.

2/ ثبات مقياس الوتيرة الزمنية:

2-1- ثبات مقياس الوتيرة الزمنية بطريقة التناسق الداخلي (حساب ألفا كرونباخ):

الجدول رقم (06): قيمة ألفا كرونباخ.

الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس الوتيرة الزمنية	عدد البنود	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
البعد الأول:	10	30	0.681
البعد الثاني:	10		0.684
البعد الثالث:	10		0.883
الدرجة الكلية	30		0.844

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال حساب ألفا كرونباخ نجد أن قيمته بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الوتيرة الزمنية فاقت 0.68، في حين قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل فقد تجاوزت 0.84 وهي كلها قيم مقبولة وتعبر عن ثبات عال لهذا المقياس.

2-2- ثبات مقياس الوتيرة الزمنية بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (07): نتائج حساب ثبات مقياس الوتيرة الزمنية.

طريقة التجزئة النصفية			
ألف كرونباخ	جزء 1	القيمة	0.675
		عدد البنود	15(أ)
	جزء 2	القيمة	0.749
		عدد البنود	15(ب)
	العدد الإجمالي للبنود		30
الإرتباط بين قسمي الأداة			0.802
معامل سبيرمان براون	حالة التساوي في طول الإختبار		0.890
	حالة اللاتساوي في طول الإختبار		0.890
معامل غاتمان			0.887

المصدر: اعداد الباحثتين.

الجزء الأول: يضم البنود الفردية.

الجزء الثاني: يضم البنود الزوجية.

من خلال قيامنا بتقسيم بنود مقياس العجز المكتسب إلى جزئين فإننا نجد أن قيمة الارتباط بينهما هي 0.802، وبعد تصحيح طول مقياس الوتيرة الزمنية من خلال معامل سبيرمان وبراون في حالة

تساوي قسمي الأداة من حيث عدد البنود فقد قدرت بـ 0.890، وهي تعبر عن ارتباط قوي بين الجزئين، وعليه فإن مقياس الوتيرة الزمنية يتمتع بثبات عالي وفقا لطريقة التجزئة النصفية.

نتائج الدراسة الاستطلاعية: بعد إجراءات الدراسة الاستطلاعية خلصت هذه الأخيرة إلى التعرف على الظروف التي ستتم فيها إجراءات البحث، وتأكدنا من توفير عناصر العينة المتمثلة لدراستنا بهدف جمع البيانات والمعلومات الخاصة بدراستنا وتدوين الملاحظات، وكذلك تقصي مدى ملائمة الأدوات بها واختيار فرضيات الدراسة الخاصة بدراستنا وتدوين الملاحظات، وكذلك تقصي مدى ملائمة الأدوات بها واختيار فرضيات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة:

يعتمد الباحث في إنجاز بحثه على اختيار منهج يتلاءم مع طبيعة المشكلة أو الموضوع المراد دراسته إذ يعد التوفيق في اختياره أمر بالغ الأهمية، من أجل الوصول إلى حقائق علمية دقيقة وصحيحة حيث تم الاعتماد في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي، للظاهرة أو المشكلة والتعبير عنها كميا وكيفيا وصفا دقيقا (بوحوش، 2009، ص137).

واعتمدنا الطريقة التحليلية التي تهدف إلى تحليل العلاقات بين مختلف المتغيرات وهي الوتيرة الزمنية الدراسية كمتغير مستقل والملل الأكاديمي كمتغير تابع، حيث نحاول أيضا تحليل ووصف وكشف العلاقة بين المتغيرين.

2.2. مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة في هذا البحث من طلبة ثلاث كليات لجامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج، المسجلين خلال السنة الدراسية 2025/2024، في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلوم التكنولوجيا وأداب واللغات ونظرا لاتساع هذا المجتمع وصعوبة دراسة جميع أفراده، تم اختيار عينة

الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية طبقية، ونظرا لضيق الوقت وكثرة التكاليف المادية اقترح علينا المشرف عينة(120) طالب وطالبة موزعة على الكليات الثلاثة المذكورة وهذا بعد استثناء العينة الاستطلاعية المقدرة ب(30) طالب.

3.2. حدود الدراسة:

تحديد نطاق الدراسة يُعد عاملاً مهماً وأساسياً في أي بحث علمي، حيث يُساعد الباحث على التركيز في معالجة مشكلة البحث بطريقة منهجية ويبتعد عن أي خلط أو غموض قد يواجهه وبتحديد النطاقات بشكل واضح، يمكن للباحث تقييم وفهم المسائل المتعلقة بالبحث بشكل أفضل. المجالات المحددة يمكن أن تسمح بتأطير البحث في سياق محدد، وتسهيل عملية البحث عن المعلومات ذات الصلة بطريقة مستهدفة. يمكن أن يكون هذا أمرا ضروريا للحصول على نتائج موثوقة ودقيقة، ولتحقيق أهداف الدراسة بشكل فعال ومن هنا نقول إن لكل دراسة ثلاثة مجالات رئيسية:

المجال البشري: طبقت الدراسة الأساسية على (120) طالب وطالبة من جامعة برج بوعريريج موزعة على الكليات الثلاث.

المجال الزماني: تم توزيع استبيان مقياس الوتيرة الزمنية واستبيان مقياس الملل الأكاديمي في صورته النهائية في الفترة الممتدة ما بين 23 مارس 2025 الى 27 مارس 2025.

المجال المكاني: حجرات ومدرجات كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلوم التكنولوجيا وأداب واللغات جامعة برج بوعريريج.

4.2. وصف شامل لأدوات الدراسة:

- **مقياس الوتيرة الزمنية الدراسية:**

من إعداد الدكتور معوش عبد الحميد حيث طور مقياساً للوتيرة الزمنية الدراسية تكون بصورته الأولية من (30) بند،أين تم استبعاد أربعة بنود (13،8،4،30)، حيث تم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت

الخماسي باختيار البدائل الآتية دائماً ، غالباً ، أحياناً نادراً نادراً جداً وتمثل رقمياً الترتيب (5 ،4 ،3 ،2 1) على التوالي، وإذا كانت الفقرة سلبية يكون التدريج الرقمي لها (1، 2، 3، 4، 5).

وتكون المقياس بصورته النهائية من (26) بند موزع على (3) أبعاد: الوتيرة الزمنية (6) بنود، والوتيرة البيولوجية (8) بنود، والوتيرة النفسية (10) فقرات.

- **مقياس الملل الأكاديمي:**

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الملل الأكاديمي من إعداد (فرج الله مريم ومعافة نهلة 2021) في ستة أبعاد هي (طرائق التدريس، محتوى المناهج الدراسية، أساليب التقييم، مستقبل العمل، واقع الاختيار والرغبة في التخصص، الواقع الأسري الاقتصادي والاجتماعي).

5.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة:

اعتمدت الباحثتان في دراستهما على الحزمة الإحصائية(SPSS). ومن الأساليب الإحصائية المستعملة ما يلي:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- تحليل التباين anova.
- اختبار (ت) للفروق.
- ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- معامل الارتباط بارسون للعلاقة والاتساق الداخلي.
- سيبرمان براون لحساب الثبات بالتجزئة النصفية.

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة لمنهجية البحث حيث قمنا في هذا الفصل بالتطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية، حيث تطرقنا إلى المجال المكاني والبشري والزمني للدراسة، ثم تحدثنا عن العينة المتمثلة في 150 طالبة وطالبة من جامعة برج بوعريريج ثم تحدثنا عن أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة والتي سيتم استخدامها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها.
2. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.
3. الاستنتاج العام.
4. خلاصة.
5. مقترحات الدراسة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد:

بعد القيام بعملية تفريغ الاستبيانات التي وزعت على عينة الدراسة، تم استخدام أسلوب الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة بالاعتماد على الأساليب الإحصائية وذلك للتحقق من فرضيات هذا الدراسة.

لذا فمن خلال هذا الفصل يتم عرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول الفرضيات المقترحة و تقديم تفسيرا لها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وما يعيشه أصحاب المؤسسات المصغرة يوميا، ثم الخروج باستنتاج عام وتقديم توصيات وخلاصة للدراسة وذلك على النحو التالي:

1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، إصدار 26 في معالجة واختبار فرضيات الدراسة، وبما أن أفراد عينة الدراسة تم اختيارهم عشوائيا وحجم العينة كبير مما يتيح لنا استخدام أساليب إحصائية بارا مترية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج.

(H0): ر=0

(H1): ر≠0

حيث أن ر: هو قيمة معامل الارتباط بيرسون.

- بحساب معامل الارتباط بيرسون تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول (08): يتضمن حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي وأبعاد الوتيرة الزمنية.

المتغيرين	العينة	قيمة ر	الدلالة المعنوية (sig)	هامش الخطأ	القرار الإحصائي
الوتيرة الزمنية	120	0.40**	0.00	0.05	دال احصائيا
بعد1					
بعد2		.075**	.000		دال احصائيا
بعد3		.075**	0.00		دال احصائيا
الملل الأكاديمي		0.28**	0.00		دالة احصائيا

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول رقم (08) نجد أن:

- قيمة الارتباط بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي قدرت بـ 0.28 وهي تشير إلى علاقة موجبة (طردية) ولكنها ضعيفة، أي كلما زادت الوتيرة الزمنية زاد الملل الأكاديمي والعكس صحيح.

- قيمة الارتباط بين البعد 1 الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي تقدر بـ -0.24 وهي تشير إلى علاقة سالبة (عكسية) ولكنها ضعيفة، أي كلما زاد البعد 1 نقص الملل الأكاديمي والعكس صحيح.

- قيمة الارتباط بين البعد 2 تقدر بـ 0.10 وهي تشير إلى علاقة موجبة (طردية) ولكنها ضعيفة جدا، أي كلما زاد البعد 2 زاد الملل الأكاديمي والعكس صحيح.

– قيمة الارتباط بين البعد 3 الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي تقدر بـ 0.54 وهي تشير إلى علاقة موجبة (طردية) ومتوسطة القوة، أي كلما زاد البعد 3 زاد الملل الأكاديمي والعكس صحيح.

أما عن الدلالة الإحصائية لهذه الارتباطات فإنه عند درجة حرية 118 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد) نجد:

– بالنسبة للارتباط بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي قيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.002) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0 التي تنص على أن ر= 0، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج **(تحقق الفرضية)**.

– قيمة الارتباط بين البعد 1 للوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي قيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.008) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0 التي تنص على أن ر= 0، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد 1 الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج **(تحقق الفرضية)**.

– قيمة الارتباط بين البعد 2 للوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي قيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.25) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن ر= 0، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد 2 الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج **(عدم تحقق الفرضية)**.

– قيمة الارتباط بين البعد 3 للوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي قيمة الدلالة الإحصائية كانت (<0.00) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0

التي تنص على أن ر= 0، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد 3 للوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج **(تحقق الفرضية)**.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية:

ما مستوى الوتيرة الزمنية لدى طلبة برج بوعريريج؟

(H0): م1−م2=0

(H1): م1−م2#0

حيث أن: م1: المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة.

م2: المتوسط الفرضي الوتيرة الزمنية.

- باستخدام اختبار ت للعينة الواحدة تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (09): يتضمن المعالجة الإحصائية الخاصة بحساب اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للمقياس الأول.

العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
120	78	94.35	10.97	16.31	(n−1) (120−1) 119	0.00<	دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

حيث أن: م1: المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة.

م2: المتوسط الفرضي الوتيرة الزمنية.

بعد استخراجنا للمتوسط الفرضي للوتيرة الزمنية وذلك بإيجاد الدرجة المتوسطة في المقياس بين أدنى درجة (26) وأعلى درجة (130) أي: (الحد الأدنى + الحد الأعلى) /2

والتي كانت (78)، ومقارنتها بالمتوسط الحسابي لعينة الدراسة (94.35) نجد أن هناك فارق يقدر بـ 16.35 درجة.

ومن أجل التأكد من الدلالة الإحصائية لهذا الفارق فعند قيمة (ت) التي كانت (16.31) وعند درجة حرية 119، نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية كانت (<0.00) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05) وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0 التي تنص على أن: م1-م2=0، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن م1-م2#0 وهو لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة.

أي أن مستوى الوتيرة الزمنية **مرتفع** لدى طلبة برج بوعريريج.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الأولى:

ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة برج بوعريريج؟

(H0): م1-م2=0

(H1): م1-م2#0

حيث أن: م1: المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة.

م2: المتوسط الفرضي الملل الأكاديمي.

- باستخدام اختبار ت للعينة الواحدة تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (10): يتضمن المعالجة الإحصائية الخاصة بحساب اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي الملل الأكاديمي.

العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
120	120	151.90	33.67	10.37	(n-1) (120-1) 119	0.00<	دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

بعد استخراجنا للمتوسط الفرضي الملل الأكاديمي وذلك بإيجاد الدرجة المتوسطة في المقياس بين أدنى درجة (40) وأعلى درجة (200) أي: (الحد الأدنى + الحد الأعلى) /2 والتي كانت (120)، ومقارنتها بالمتوسط الحسابي لعينة الدراسة (151.90) نجد أن هناك فارق يقدر بـ 31.90 درجة.

ومن أجل التأكد من الدلالة الإحصائية لهذا الفارق فعند قيمة (ت) التي كانت (10.37) وعند درجة حرية 119، نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.00<) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05) وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0 التي تنص على أن: م1-م2=0، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن م1-م2#0 وهو لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة.

أي أن مستوى الملل الأكاديمي **مرتفع** لدى طلبة جامعة برج بوعريريج.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوتيرة الزمنية والأبعاد (1، 2 و3) لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

(H0): م1=م2

(H1): م1≠م2

م1: المتوسط الحسابي للوتيرة الزمنية والأبعاد (1، 2 و3) لعينة التلاميذ الذكور.

م2: المتوسط الحسابي للوتيرة الزمنية والأبعاد (1، 2 و3) لعينة التلاميذ الإناث.

– باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (11): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في الوتيرة الزمنية والأبعاد (1، 2 و3) والتي تعزى لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس			قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (ث.ح)	القرار الإحصائي عند 0.05
					قيمة F	sig	القرار				
الأول	ذكور	30	93.60	13.12	0.62	0.43	العينتين متجانستين	0.43-	(n-2)(2-120)/118	0.66	غير دال
	إناث	90	94.60	10.23							
البعد 1	ذكور	30	26.93	5.33	2.71	0.10	متجانستين	0.50-	(n-2)	0.61	غير

	إناث	90	27.41	4.20					)2-120(118	دال
البعد 2	ذكور	30	31.13	7.06	4.18	0.04	العينتين غير متجانستين	1.14-	39.24	0.26	غير دال
	إناث	90	32.72	5.02							
البعد 3	ذكور	30	35.53	5.97	1.00	0.31	العينتين متجانستين	0.77	)2(n-)2-120(118	0.44	غير دال
	إناث	90	34.47	6.74							

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول رقم (11) نجد أن:

- المتوسط الحسابي الوتيرة الزمنية عند الذكور قدر بـ 93.60 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 94.60.

- المتوسط الحسابي للبعد 1 للوتيرة الزمنية عند الذكور قدر بـ 26.93 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 27.41

- المتوسط الحسابي للبعد 2 للوتيرة الزمنية عند الذكور قدر بـ 31.13 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 32.72.

- المتوسط الحسابي للبعد 3 للوتيرة الزمنية عند الذكور قدر بـ 35.53 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 34.47

والملاحظ وصفيا أن هذه فوارق بسيطة ولا تتجاوز الدرجتين بالنسبة للدرجة الكلية أو بالنسبة للأبعاد الثلاث. وبما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن كل العينات كانت متجانسة باستثناء

حالة البعد الثاني، أي سوف نستخدم اختبار ت للعينتين المتجانستين باستثناء حالة البعد الثاني نستخدم اختبار ت في حالة عدم التجانس. أما بالنسبة لدلالة هذه الفروق فإننا نجد:

– بالنسبة للوتيرة الزمنية: عند درجة حرية 118 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.66) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن م1=م2، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوتيرة الزمنية لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). **(عدم تحقق الفرضية).**

– بالنسبة للبعد 1: عند درجة حرية 118 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.61) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن م1=م2، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى البعد 1 لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). **(عدم تحقق الفرضية).**

– بالنسبة للبعد 2: عند درجة حرية 39.24 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.26) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن م1=م2، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى البعد 2 لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). **(عدم تحقق الفرضية).**

– بالنسبة للبعد 3: عند درجة حرية 118 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.44) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل H0 التي تنص على أن م1=م2، ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

مستوى البعد 3 لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). **(عدم تحقق الفرضية).**

عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

(H0): م1=م2

(H1): م1≠م2

م1: المتوسط الحسابي الملل الأكاديمي لعينة التلاميذ الذكور.

م2: المتوسط الحسابي الملل الأكاديمي لعينة التلاميذ الإناث.

- باستخدام اختبار ت (T-test) البارامتري تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (12): يتضمن مخرجات spss الخاصة بحساب اختبار ت لقياس الفروق في الملل الأكاديمي والتي تعزى لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس			قيمة t	درجة الحرية	القيمة الإحصائية (ث.ح)	قيمة الدلالة الإحصائي عند 0.05	القرار
					قيمة F	sig	القرار					
الثاني	ذكور	30	166.57	30.05	0.97	0.32	العينتين متجانستين	2.83	(n-2)(2-120) 118	0.005	دال	
	إناث	90	147.01	33.54								

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول رقم (12) نجد أن:

– المتوسط الحسابي الملل الأكاديمي عند الذكور قدر بـ 166.57 درجة أما بالنسبة للإناث فقد قدر بـ 147.01 حيث يقدر الفارق بينهما بـ 19.56 درجة ووصفيا يعتبر فارق معتبر.

وبما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بينها كخطوة أولى، وذلك عن طريق اختبار ليفني (Levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة F قدرت بـ (0.97) أما sig فقدرت بـ 0.32 وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05) أي أنه لا توجد دلالة إحصائية وأن العينتين متجانستين، إذا نستخدم اختبار ت للعينتين المتجانستين.

أما عن دلالة هذه الفروق إحصائيا عند درجة حرية 118 (وفي حالة الفرض ثنائي الحد)، نجد أن قيمة الدلالة (0.005) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض H0 التي تنص على أن م1=م2، ونقبل H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث). **(تحقق الفرضية).**

عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوتيرة لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الكلية (علوم اجتماعية وإنسانية/العلوم وتكنولوجيا/أدب ولغات).

(H0): م1=م2=م3

(H1): م1≠م2≠م3

*** حيث: "م1" هو المتوسط الحسابي للوتيرة الزمنية لعينة طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.**

"م2" هو المتوسط الحسابي للوتيرة الزمنية لعينة طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا.

"م3" هو المتوسط الحسابي للوتيرة الزمنية لعينة طلبة كلية الأدب واللغات.

– باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لقياس الفروق بين العينات المستقلة تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (13): يتضمن حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق في مستوى الوتيرة الزمنية والتي تعزى لمتغير الكلية.

الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	مجموع المربعات	مربع المتوسط	درجة الحرية	F	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي عند 0.05
ع إ إ	42	96.40	بين المجموعات	282.59	141.29	2	1.17	0.31	غير دال
ع تك	42	93.57							
أ ولغ	36	92.86	داخل المجموعات	14060.71	120.17	117			
المجموع	120	94.35	**الكلي**	14343.30	/	119	/	/	/

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لعينة طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية يقدر بـ 96.40 درجة، يليه المتوسط الحسابي لطلبة كلية العلوم والتكنولوجيا بـ 93.57 درجة، ثم المتوسط الحسابي لطلبة كلية الأداب واللغات بـ 92.86 درجة.

وباستخدامنا لتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كانت قيمة F (1.17) عند درجة حرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (117)، وقيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.31) وهي أكبر من هامش الخطأ (0.05)، وعليه لا توجد دلالة إحصائية، وبالتالي نقبل H0 التي تنص على أن م1=م2=م3 ونرفض H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوتيرة لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الكلية (علوم اجتماعية وإنسانية/العلوم وتكنولوجيا/أدب ولغات).

(عدم تحقق الفرضية).

عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الكلية (علوم اجتماعية وإنسانية/العلوم وتكنولوجيا/أدب ولغات).

(H0): م1=م2=م3

(H1): م1≠م2≠م3

*** حيث: "م1" هو المتوسط الحسابي للملل الأكاديمي لعينة طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.**

"م2" هو المتوسط الحسابي للملل الأكاديمي لعينة طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا.

"م3" هو المتوسط الحسابي للملل الأكاديمي لعينة طلبة كلية الأدب واللغات.

– باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لقياس الفروق بين العينات المستقلة تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (14): يتضمن حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق في مستوى الملل الأكاديمي والتي تعزى لمتغير الكلية.

الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	مجموع المربعات	مربع المتوسط	درجة الحرية	F	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي عند 0.05
ع إ إ	42	150.07	المجموعات بين	17144.56	8572.28	2	8.51	0.00	دال
ع تك	42	166.52							
أ ولغ	36	136.97	داخل المجموعات	117814.23	1006.95	117			
المجموع	120	151.90	الكلي	134958.80	/	119	/	/	/

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لعينة طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا يقدر بـ 166.52 درجة، يليه المتوسط الحسابي لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بـ 150.07 درجة، ثم المتوسط الحسابي لطلبة كلية الأداب واللغات بـ 136.97 درجة.

وباستخدامنا لتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كانت قيمة F (8.51) عند درجة حرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (117)، وقيمة الدلالة الإحصائية كانت (0.000) وهي أقل من هامش الخطأ (0.05)، وعليه توجد دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض H0 التي تنص على أن م1=م2=م3 ونقبل H1 التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج تعزى لمتغير الكلية (علوم اجتماعية وإنسانية/العلوم وتكنولوجيا/أدب ولغات). **(تحقق الفرضية).**

بما أن الفروق كانت دالة احصائيا نلجأ إلى إجراء المقارنات البعدية حيث كان هناك تجانس بين المجموعات وهذا ما جعلنا نختار طريقة (Scheffé) وكانت النتائج كالآتي:

جدول (15): المقارنات البعدية Post Hoc بطريقة (Scheffé)

المتغير	أ	ب	الفارق بين المتوسطين (أ–ب)	الدلالة الإحصائية	هامش الخطأ	القرار الاحصائي
الملل الأكاديمية	ع إ اج	ع تك	−16,452	0,064	0,05	غير دال
	ع إ اج	أ لغ	13,099	0,196		غير دال
	ع تك	أ لغ	29,552*	0,000		دال

المصدر: اعداد الباحثتين.

من خلال الجدول نجد أن:

– الفروق في مستوى الملل الأكاديمية بين طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبة العلوم التكنولوجيا غير دالة.

– الفروق في مستوى الملل الأكاديمية بين طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبة الآداب واللغات غير دالة.

– الفروق في مستوى الملل الأكاديمية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب واللغات دالة إحصائيا.

2.مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى والفرعية وتفسيرهااداء المهام الدراسية او عندما يفقد الإحساس بأهمية المادة بسبب الرتابة يظهر الملل، و هذا ما يتوافق تماما مع استجابات الطلبة من خلال البعد الثاني، الذي أظهر عدم منطقية العلاقة بين الإرهاق الجسدي و الضغط و الشعور بالملل بأن هذا البعد يركز على الجوانب الجسدية و التنظيمية للزمن (قلة النوم ، الجدول المكثف و عدم الراحة الجسدية) و هذه الأمور قد تؤدي الى التعب و الاجهاد لكنها لا ترتبط مباشرة بالشعور بالملل الأكاديمي الذي يعد حالة نفسية معرفية ناتجة عن غياب او فقدان الاهتمام بالدراسة، وان الملل الاكاديمي لا ينجم فقط عن الجوانب الجسدية او تنظيم الوقت بل يتأثر أكثر بأساليب تدريس محتوى المادة و مدى التفاعل داخل القاعة و الدافعية الذاتية، هذا ما دعمته دراسة (Pekrun 2006) حول نموذج التحكم– القيمة و التي بينت ان الملل الأكاديمي يتولد بالأساس من عوامل معرفية و عاطفية اكثر من كونه نتيجة مباشرة للإرهاق البدني أو الضغط الزمني، كما ان الطلبة قد اعتادوا على هذه الضغوط و أصبحت روتينا أكاديميا مما يضعف تأثيرها في الشعور و بذلك فإن الابعاد التنظيمية و الجسدية للزمن لا تفسر بالضرورة الملل الاكاديمي كما تفعل الأبعاد العاطفية و المعرفية مثل التوجه للحاضر السلبي أو ضعف التوجه المستقبلي. وهذا ما يتماشى مع النتائج المحصل عليها في دراستنا.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

تنص الفرضية الثانية على أن مستوى الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية مرتفع لدى طلبة جامعة برج بوعريريج، وكباحثين نجد ان هذه النتيجة منطقية كون الطالب الجامعي يشعر بانخفاض رهيب لساعات

النوم اللازمة لراحته العقلية والجسدية وذلك بسبب المراجعة والتحضير للامتحانات وكذا انجاز البحوث في العدد الكبير للمقاييس المقررة والمطلوب ان تنجز كلها في آن واحد وفي مدة زمنية محددة.

كما ان الدوام المتواصل غير المنقطع بفواصل راحة، ودون تناول وجبة الغذاء، يتسبب في انخفاض طاقة الطالب واحساسه بالفتور والالام المعدية التي بدورها تؤدي الى نقص التركيز والاستيعاب، وعليه عدم الاهتمام بالصحة الجسدية للطالب وهنا يمكننا القول أنه هناك تذمر من الوتيرة (وتيرة زمنية، ضاغطة، مقلقة وغير منتظمة) و توافقت نتائج دراستنا مع دراسة (2013) Wallberg التي أسفرت على أن الوتيرة الزمنية الطويلة تتناسب عكسا مع التحصيل الدراسي، كما أن النتائج قد تشير الى ان الوتيرة الزمنية المرتفعة تدل على ان طلبة جامعة برج بوعريريج تعكس سمات شخصية و تأثيرات بيئية و أكاديمية كالضغوط الدراسية و التوجهات المستقبلية.

وان الدراسات السابقة وجدت ان الطلبة في البنيات التنافسية والمليئة بالضغوط يظهرون وتيرة زمنية مرتفعة وهذا ما يعزز نتائج دراستنا وان ثقافة الإنجاز وضغط التحصيل العلمي ترفع من الوتيرة الزمنية لدى الطلبة الجامعيين.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

من خلال النتائج المتحصل والتي أظهرت ان مستوى الملل الأكاديمي مرتفع لدى طلبه جامعه برج بوعريريج ويفسر هذا الارتفاع انطلاقا من استجابات العينة لمقياس الملل الأكاديمي وبنوده والتي تنص على أن الطلبة يشعرون ببطء في مرور وقت المحاضرات واستخدام الأساتذة لطرائق تدريس مملة وكلاسيكيه مع فقدان التواصل معهم وان هذه الطرائق تميل إلى اتجاهات سلبية نحو التعلم بالنسبة للطلاب وكذا جفافها. كما ان المناهج الدراسية قليلة النشاطات والتطبيقات العملية وعدم الارتباطات بالمستقبل المهني للطالب. بالإضافة إلى النظرة السيئة للطلاب نحو مستقبلهم الوظيفي لعدم وجود فرص

عمل مستقبلا خاصة خريجي الجامعات، علاوة الظروف البيئية والاجتماعية التي تجعل الطالب يشعر بعدم الاستقرار داخل الأسرة وعدم ملائمه البيئة الأسرية للدراسة كافتقاد تشجيع الوالدين نحو الدراسة وعدم توفير الأسرة للاحتياجات الأساسية للطلبة لتحسين الأداء الدراسي وكل هاته العوامل الغير مناسبة تجعل الطالب يضجر من الدراسة والتي تؤدي بالضرورة إلى الفشل والتقرب والعزوف عن الدراسة وهذا متطابق مع دراسة (pekrun 2010) التي أظهرت ان الملل الأكاديمي يظهر بفقدان الطالب السيطرة على عملية التعلم وذلك عندما يرى ان الأنشطة التعليمية غير مجديه واكدت كذلك دراسة Hidiet Renninger التي تشير إلى ان أنماط التعلم الثابتة في البنيات التعليمية ساهم في زيادة الملل لدى الطلاب تكرار النشاط .

أما (Dmirkasimoglu 2017) أن ثلث أفراد العينة شعروا ان محاضراتهم مملة والأسباب ناتجة عن عوامل مرتبطة بالكلية مثل عمليات التقييم والتي تجعل المرتبة الأولى في إحداث الملل الأكاديمي وعوامل مرتبطة بالطلاب أنفسهم حالات (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية).

ودعمت هذه الدراسات بدراسة Sharp and al(2017)والتي تنص على أن الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي هو الحاضرات التقليدية الخالية من التفاعل ،كنا أن وسائل التكنولوجيا كاستخدام الهاتف الذكي داخل المدرجات والتواصل فيما بين الطلبة من خلال هاته الوسائل أدى إلى توليد حاله من الملل الأكاديمي جراء هاته المواصلات لذا وجب استعمال استراتيجيات جديده لمحاربة هذا الشعور كالتجديد والأبداع وخاصه الاعتماد على الجانب الميداني والتطبيقات في التعلم بصفه عامه والجامعي بصفه خاصه ، وعليه فإن خلق بيئة تعليميه نتمشى مع وغيره الطالب وتوفر تحديا معرفيا مناسبا، قد يكون عاملا حاسما في تحسين التحصيل وتقليل الشعور بالملل داخل الصفوف الجامعية.

هذا ما تشير اليه نظريه التوافق بين الشخصية، والبيئة environnent– Person والتي تفترض ان رضا الأفراد وتفاعلهم الإيجابي مع المواقف التعليمية ترتبط بمدى توافق شخصيتهم مع بيئة التعلم فإن لم يكن هذا التوافق فستظهر مشكلات نفسيه كالملل الأكاديمي.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تؤكد نتائج هذه الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوتيرة الزمنية تبعا لمتغير الجنس. فبرغم من مما تظهره النتائج من فروق بسيطة في المتوسطات إلا أن هذه الفروق لا ترقى لأن تكون ذات دلاله إحصائية وبالتالي ان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوتيرة الزمنية وابعادها الثلاث تفسر على ان تشابه البيئة التعليمية والثقافية التي ينتمي إليها الطلبة ما يخلق نوعا من التجانس في الأداء الخصائص النمائية المشتركة بين الجنسين في المرحلة الجامعية، اين تقل الفروق الفردية المرتبطة بالنمو المعرفي والانفعالي وطبيعة المهارات المرتبطة بالوتيرة الزمنية قد لا تتأثر بشكل جوهري بالجنس بل بعامل أخرى مثل التدريس عدم وجود حوافز، والضغوطات الأكاديمية بين الجنسين.

عموما الجنس لا يؤثر بشكل دال احصائيا على مستوى الوتيرة الزمنية ولا على ابعادها الثلاث لدي طلبه جامعه برج بوعريريج، بمعنى ان الذكور والإناث متقاربين في أعدائهم او خصائصهم المرتبطة بالوتيرة الزمنية وذلك لتماثل طرق التدريس بين الجنسين في الجامعة والذي بدوره يؤدي إلى تنميه متساوية في المهارات المرتبطة بالوتيرة الزمنية، وان الجنس الجنسين متغيرا حاسما في التأثير على القدرات. مما يؤكد تقارب الجنسين في هذه الجوانب.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

بالنسبة للملل الأكاديمي فقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الملل الأكاديمي تعزي لمتغير الجنس لدى طلبه جامعه برج بوعريريج على الرغم من أن المتوسط الحسابي لمستوى الملل الأكاديمي لدى الذكور 166,17مقابل 147,01 لدى الإناث بفارق قدره 19,56 فأن هذا

الفارق لم يكن ذا دلالـه إحصـائية ويعنـي ذلك أن الـف وق قد تعزي إلـى التبـاين الطبيعـي داخـل العينـة وليس إلى تأثير متغير الجنس بحد ذاته وتشير هاته النتيجة إلى أن متغير الجنس لا يعد عاملا حاسما في تحديد مستوى شعور الطلبة بالملل الأكاديمي وهو ما يتماشى مع بعض الأبيات التربوية التي تؤكد أن الملل يرتبط بعامل مثل الدافعية، البيئة التعليمية ، طبيعة المحتوى الدراسي ،أساليب التقويم ، المستقبل المهني (قله فرص العمل) ،البطالة في أوساط خريجي الجامعة عدم تلبيه التخصص للرغبات والطموح لدى طلبه الجامعة أكثر من ارتباطه بالفريق البيولوجية أو النوع الاجتماعي كما أن النتيجة المحصل عليها تعكس درجه من التجانس في الاستجابات بين الذكور والإناث، ما قد يعزى إلى تشابه في طبيعة البرامج الدراسية والظروف التعليمية داخل الجامعة.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

بعد إجراء تحليل التباين (ANOVA) من أجل التحقق مما إذا كانت هناك فروق داله احصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في ثلاث كليات (علوم اجتماعية وانسانية، علوم وتكنولوجيا، أداب ولغات) أسفرت النتائج على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الوتيرة الزمنية تعزى لمتغير الكلية اي م1=م2=م3بمعنى ان الكليات الثلاث لها نفس الوتيرة الزمنية وهذا يفسر على أن نوع الكلية لا يؤثر بشكل جوهري علي مستوى الوتيرة الزمنية.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها:

اما فيما يخص الملل الأكاديمي فقد كانت نتائج قيمة sig أقل من هامش الخطأ وهذا ما يدل على وجود فروق حقيقيه في مستوى الملل الأكاديمي بين طلبه الكليات الثلاث وهذا يعني ان الكلية التي ينتمي إليها الطالب تؤثر على مستوى شعوره بالملل الأكاديمي ويفسر ذلك بأن سبب ظهور هاته الفروقات قد يعود إلى طبيعة الكلية والاساليب التعليمية كعبء المقررات او طرق التقييم المستخدمة في كل كليه ومن هاذا المنطلق من المهم إجراء تحليل المقارنات البعدية post hoc لتحديد بالضبط بين اي

كليه توجد هذه الفروقات ،فبعد إجراء اختبار post hoc للمقارنات البلدية الزوجية أظهرت ان الفروق ذات الدلالة الإحصائية تتركز بين كلية العلوم والتكنولوجيا وكلية أداب ولغات بينما لم تسجل فروق دالة احصائية بين كليه العلوم الاجتماعية والإنسانية مع أي من الكليتين الأرخيتين.

وان الفرق المسجل بين كليتي (علوم وتكنولوجيا والآداب ولغات) في مستوى الملل الأكاديمي يرجع إلى طبيعة التخصص في هاتين الكليتين التي تؤثر بشكل مختلف على شعور الطلبة بالملل الأكاديمي وقد يعود السبب في ذلك إلى:

-نمط التدريس التقليدي القائم على المحاضرات النظرية ودراسة المقاييس التطبيقية نظريا.

-ضغوط الامتحانات والتقييمات الصارمة.

-قله التنوع في طرائق التدريس او ضعف التفاعل.

اما كليه الأداب واللغات فإن:

- طبيعة المقاييس الأدبية واللغوية تتيح للطالب مزيد من التعبير والانخراط الذاتي -وجود نقاشات وعروض تقييمي أنشطه تطبيقيه قد يقلل من الرتابة.

- البيئة الأكاديمية قد تكون أكثر مرونة، من حيث طرق التقييم وهذه النتيجة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل الإدارات لتحسين البيئة التعليمية بناء على احتياجات الطلبة.

3. الاستنتاج العام:

من خلال الاجراءات الميدانية لهذه الدراسة التي هدفت الي التعرف على العلاقة بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج، وبعد التحليل وإثراء متغيرات الدراسة وتطبيق مقياس الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي وجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها على ضوء ما أسفرت عليه الدراسات السابقة والجانب النظري توصلنا إلى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبه جامعه برج بوعريريج.

إن مستوى الوتيرة الزمنية لدى طلبة جامعه برج بوعريريج مرتفع.

إن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعه برج بوعريريج مرتفع.

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الوتيرة الزمنية تبعا لمتغير الجنس لدي طلبة جامعة برج بوعريريج.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوتيرة الزمنية تبعا لنوع الكلية.

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس لدي طلبة جامعة برج بوعريريج.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لنوع الكلية.

4. خلاصة:

يتضح مما سبق عرضه في هذا الفصل من الجانب النظري أن الوتيرة الزمنية الدراسية تلعب دورا مهم في التأثير في الحالة النفسية للطالب، والتنظيم غير المناسب للزمن الدراسي يؤدي إلى الملل الأكاديمي، كما أن سوء تنظيم الزمن الدراسي (من حيث الكثافة، طول الحصص، أو غياب التنوع) يؤدي إلى الملل، والذي بدوره ينعكس سلبا على دافعية الطلبة وأدائهم داخل قاعات الدراسة.

ومن هنا نجد أن الدراسات تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين تنظيم الزمن الدراسي وظهور الملل الأكاديمي.

5. مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نظرية وميدانية، تقترح الباحثتان مجموعة من المقترحات التي من شأنها الإسهام في تحسين الوتيرة الزمنية الدراسية والحد من ظاهرة الملل الأكاديمي لدى الطلبة، وذلك كما يلي:

*إعادة النظر في تنظيم الجداول الزمنية بشكل متوازن يراعي توزيع المواد الدراسية وتنوعها، مع التقليل من كثافة الحصص الدراسية خصوصا لطلبة السنوات النهائية أو ذوي الظروف الخاصة.

*تنويع أساليب التدريس داخل الحصص، من خلال دمج الأنشطة التفاعلية، العمل الجماعي، والعروض التقديمية.

*اعتماد صيغ تعليم مدمجة (حضوري/رقمي) لتخفيف العبء الزمني، والضغط النفسي للطالب، وتوفير فرص تعلم أكثر مرونة وفعالية.

*تهيئة بيئة جامعية مريحة ومحفزة من خلال إنشاء فضاءات للراحة، تنظيم أنشطة موازية ثقافية وفنية، وتوفير خدمات الدعم النفسي والتربوي.

*إشراك الطلبة في تقييم الجدول الزمني من خلال استبيانات دورية تحلل من قبل لجنة مختصة تتكون من أساتذة، إداريين، وطلبة.

*تنظيم ورشات حول إدارة الوقت والضغط الدراسي تهدف إلى توعية الطلبة بكيفية التكيف مع الجدول الزمني وتنظيم جهودهم بشكل فعال.

*تشجيع الدراسات المستقبلية التي تتناول العلاقة بين الوتيرة الزمنية الدراسية ومتغيرات أخرى مثل التحصيل العلمي، الصحة النفسية، والاحتراق الدراسي.

*الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في تنظيم الزمن الدراسي وتكييفها مع الخصوصية الثقافية والبيداغوجية للجامعة الجزائرية.

هذه المقترحات تأتي في إطار السعي لتحسين جودة الحياة الجامعية، والارتقاء بمستوى التفاعل والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال وتيرة زمنية تراعي التوازن بين المتطلبات الدراسية واحتياجات الطالب النفسية والمعرفية.

6. التوصيات:

- احترام الوتيرة النفسية والبيولوجية للطالب.
- على القائمين على اعداد البرامج والجداول الزمنية، برمجة أنشطة تساعد على اعداد الطالب على استقبال أحسن المعارف.
- يجب الاخذ بعين الاعتبار معطيات ميداني الكرونونفسية والكرونوبيولوجيا لوضع جداول التوقيت.
- اعداد جداول توقيت تتماشى وأهمية المقاييس وكذا المناطق الجغرافية فمناطق الجنوب ليست كمناطق الشمال.
- برمجة المقاييس الأساسية حسب الأوقات المناسبة، الأوقات القوية (وسط الصبيحة وفترة ما بعد الظهيرة).
- توفير الوسائل التعليمية الممكنة لتفادي تعرض الطلبة للملل الأكاديمي.
- اعداد محتويات دراسية تتناسب وخصائص الطلبة في هذه المرحلة وتجنبهم الإحساس بالملل الأكاديمي

- العمل على تكوين الأساتذة الجامعيين وتدريبهم على طرق واستراتيجيات تتماشى والمرحلة الجامعية.

- اجراء دراسات للكشف عن العوامل التي من شأنها التقليل من الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الخاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة حول العلاقة بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي يتضح لنا أن أهمية الوتيرة المتوازنة تنعكس إيجابا على التقليل أو اختفاء الملل الأكاديمي. فمن خلال النتائج المتوصل اليها من دراسات سابقة قليلة في هذا الموضوع الى تأكيد ضرورة أهمية اعتماد وتأثر زمنية مناسبة في تنظيم زمن الدراسة لدس الطلبة الجامعيين و ربطه مباشرة بالملل الأكاديمي، حيث توصلنا من خلال النتائج أن الوتيرة الزمنية لها تأثير سلبي على مستوى الملل الأكاديمي وهذا لعدم احترام هذه الأخيرة لكرونونفسية الطالب وكرونوبيولوجيته، وهذا ما توصلت إليه العلاقة الارتباطية بين الوتيرة الزمنية والملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة برج بوعريريج التي أظهرت فيه الدراسة أن بعض أبعاد الوتيرة الزمنية لاسيما التوجه نحو الحاضر السلبي والمستقبل ترتبط بشكل دال بمستوى الملل الأكاديمي والتي في موقف تجعل الوتيرة الزمنية بالنسبة للطالب هي أساس تشكيل موقفه من الدراسة، وأن غياب و العلاقة الارتباطية بين الأبعاد الأخرى والغبير دالة إحصائيا كالضغط الزمني المرتبط بالتنظيم اليومي يظهر أن الملل الأكاديمي لا يتأثر بالعوامل التنظيمية بل يتأثر بجوانب أخرى معرفية و انفعالية و المرتبطة بالإدراك الزمني.

كما تم تحقيق الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين في الوتيرة وكذا الملل، حيث تبين أن الجنس ليس بالعنصر الحاسم في تحديد شعور الطلبة بالملل الأكاديمي، بل عوامل أخرى كالدافعية، طرائق التدريس ومحتوى المناهج. وكذا الوتيرة لا تتأثر بشكل دال بالجنس بل بعوامل أخرى كالحوافز والضغوطات الأكاديمية.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى ارتفاع في مستوى الوتيرة الزمنية حيث لوحظ تذمر فيها نتيجة للضغوط والقلق جراء التوجهات المستقبلية، وتبرز أهمية هذه الدراسة إلى التقليل أو إخفاء الملل الأكاديمي المرتفع بانتهاج طرائق حديثة في التعلم ودعمها بنشاطات ووسائل تطبيقية وعملية تحفز نشاط الطلاب

والتقليل من الإحساس بالملل الأكاديمي الذي يؤدي إلى تغيير النظرة السيئة نحو المستقبل لخريجي جامعة برج بوعريريج.

وأخيرا فإن هذه النتائج تفتح أفاقا جديدة أمام الباحثين والممارسين في ميدان علم النفس بفروعه لتطوير التدخلات الخاصة بالجوانب النفسية والمعرفية التي تؤثر على قدرة الطلبة على التكيف مع الضغوطات ومواجهة التحديات الجامعية، كما تعزز من وعي الطلبة بإدارة وقتهم وتوجهاتهم المستقبلية بما يسهم في التقليل من مشاعر الملل وتحسين جودة الحياة الجامعية، كما تعد هذه الدراسة خطوة عملاقة في ميدان بحثي واعد يستحق مزيدا من التعمق والدراسة خاصة محليا قصد الحصول على وتيرة متناغمة وملل زائل.

قائمة المراجع

المصادر:

1. القرآن الكريم

المراجع العربية:

2. إسماعيل، إ. الس. (2021). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، 22(7)، 93–164.
3. أمال، إبراهيم الفقي. (2016). فعالية في الارشاد التربوي إدارة الضمير لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئة ،كلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر.
4. أيات، عبد الكريم جلعوط وعلي، محمود وعلي محمود كاظم الجوري. (2012).الملل الأكاديمي أدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية ، مجلة العلوم الإنسانية : جامعة بابل العراق 1 المجلد 13العدد1
5. بوحوش, عمار. الذنيبيات, محمد محمود.(2009). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ط5.الجزائر: دار ديوان للمطبوعات الجامعية.
6. بوعموشة, نعيم. حناش, بشتة.(2020). الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية. **مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع**. المجلد 3. (العدد 3). ص_ص117–130.
7. بن نويرة، سليم وبن عبد المالك، عبد العزيز (2020). مدى تأثير الفترة الصباحية عبر الوتيرة الزمنية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي دراسة كرونوبيولوجية. مجلة المعيار 24(49) 23 (802)
8. تحية ،محمد عبد العال (2012)،الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة "دراسة في سيكولوجية الضجر {جامعة بنها القاهرة}
9. تيسير،محمد الخوالدة(2013).الملل الأكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية بجامعة آل بيت ، مجلة المنارالمجلد13 عدد (1) ص 79–104
10. حسن ، لطيف .(2022) . الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس تخصص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. جامعة ديالي العراق.

11. حلي مصطفى ،لعسلي ،وردية ،مباركي ،محمد اورابح ،نوفل ، جميلة وعلي ،لامية ، معروف ، لويزة .(2019)–معطيات كرونونفسية وكرونوبيولوجية خاصة بالوتيرة المدرسية لدى تلاميذ التحضري مجلة INREE rechche

12. الحميدي، حسن عبد الله، واليوسف، هيفاء علي. (2019). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8(2)، 181–200.

13. خليل، م.، و آخرون. (2020). العلاقة بين إدارة الوقت والملل الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي. المجلة العربية لعلم النفس التربوي، 34(2)، 112–130.

14. خليل، م.، و آخرون. (2021). أثر الوتيرة الزمنية الشخصية على التحصيل الدراسي والملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المجلة العربية لعلم النفس التربوي، 35(1)، 88–104

15. رقان، كلثوم ،ومعروف لويزة (2020)الوقت المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية من منظور كرونونفسي ، مجلة – ترتيب العمل مجلد (5) عدد (1) ص ص55 –64

16. ريم ، فهد الدويلة .(2019)الملل الأكاديمي وعلاقته بالميول العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

17. رضواني، أشواق وكواك ،ريم .(2023) . عوامل الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مذكرة ماستر ليل الشهادة، في علوم التربية والإرشاد والتوجيه ، جامعة حمة لخضر الوادي –الجزائر

18. شاوشي، ميرة .(2020).مدخل مفاهيمي للوتيرة المدرسية مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية . مجلة 02 عدد02ص،ص 38–93

19. طه،فرح عبد القادر .(2005) . معجم علم النفس والتحليل النفسي ط1، بيروت ، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر

20. عبد الحميد ،م.(2020). إدارة الوقت وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ،مجلة العلوم التربوية والنفسية

21. فراح ، كريم (2021) .تحديد المفاهيم المرتبطة بموضوع الوتيرة المدرسية مجلة "الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية . المجلد "03"العدد"01"

22. فرج الله مريم ،ومعافة نهلة (2022). مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مذكرة لنيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي. جامعة 8 ماي 45 قالمة –الجزائر.

23. السعيدي،و.(2022).الوتيرة الزمنية وتنظيم الوقت وعلاقتها بالملل الأكاديمي في البيئة الجامعية : المجلة العربية للعلوم التربوية (02) (101-123).

24. ماجد، محمد عثمان عيسى (2019) فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة اليف – المجلة التربوية (127).

25. محمود، ومحمد تسيب حسن و أحمد محمود وعبد الرحمان وعبد القادر الضوى.(2020)الملل الأكاديمي مجلة العلوم التربوية 43 (145-165).

26. امسعودان ،مسيلية ومعروف ،لويزة .(2017) .دراسة الوتيرة المدرسية التغيرات اليومية للانتباه لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة مقارنة بين ولايتي تيزي وزو .مجلة العلوم الأنسانية والاجتماعية عدد 12 (225-272)

27. معوش عبد الحميد و مصداع صبرينة .(2022).التوقيت المدرسي المقترح لنظام الدوامين في ظل جائحة كرونا وتأثيره في الوتيرة المدرسية عند تلاميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأستاذ. الملتقى الوطني حول الوتيرة المدرسية بين الاضطراب والانتظام. جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج

28. معروف، لويزة (2008). إثر نمط تنظيم الوقت المدرسي على كل من الانتباه والسلوك ومدة النوم الليلي والنشاطات خارج المدرسة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة السادسة) رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة في علم النفس التخصص علوم التربية جامعة الجزائر

29. وعلى لامية ومعروف، لويزة(2016) وصلة الدراسات الجزائرية الخاصة بالوتيرة المدرسية، دراسات نفسية وتربوية، مخبر الدراسات النفسية التربوية عدد 1 جامعة ملود معمري – تيزي وزووا الجزائر.

المراجع الأجنبية:

30. Bartlett, J. (2017). The effects of contract activity packages on boredom in a sixth-grade accelerated math class (Doctoral dissertation, Liberty University). Digital Commons.

31. Demirkasımoğlu, N. (2017). University students' views on boredom in class: A study on prospective teachers. Journal of Higher Education (Turkey), 7(1), 10–27.

32. Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). A literature review of research on the development of interest and engagement. Education psychology, 41(2).111_127

33. Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2012). Characterising learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. Research in Higher Education, 53(6), 715–728.

34. Mann, S. and Robinson, A.2009. Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. British educational research journal, 35(2), 243-258.

35. Mery, C. (2012). La prise en compte de la rythmicité temporelle dans les apprentissages scolaires. Revue Française de Pédagogie, (178), 55-67.

36. Nawfal, A. (2015). Psychology and Rhythmic Changes: A Study in Psychological and Temporal Rhythms. Beirut: Dar Al-Fikr.

37. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531–549.

38. Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2017). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. Journal of Further and Higher Education, 43(5), 601–627.

39. Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 28(1), 119–144.

40. Testu, L. (2000). Psychologie cognitive et chronopsychologie scolaire. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

41. Walberg, H. J. (1982). Educational Productivity: Theory, Evidence, and Prospects. Australian Journal of Education, 26(2), 115–122.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج -

كليـة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

تخصّص علم النفس المدرسي

أخي(تي) الطالب(ة) الفاضل(ة)، تحية طيبة وبعد؛

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر حول "**الوتيرة الزمنية الدراسية الجامعية وعلاقتها بالملل الأكاديمي دراسة ميدانية بجامعة برج بوعريريج**" في تخصص علم النفس المدرسي من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وقسم علم النفس بجامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج - للسنة الجامعية 2025/2024.

نضع بين أيديك هذين المقياسين راجين منك التعاون. تكرما وتفضلا بالإجابة على بنوده التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة العلاقة بين الوتيرة الزمنية الدراسية والملل الأكاديمي للطالب الجامعي، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأفضل إجابة تلك التي تعكس فعلا رأيك بصفتك طالبا(ة) وخبيرا(ة) في تخصصك. وأن ما ستدلي(ن) به من إجابات يعامل معها بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

لكم جزيل الشكر والتقدير

إعداد:

- بن مني سليمة
- درويش فاطمة الزهراء

إشراف:

- د. معوش عبد الحميد

مثال توضيحي:

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أركز عندما أراجع محاضراتي تحسبا للامتحانات	×				

السنة الجامعية: 2024 / 2025

أولا: البيانات الشخصية (الأولية، الديموغرافية، السوسيوديموغرافية):

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الكلية:** العلوم الاجتماعية والإنسانية ☐ العلوم التكنولوجية ☐ الآداب واللغات ☐
- **التخصص:** .....

ثانيا: مقياس الوتيرة المدرسية الجامعية:

الرقم	البنود	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
	البعد الأول: الوتيرة الزمنية					
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
	البعد الأول: الوتيرة البيولوجية					
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						

20						
البعد الثالث: الوتيرة النفسية						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

ثالثا: الملل الأكاديمي الجامعي:

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول: طرائق التدريس						
1	أشعر ببطء مرور الوقت في المحاضرات.					
2	معظم الأساتذة يستخدمون طرائق تدريس مملة.					
3	كثيرا ما أفقد التواصل مع الأساتذة في المحاضرات بسبب طرائق تدريسهم التقليدية.					
4	طرائق التدريس التي يستخدمها معظم الأساتذة تثير الكآبة والضجر.					
5	أشعر بالاستياء من قلة التفاعل بيني وبين أساتذتي.					
6	طرائق التدريس التي يستخدمها كثير من الأساتذة كونت لدي اتجاها سلبيا نحو التعلم.					
7	أشعر بعدم الارتياح في الكثير من المحاضرات بسبب طرائق التدريس النظرية الجافة.					
البعد الأول: محتوى المناهج الدراسية						
8	يغلب على محتوى المناهج الدراسية التكرار والتداخل.					
9	محتوى معظم المواد الدراسية في تخصصي يخلو من الإمتاع.					
10	يغلب على محتوى المناهج الدراسية الإطالة المملة.					
11	يغلب على المناهج الدراسية قلة النشاطات والتطبيق العملي.					
12	محتوى معظم المناهج الدراسية لا يتناسب مع ميولي ورغباتي.					
13	محتوى معظم المناهج الدراسية لا ينمي عندي الفضول العلمي.					
14	يقلقني ضعف ارتباط محتوى معظم المناهج الدراسية بمستقبلي المهني.					
15	يزعجني ضع ارتباط محتوى المناهج الدراسية بتوجهات المجتمع.					

البعد الثالث: أساليب التقييم						
16	عدم موضوعية بعض الأساتذة في تقويم أداء الطلبة تثير مخاوفي.					
17	اعتماد التقويم على الامتحانات يسبب لي ضيقا شديدا.					
18	يضايقني كثيرا أن غاية التدريس في كثير من المرات هي حفظ المعلومات.					
19	يضايقني تركيز معظم الامتحانات على المواد النظرية.					
20	أسئلة معظم الامتحانات تسبب لي التوتر والانزعاج.					
21	كثيرا ما يرعبني الفشل في الامتحانات.					
22	أشعر أن تقييم الوظائف التي تعطى لنا يخلو من الموضوعية.					
البعد الرابع: مستقبل العمل						
23	لا أتوقع توفر فرص عمل في مجال تخصصي.					
24	تضخم أعداد الطلبة في التخصص يجعلني أشعر بعدم وجود فرصة عمل مستقبلا.					
25	يؤرقني أن هناك عدم شفافية في التوظيف.					
26	تنتابني حالة من الإحباط نتيجة البطالة السائدة في أوساط الخريجين من زملائي.					
27	أشعر بأن العمل في مجال تخصصي لا يلبي احتياجاتي المادية.					
28	العمل في مهنة أفضل من الوظيفة يسيطر على تفكيري ومخططاتي.					
29	لدل شعور بالإحباط من مستقبلي الوظيفي.					
البعد الخامس: واقع الاختيار والرغبة في التخصص						
30	أميل إلى تغيير تخصصي إلى تخصص آخر.					
31	قدراتي الأكاديمية والمعرفية لا تؤهلني لإنهاء دراستي في تخصصي الحالي.					
32	تخصصي لا يلبي رغبتي وطموحي.					
33	لا أنسجم مع زملائي في التخصص.					
34	أفضل تكوين صداقات مع طلبة من تخصصات أخرى.					
35	لا أحب العمل في مجال تخصصي.					
البعد السادس: الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)						
36	أشعر بعدم الاستقرار داخل أسرتي.					
37	البيئة الأسرية غير مناسبة للدراسة.					
38	لا يهتم أفراد أسرتي بالتعليم والتعلم.					
39	أفتقد التشجيع الوالدي نحو الدراسة.					
40	أسرتي لا توفر لي احتياجاتي الأساسية لتحسين أدائي الدراسي.					

أشكرك على تخصيصك برهة من وقتك الثمين للإجابة على بنود هذين المقياسين.

ملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها النهائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج -

كليـة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

تخصّص علم النفس المدرسي

أخي(تي) الطالب(ة) الفاضل(ة)، تحية طيبة وبعد؛

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر حول "**الوتيرة الزمنيـة الدراسـية الجامعيـة وعلاقتها بالملل الأكاديمي دراسة ميدانيـة بجامعـة برج بـوعريريج**" في تخصص علم النفس المدرسي من كليـة العلوم الاجتماعية والإنسانية وقسم علم النفس بجامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج - للسنة الجامعية 2025/2024.

نضع بين أيديك هذين المقياسين راجين منك التعاون. تكرما وتفضلا بالإجابة على بنوده التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة العلاقة بين الوتيرة الزمنية الدراسية والملل الأكاديمي للطالب الجامعي، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تمثل وجهة نظرك مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأفضل إجابة تلك التي تعكس فعلا رأيك بصفتك طالبا(ة) وخبيرا(ة) في تخصصك. وأن ما ستدلي(ن) به من إجابات يعامل معها بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

لكم جزيل الشكر والتقدير

إعداد:

- بن مني سليمة
- درويش فاطمة الزهراء

إشراف:

- د. معوش عبد الحميد

مثال توضيحي:

الرقم	البند	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أركز عندما أراجع محاضراتي تحسبا للامتحانات	×				

السنة الجامعية: 2024 / 2025

قائمة الملاحق

الرقم	البنود	مدى وضوح البند		مدى انتماء (قياس، مناسبة) البند للسمة		مدى سلامة وصلاحية صياغة البند لغويا		الملاحظة والتّعديل المناسب إن وجد
		واضح	غير واضح	ينتمي (يقيس)	لا ينتمي (لا يقيس)	سليمة (صالحة)	غير سليمة (غير صالحة)	
البعد الأول: الوتيرة الزمنية								
1	البرنامج الدراسي الأسبوعي موزعا توزيعا منطقيا.							
2	زمن حصة المحاضرة غير ممل.							
3	زمن حصة الأعمال الموجهة مقبول.							
4	بداية اليوم بالمحاضرات أفضل من بدايته بالأعمال الموجهة.							
5	توزيع الدروس في يومين أو ثلاثة يستطيع تحمله الطالب.							
6	برمجة المحاضرات في يوم والأعمال الموجهة في يوم يساعد الطالب على التعلم.							
7	الزمن المخصص لسنوات التخرج (3 ليسانس، 2 ماستر) مناسب.							
8	فترة إجراء الامتحانات على مدار أسبوعين مناسبة.							
البعد الثاني: الوتيرة البيولوجية								
9	مدة النوم غير كافية بسبب أعباء المراجعة تحضيرا للامتحانات.							
10	مدة النوم غير كافية بسبب أعباء إنجاز البحوث في كل المقاييس.							

11	أعاني من الإمساك بسبب التوقيت الأسبوعي المكثف (عدم وجود راحة بين الفترتين).							
12	أحس بالإرهاق لعدم وجود ساعات راحة كافية.							
13	انشغالي بالدراسة لا يوفر لي وقتا مخصصا لممارسة الرياضة.							
14	العطل الجامعية (الشتاء، الربيع) كافية وتساعد على الاسترخاء والاسترجاع.							
15	توزيع ساعات التدريس اليومية يأخذ بعين الاعتبار عملية عمل الجهاز العصبي.							
16	تتوافق ساعات التدريس اليومية مع عمل الدماغ (خاصة القدرات العقلية والذهنية).							
17	تنظيم التوقيت الأسبوعي يهتم بالصحة الجسدية للطالب الجامعي.							
البعد الثالث: الوتيرة النفسية								
18	أشعر بإجهاد نفسي بعد نهاية الأسبوع.							
19	يقل انتباهي في الفترة المسائية.							
20	أشعر بحالة من القلق من طول المقرر الدراسي.							
21	كثرة البحوث تسبب لي ضغطا نفسيا.							
22	التغيرات الدائمة في التوقيت الأسبوعي يسبب لي فقدان التركيز.							
23	كثافة المقاييس يسبب لي فوضى وتذبذب في التحصيل الأكاديمي.							

24	قضاء كل وقتي في الدراسة يسبب لي توترا مستمرا.							
25	كثافة الدراسة في الجامعة قلل من أداء واجباتي الاجتماعية (زيارة الأقارب، عيادة المرضى، ...).							
26	الوتيرة الجامعية تراعي الأوقات القوية والأوقات الضعيفة فيما يخص الانتباه.							

ثالثا: الملل الأكاديمي الجامعي:

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	البعد الأول: طرائق التدريس					
1	أشعر ببطء مرور الوقت في المحاضرات.					
2	معظم الأساتذة يستخدمون طرائق تدريس مملة.					
3	كثيرا ما أفقد التواصل مع الأساتذة في المحاضرات بسبب طرائق تدريسهم التقليدية.					
4	طرائق التدريس التي يستخدمها معظم الأساتذة تثير الكآبة والضجر.					
5	أشعر بالاستياء من قلة التفاعل بيني وبين أساتذتي.					
6	طرائق التدريس التي يستخدمها كثير من الأساتذة كونت لدي اتجاها سلبيا نحو التعلم.					
7	أشعر بعدم الارتياح في الكثير من المحاضرات بسبب طرائق التدريس النظرية الجافة.					
	البعد الأول: محتوى المناهج الدراسية					
8	يغلب على محتوى المناهج الدراسية التكرار والتداخل.					
9	محتوى معظم المواد الدراسية في تخصصي يخلو من الإمتاع.					
10	يغلب على محتوى المناهج الدراسية الإطالة المملة.					
11	يغلب على المناهج الدراسية قلة النشاطات والتطبيق العملي.					
12	محتوى معظم المناهج الدراسية لا يتناسب مع ميولي ورغباتي.					
13	محتوى معظم المناهج الدراسية لا ينمي عندي الفضول العلمي.					
14	يقلقني ضعف ارتباط محتوى معظم المناهج الدراسية بمستقبلي المهني.					
15	يزعجني ضع ارتباط محتوى المناهج الدراسية بتوجهات المجتمع.					

البعد الثالث: أساليب التقييم						
16	عدم موضوعية بعض الأساتذة في تقويم أداء الطلبة تثير مخاوفي.					
17	اعتماد التقويم على الامتحانات يسبب لي ضيقا شديدا.					
18	يضايقني كثيرا أن غاية التدريس في كثير من المرات هي حفظ المعلومات.					
19	يضايقني تركيز معظم الامتحانات على المواد النظرية.					
20	أسئلة معظم الامتحانات تسبب لي التوتر والانزعاج.					
21	كثيرا ما يرعبني الفشل في الامتحانات.					
22	أشعر أن تقييم الوظائف التي تعطى لنا يخلو من الموضوعية.					
البعد الرابع: مستقبل العمل						
23	لا أتوقع توفر فرص عمل في مجال تخصصي.					
24	تضخم أعداد الطلبة في التخصص يجعلني أشعر بعدم وجود فرصة عمل مستقبلا.					
25	يؤرقني أن هناك عدم شفافية في التوظيف.					
26	تنتابني حالة من الإحباط نتيجة البطالة السائدة في أوساط الخريجين من زملائي.					
27	أشعر بأن العمل في مجال تخصصي لا يلبي احتياجاتي المادية.					
28	العمل في مهنة أفضل من الوظيفة يسيطر على تفكيري ومخططاتي.					
29	لدل شعور بالإحباط من مستقبلي الوظيفي.					
البعد الخامس: واقع الاختيار والرغبة في التخصص						
30	أميل إلى تغيير تخصصي إلى تخصص آخر.					
31	قدراتي الأكاديمية والمعرفية لا تؤهلني لإنهاء دراستي في تخصصي الحالي.					
32	تخصصي لا يلبي رغبتي وطموحي.					
33	لا أنسجم مع زملائي في التخصص.					
34	أفضل تكوين صداقات مع طلبة من تخصصات أخرى.					
35	لا أحب العمل في مجال تخصصي.					
البعد السادس: الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)						
36	أشعر بعدم الاستقرار داخل أسرتي.					
37	البيئة الأسرية غير مناسبة للدراسة.					
38	لا يهتم أفراد أسرتي بالتعليم والتعلم.					
39	أفتقد التشجيع الوالدي نحو الدراسة.					
40	أسرتي لا توفر لي احتياجاتي الأساسية لتحسين أدائي الدراسي.					

أشكرك على تخصيصك برهة من وقتك الثمين للإجابة على بنود هذين المقياسين.

ملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	الأستاذ قرين لعيد	دكتور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
02	الأستاذ حمي سليم	دكتور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
03	الأستاذ بالقاسمي لزهر	بروفيسور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
04	الأستاذ شيخاوي	دكتور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
05	الأستاذ ابركان لعمري	دكتور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
06	الأستاذ زفور	دكتور	أستاذ مساعد	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
07	الأستاذ جوهاري سمير	بروفيسور	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي	البشير الإبراهيمي
08					
09					
11					
12					

ملحق رقم (04): مخرجات برنامج (SPSS).

مخرجات الفرضية الأولى:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
TD1	27,29	4,497	120
TD2	32,33	5,611	120
TD3	34,73	6,549	120
tg_1	94,35	10,979	120
tg_2	151,90	33,677	120

Corrélations

		TD1	TD2	TD3	tg_1	tg_2
TD1	Corrélation de Pearson	1	,058	-,065	,400**	-,240**
	Sig. (bilatérale)		,530	,481	,000	,008
	N	120	120	120	120	120
TD2	Corrélation de Pearson	,058	1	,365**	,753**	,104
	Sig. (bilatérale)	,530		,000	,000	,256
	N	120	120	120	120	120
TD3	Corrélation de Pearson	-,065	,365**	1	,757**	,548**
	Sig. (bilatérale)	,481	,000		,000	,000
	N	120	120	120	120	120
tg_1	Corrélation de Pearson	,400**	,753**	,757**	1	,282**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,002
	N	120	120	120	120	120
tg_2	Corrélation de Pearson	-,240**	,104	,548**	,282**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	,256	,000	,002	
	N	120	120	120	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

مخرجات الفرضية الثانية:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
tg_1	120	94,35	10,979	1,002

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 78

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
tg_1	16,314	119	,000	16,350	14,37	18,33

مخرجات الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
tg_2	120	151,90	33,677	3,074

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 120

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
tg_2	10,377	119	,000	31,900	25,81	37,99

مخرجات الفرضية الرابعة:

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=TD1 TD2 TD3 tg_1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TD1	ذكر	30	26,93	5,336	,974
	أنثى	90	27,41	4,208	,444
TD2	ذكر	30	31,13	7,060	1,289
	أنثى	90	32,72	5,021	,529
TD3	ذكر	30	35,53	5,970	1,090
	أنثى	90	34,47	6,741	,711
tg_1	ذكر	30	93,60	13,122	2,396
	أنثى	90	94,60	10,237	1,079

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
TD1	Hypothèse de variances égales	2,710	,102	-,502	118	,616	-,478	,951	-2,361	1,406
	Hypothèse de variances inégales			-,446	41,682	,658	-,478	1,071	-2,639	1,683
TD2	Hypothèse de variances égales	4,181	,043	-1,348	118	,180	-1,589	1,179	-3,923	,746
	Hypothèse de variances inégales			-1,140	39,241	,261	-1,589	1,393	-4,407	1,229
TD3	Hypothèse de variances égales	1,009	,317	,771	118	,442	1,067	1,383	-1,672	3,805
	Hypothèse de variances inégales			,820	55,618	,416	1,067	1,301	-1,540	3,673
tg_1	Hypothèse de variances égales	,624	,431	-,431	118	,668	-1,000	2,322	-5,599	3,599
	Hypothèse de variances inégales			-,381	41,407	,705	-1,000	2,628	-6,305	4,305

```
ONEWAY TD1 TD2 TD3 tg_1 BY الكلية
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
```

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
TD1	1	42	27,74	4,570	,705	26,31	29,16	20	40
	2	42	25,74	4,120	,636	24,45	27,02	16	32
	3	36	28,58	4,423	,737	27,09	30,08	19	36
	Total	120	27,29	4,497	,411	26,48	28,10	16	40
TD2	1	42	33,31	5,196	,802	31,69	34,93	21	44
	2	42	32,36	6,393	,986	30,36	34,35	17	45
	3	36	31,14	4,992	,832	29,45	32,83	19	39
	Total	120	32,33	5,611	,512	31,31	33,34	17	45
TD3	1	42	35,36	5,792	,894	33,55	37,16	24	45
	2	42	35,48	7,171	1,107	33,24	37,71	9	45
	3	36	33,14	6,521	1,087	30,93	35,35	21	45
	Total	120	34,73	6,549	,598	33,55	35,92	9	45
tg_1	1	42	96,40	10,608	1,637	93,10	99,71	74	118
	2	42	93,57	12,214	1,885	89,77	97,38	58	114
	3	36	92,86	9,755	1,626	89,56	96,16	66	113
	Total	120	94,35	10,979	1,002	92,37	96,33	58	118

Comparaisons multiples :

Scheffé

Variable dépendante	(I) الكليه	(J) الكليه	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
TD1	1	2	2,000	,954	,116	-,37	4,37
		3	-,845	,993	,697	-3,31	1,62
	2	1	-2,000	,954	,116	-4,37	,37
		3	-2,845*	,993	,019	-5,31	-,38
	3	1	,845	,993	,697	-1,62	3,31
		2	2,845*	,993	,019	,38	5,31
TD2	1	2	,952	1,220	,738	-2,07	3,98
		3	2,171	1,269	,236	-,98	5,32
	2	1	-,952	1,220	,738	-3,98	2,07
		3	1,218	1,269	,632	-1,93	4,37
	3	1	-2,171	1,269	,236	-5,32	,98
		2	-1,218	1,269	,632	-4,37	1,93
TD3	1	2	-,119	1,423	,997	-3,65	3,41
		3	2,218	1,481	,329	-1,45	5,89
	2	1	,119	1,423	,997	-3,41	3,65
		3	2,337	1,481	,291	-1,33	6,01
	3	1	-2,218	1,481	,329	-5,89	1,45
		2	-2,337	1,481	,291	-6,01	1,33
tg_1	1	2	2,833	2,392	,498	-3,10	8,76
		3	3,544	2,490	,366	-2,63	9,72
	2	1	-2,833	2,392	,498	-8,76	3,10
		3	,710	2,490	,960	-5,46	6,88
	3	1	-3,544	2,490	,366	-9,72	2,63
		2	-,710	2,490	,960	-6,88	5,46

Sous-ensembles homogènes :

TD1

Scheffé[a,b]

الكلية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
2	42	25,74	
1	42	27,74	27,74
3	36		28,58
Sig.		,129	,690

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

TD3

Scheffé[a,b]

الكلية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
3	36	33,14
1	42	35,36
2	42	35,48
Sig.		,282

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

TD2

Scheffé[a,b]

الكلية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
3	36	31,14
2	42	32,36
1	42	33,31
Sig.		,227

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

tg_1

Scheffé[a,b]

الكلية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
3	36	92,86
2	42	93,57
1	42	96,40
Sig.		,357

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

مخرجات الفرضية الخامسة، السادسة والسابعة:

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
td_1	Hypothèse de variances égales	2,191	,142	1,559	118	,122	2,244	1,440	-,607	5,096
	Hypothèse de variances inégales			1,712	59,405	,092	2,244	1,311	-,379	4,868
td_2	Hypothèse de variances égales	4,522	,036	2,598	118	,011	3,889	1,497	,925	6,853
	Hypothèse de variances inégales			3,028	67,692	,003	3,889	1,284	1,326	6,452
td_3	Hypothèse de variances égales	,864	,354	1,937	118	,055	2,489	1,285	-,055	5,033
	Hypothèse de variances inégales			1,938	49,779	,058	2,489	1,284	-,091	5,069
td_4	Hypothèse de variances égales	,298	,586	2,442	118	,016	6,844	2,803	1,294	12,395
	Hypothèse de variances inégales			2,332	46,160	,024	6,844	2,936	,936	12,753
td_5	Hypothèse de variances égales	,164	,686	2,681	118	,008	2,967	1,107	,775	5,158
	Hypothèse de variances inégales			2,641	48,518	,011	2,967	1,123	,709	5,225
td_6	Hypothèse de variances égales	,788	,377	,879	118	,381	1,122	1,277	-1,407	3,652
	Hypothèse de variances inégales			,848	46,922	,401	1,122	1,324	-1,541	3,786
tg_2	Hypothèse de variances égales	,971	,327	2,835	118	,005	19,556	6,899	5,894	33,217
	Hypothèse de variances inégales			2,996	54,995	,004	19,556	6,528	6,473	32,638

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
td_1	ذكر	30	26,63	5,893	1,076
	أنثى	90	24,39	7,109	,749
td_2	ذكر	30	31,77	5,525	1,009
	أنثى	90	27,88	7,541	,795
td_3	ذكر	30	27,27	6,091	1,112
	أنثى	90	24,78	6,094	,642
td_4	ذكر	30	54,87	14,227	2,597
	أنثى	90	48,02	12,977	1,368
td_5	ذكر	30	15,23	5,367	,980
	أنثى	90	12,27	5,210	,549
td_6	ذكر	30	10,80	6,386	1,166
	أنثى	90	9,68	5,949	,627
tg_2	ذكر	30	166,57	30,056	5,487
	أنثى	90	147,01	33,546	3,536

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
td_1	Intergroupes	283,748	2	141,874	3,112	0,048
	Intragroupes	5333,952	117	45,589		
	Total	5617,700	119			
td_2	Intergroupes	523,316	2	261,658	5,311	0,006
	Intragroupes	5763,984	117	49,265		
	Total	6287,300	119			
td_3	Intergroupes	464,121	2	232,061	6,693	0,002
	Intragroupes	4056,679	117	34,672		
	Total	4520,800	119			
td_4	Intergroupes	1314,133	2	657,067	3,732	0,027
	Intragroupes	20597,333	117	176,046		
	Total	21911,467	119			
td_5	Intergroupes	373,650	2	186,825	7,108	0,001
	Intragroupes	3075,341	117	26,285		
	Total	3448,992	119			
td_6	Intergroupes	235,911	2	117,955	3,346	0,039
	Intragroupes	4124,881	117	35,255		
	Total	4360,792	119			
tg_2	Intergroupes	17144,566	2	8572,283	8,513	0,000
	Intragroupes	117814,234	117	1006,959		
	Total	134958,800	119			

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
td_1	1	42	24,31	7,508	1,158	21,97	26,65	9	35
	2	42	26,98	6,079	0,938	25,08	28,87	7	35
	3	36	23,33	6,564	1,094	21,11	25,55	11	34
	Total	120	24,95	6,871	0,627	23,71	26,19	7	35
td_2	1	42	28,48	7,438	1,148	26,16	30,79	8	40
	2	42	31,43	6,541	1,009	29,39	33,47	8	40
	3	36	26,28	7,053	1,176	23,89	28,66	8	38
	Total	120	28,85	7,269	0,664	27,54	30,16	8	40
td_3	1	42	25,43	6,271	0,968	23,47	27,38	10	35
	2	42	27,64	5,405	0,834	25,96	29,33	11	35
	3	36	22,75	5,968	0,995	20,73	24,77	10	33
	Total	120	25,40	6,164	0,563	24,29	26,51	10	35
td_4	1	42	48,67	12,287	1,896	44,84	52,50	20	70
	2	42	54,00	10,462	1,614	50,74	57,26	26	70
	3	36	46,00	16,835	2,806	40,30	51,70	16	70
	Total	120	49,73	13,569	1,239	47,28	52,19	16	70
td_5	1	42	13,07	5,637	0,870	11,31	14,83	5	25
	2	42	15,00	4,849	0,748	13,49	16,51	5	25
	3	36	10,61	4,806	0,801	8,98	12,24	5	25
	Total	120	13,01	5,384	0,491	12,04	13,98	5	25
td_6	1	42	10,12	6,045	0,933	8,24	12,00	5	25
	2	42	11,48	6,933	1,070	9,32	13,64	5	25
	3	36	8,00	4,329	0,722	6,54	9,46	5	24
	Total	120	9,96	6,054	0,553	8,86	11,05	5	25
tg_2	1	42	150,07	33,583	5,182	139,61	160,54	81	210
	2	42	166,52	27,164	4,191	158,06	174,99	109	230
	3	36	136,97	34,360	5,727	125,35	148,60	76	196
	Total	120	151,90	33,677	3,074	145,81	157,99	76	230

Comparaisons multiples :

Scheffé

Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
td_1	1	2	-2,667	1,473	0,199	-6,32	0,99
		3	0,976	1,534	0,817	-2,83	4,78
	2	1	2,667	1,473	0,199	-0,99	6,32
		3	3,643	1,534	0,064	-0,16	7,45
	3	1	-0,976	1,534	0,817	-4,78	2,83
		2	-3,643	1,534	0,064	-7,45	0,16
td_2	1	2	-2,952	1,532	0,161	-6,75	0,85
		3	2,198	1,594	0,389	-1,75	6,15
	2	1	2,952	1,532	0,161	-0,85	6,75
		3	5,151*	1,594	0,007	1,20	9,10
	3	1	-2,198	1,594	0,389	-6,15	1,75
		2	-5,151*	1,594	0,007	-9,10	-1,20
td_3	1	2	-2,214	1,285	0,231	-5,40	0,97
		3	2,679	1,337	0,139	-0,64	5,99
	2	1	2,214	1,285	0,231	-0,97	5,40
		3	4,893*	1,337	0,002	1,58	8,21
	3	1	-2,679	1,337	0,139	-5,99	0,64
		2	-4,893*	1,337	0,002	-8,21	-1,58
td_4	1	2	-5,333	2,895	0,188	-12,51	1,85
		3	2,667	3,014	0,677	-4,81	10,14
	2	1	5,333	2,895	0,188	-1,85	12,51
		3	8,000*	3,014	0,033	0,53	15,47
	3	1	-2,667	3,014	0,677	-10,14	4,81
		2	-8,000*	3,014	0,033	-15,47	-0,53
td_5	1	2	-1,929	1,119	0,231	-4,70	0,85
		3	2,460	1,164	0,112	-0,43	5,35
	2	1	1,929	1,119	0,231	-0,85	4,70
		3	4,389*	1,164	0,001	1,50	7,28
	3	1	-2,460	1,164	0,112	-5,35	0,43
		2	-4,389*	1,164	0,001	-7,28	-1,50
td_6	1	2	-1,357	1,296	0,579	-4,57	1,86
		3	2,119	1,349	0,295	-1,22	5,46
	2	1	1,357	1,296	0,579	-1,86	4,57
		3	3,476*	1,349	0,040	0,13	6,82
	3	1	-2,119	1,349	0,295	-5,46	1,22
		2	-3,476*	1,349	0,040	-6,82	-0,13
tg_2	1	2	-16,452	6,925	0,064	-33,62	0,72
		3	13,099	7,207	0,196	-4,77	30,97
	2	1	16,452	6,925	0,064	-0,72	33,62
		3	29,552*	7,207	0,000	11,68	47,42
	3	1	-13,099	7,207	0,196	-30,97	4,77
		2	-29,552*	7,207	0,000	-47,42	-11,68

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

قائمة الملاحق

td_3

Scheffé[a,b]

الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	22,75	
1	42	25,43	25,43
2	42		27,64
Sig.		0,132	0,249

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

td_4

Scheffé[a,b]

الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	46,00	
1	42	48,67	48,67
2	42		54,00
Sig.		0,670	0,205

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

td_1

Scheffé[a,b]

الكلية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
3	36	23,33
1	42	24,31
2	42	26,98
Sig.		0,059

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

td_2

Scheffé[a,b]

الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	26,28	
1	42	28,48	28,48
2	42		31,43
Sig.		0,380	0,177

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

td_5

Scheffé[a,b] الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	10,61	
1	42	13,07	13,07
2	42		15,00
Sig.		0,106	0,249

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

tg_2

Scheffé[a,b] الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	136,97	
1	42	150,07	150,07
2	42		166,52
Sig.		0,188	0,073

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

td_6

Scheffé[a,b] الكلية	N	= 0.05	
		1	2
3	36	8,00	
1	42	10,12	10,12
2	42		11,48
Sig.		0,286	0,596

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,789.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.