الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي كمنبئات بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس

إعـــداد

أ.م.د/ نعمة عبد السلام محمد حسن

أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية - جامعة السويس

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية فحص إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس ، كما هدفت الكشف عن دلالة الفروق بين طلاب طلاب المستويات الدراسية بالكلية وبين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في متغيرات الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي وكذا التجول العقلي ، وقد إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي . وتكونت العينة الأساسية من (٣٤٧) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة السويس ، من التخصصات العلمية والأدبية بمتوسط عمر زمني (١٩.٤) وإنحراف معياري (١.٥) ، وقد تم تطبيق مقياس الشغف الاكاديمي (إعداد الباحثة) ، ومقياس العبء المعرفي إعداد الفيل (٢٠١٥) ، مقياس التجول العقلي إعداد الفيل (2019) . وتم التأكد من دلالات صدق وثبات الأدوات في ضوء بيانات العينة الإستطلاعية ، كما تم معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد ، وإختبار (ت) الإحصائي لمجموعتين مستقلتين ، ومعادلة ايتا لحساب حجم التأثير ، وقد أسفرت النتائج أن الشغف الأكاديمي القهري والعبء المعرفي الدخيل منبئات بالتجول العقلي لدى الطلاب عينة الدراسة ، كما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في متغير الشغف الأكاديمي القهري لصالح طلاب السنة النهائية بالكلية ، إلا أنه لم تسفر النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في متغيرات (التجول العقلي – العبء المعرفي) عدا الشغف الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية ، وتم تقديم بعض التوصيات ذات الصلة .

الكلمات المفتاحية : الشغف الأكاديمي ، العبء المعرفي ، التجول العقلي ، كلية التربية .

Abstract

The current study aimed to examine that academic passion and cognitive load are considered as predictors of Mind wandering among Faculty of Education students of the University of Suez, and to reveal the significante differences between students of scientific and literary majors, and students of the academic levels of the college in the variables of academic passion and cognitive load as well as mind wandering, as well as whether mind wandering, cognitive load, and academic passion differ according to the academic level of the research sample students. The research relied on the descriptive approach, and the sample consisted of (347)male and female students from the Faculty of Education at Suez University, from scientific and literary majors, with an average age of (19.4) and a (S.D) of (1.5) . The academic passion scale (prepared by the researcher) and the cognitive load scale prepared by (Al-Fail, 2015), and the mind wandering scale prepared by (Al-Fail, 2019) were applied, and the psychometric properties of the tools were calculated, ensuring their validity and reliability in light of the sample data. The data were statistically processed using multiple regression analysis, the t-test . The results revealed that obsessive passion and intrusive cognitive load are predictors of mind wandering among the research sample students. Significant statistical differences were found at the significance level of (0.05) between students of different academic levels in the variable of obsessive academic passion in favor of the final levels in the college. However, the results did not reveal statistically significant differences between students of scientific and literary majors in the variables of(mind wandering - cognitive load) except for academic passion in favor of literary majors, and some relevant recommendations were made.

Keywords : academic passion, cognitive load, mental wandering, Faculty of Education.

مقدمة :

يعد التجول العقلي من أكثر الأنشطة العقلية إنتشاراً في الآونة الأخيرة بين الطلاب ، فهو يحدث للفرد في أي مكان سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها ، إلا أنه ظاهرة تؤدي إلى حدوث قصور في أداء المهام الأكاديمية التي يقوم بها المتعلم خلال أنشطة التعليم المختلفة ، وقد تحدث هذه الظاهرة أثناء القراءة أو حضور المحاضرات ولكن بنسب متفاوتة مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للمتعلم (المراغي ، ٢٠٢٠ ، ٣٧) ، كما أنه يشغل حوالي ٥٠ % من ساعات يقظتنا : فهو ظاهرة يتم فيها تحول إنتباه الفرد بشكل عفوي فجائي من الحاضر إلى أفكار تتولد ذاتياً ، ومن التأثيرات السلبية للتجول العقلي أيضا أنه يحدث ضمن عدة أنواع رئيسة من الأداء: (أثناء القراءة ، تركيز الإنتباه ، إختبارات الذاكرة العاملة والذكاء أي أنه مرتبط بالعمليات المعرفية . (Gaynord & Fitzerald , 2023)

ويشير التجول العقلي إلى الفشل في القدرة على الإحتفاظ بتركيز الإنتباه في الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الأساسية بسبب عدد من المثيرات قد تكون داخلية أو خارجية ، تصرف المتعلم عن المهمة الأساسية (Risko et al., 2012,238) ، وعرفه الفيل (٢٠١٩ ، ١١) بأنه تحول عقلي طارئ يشغل تفكير الفرد عن الفكرة الرئيسة التي يفكر فيها وخاصة عندما ينخرط في تجربة تتطلب الكثير من الإهتمام ، فهو أي التجول العقلي تحول تلقائي في الإنتباه من المهمة الأساسية الى أفكار أخرى داخلية أوخارجية قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية التي يقوم بها الطالب أو غير مرتبطة ، وهنا ينبغي أن نميز بين كل من التجول العقلي وتشتت الإنتباه : لأن التجول العقلي حالة مؤقتة من فقدان التركيز تصيب الفرد وتؤدي الى تحول إنتباهه بشكل مؤقت عن المهمة الأساسية التي يؤديها ، ثم يعود ثانية الى المهمة ، وهذه الظاهرة تعد ظاهرة عامة تحدث بصفة مستمرة وبشكل متكرر في الحياة اليومية لدى الكثيرين (Tang & Zheng , 2024 , 1) ، وكما ذكرنا آنفا أنها تحدث بشكل عفوي للأشخاص العاديين ، حيث تتولد لديهم أفكارا عفوية كثيرة باستمرار وبدون سبب واضح ، وعلى هذا ؛ فالتجول العقلي ليس دائما تأثيراته سلبية ولكن قد يكون له آثاراً ايجابية تتمثل في تداعي الأفكار وتلاحقها لدى الشخص (Cao et al., 2022 , 5) ، وتوليد أفكار إبداعية ومستقبلية لدى المتعلمين (Mooney ham& Schooler , 2013, 12) .

وبإستقراء الحقل التربوي في حدود ما تم الإطلاع عليه من دراسات سابقة ، وجد أن هناك العديد من الدراسات الحديثة نسبيا تناولت دراسة التجول العقلي في تأثيراته السلبية على الأداء مثل دراسة البياتي والمعجون(٢٠٢٢) ، ودراسات تناولت كيف يمكن خفض التجول العقلي من خلال متغيرات أخرى لرؤيتهم للآثار السلبية للتجول العقلي على الأداء الاكاديمي للمتعلمين ، مثل دراسة بهنساوي (٢٠٢٠) التي تناولت بالدراسة برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة ، دراسة عرفان (٢٠٢٢) التي إستخدمت إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للحد من التجول العقلي لدى طلاب الجامعة ، دراسة يونس (٢٠٢٢) التي تناولت منصات التعلم الاليكتروني للحد من التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الجامعية . ورغم أن الشغف الأكاديمي يحفز دافعية المتعلم ويستثيرها ويحفز المتعلمين على المثابرة الأكاديمية مما يجعلهم يطورون أفكارهم الحالية الى أفكار مستقبلية مفيدة ، إلا أنه في حدود علم الباحثة وفي حدود ما تم الوصول اليه من دراسات لم يتم دراسة الشغف الأكاديمي في تأثيره في التجول العقلي أو كشف طبيعة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتجول العقلي رغم ما أثبتته دراسة (الهذلي و حربي ، ٢٠٢٣) عن وجود علاقة إرتباطية دالة احصائياً بين التجول العقلي والإندماج الاكاديمي ، وهذا بدوره يؤكد ثمة العلاقة بين الشغف الأكاديمي كمتغير يستثير حب وولع الطلاب للتعلم حيث يحفز الشغف الأكاديمي دافعية المتعلم ويخلق لديه نوع من الإلتزام والإستمرار في النشاط مهما واجهته ضغوط أو تحديات (الطحلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣ ، ٥٦٥) . وعادة يحدث التجول العقلي المرتبط بالمهمة مع المتعلمين الأكثر خبرة والذين يفكرون بعمق في المهام التي يكلفون بها، كما أن أحد أسباب التجول العقلي يرجع إلى محدودية سعة الذاكرة وهذا بدوره يضيف عبئا معرفيا على المتعلم(المراغي ، ٢٠٢٠ ، ٥٣) والسؤال هنا : هل الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي لهما تأثير في حدوث التجول العقلي ؟

وفي ضوء ذلك تفترض الباحثة أن الطلاب ذوي الشغف الأكاديمي هم أكثر عرضة للتجول العقلي المرتبط بالمهمة في ضوء ما أكدت عليه نتائج دراسة (Mooney ham &Schooler, 2013,10) حيث أكدت أن المثيرات الإيجابية كالفرح والشغف والتمتع بالأشياء والتفكير الإيجابي في الأحداث من شأنه أن يؤدي إلى حدوث التجول

العقلي ، ونتائج دراسة (Langeslag & Philipi , 2024) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التجول العقلي والتعلق ؛ وعلى هذا تسعى الدراسة الحالية دراسة كل من الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي في التنبؤ بالتجول العقلي .

❖ **مشكلة الدراسة :**

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الطالب في حياته : ففيها يتم صقل شخصيته بالعديد من المعارف والمهارات والخبرات والقيم التي من خلالها تتشكل تلك الشخصية ، ويخرج لسوق العمل بمقومات محددة تؤهله للنجاح والإستمرار ، ولما كان لهذه المرحلة من أهمية في اعداد الشباب للمستقبل وخوض سوق العمل لتحقيق أهدافهم ، كان هناك إهتمام كبير من الباحثين التربويين بدراسة كل ما يؤثر على الطلاب في هذه المرحلة ، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت كيفية تطوير قدرات ومهارات هذه الفئة من الطلاب والتعرف على خصائصهم الوجدانية والمعرفية والعمل على إزالة أي معيقات تعوق تفكيرهم ونموهم المعرفي ، ودراسات تناولت كيفية تنمية المتغيرات النفسية المختلفة التي من شأنها رفع كفاءة أداء المتعلم وتحقيق الصحة النفسية له مثل متغيرات اليقظة الذهنية – فعالية الذات الاكاديمية – جودة الحياة الأكاديمية وغيرها من المتغيرات .

ومن الظواهر التي إنتشرت مؤخراً بين طلاب الجامعة ظاهرة التجول العقلي ، والتي تعد من الظواهر المؤثرة في تعلم الطلاب لما لها من تأثيرات بعضها سلبي والآخر إيجابي ؛ وفي هذا الصدد كشفت دراسة(وداعة ، ٢٠٢٠) أن طلاب الجامعة لديهم تجول عقلي بنوعيه المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع وبنسبة عالية ، كما أثبتت دراسة (الددو ، ٢٠٢٢) ؛(الهزلي و حربي ، ٢٠٢٣) أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التجول العقلي، كما أسفرت نتائج دراسة (البياتي والمعجون ، ٢٠٢٢) وجود علاقة بين التجول العقلي وضعف الأداء الاكاديمي ، كما توصلت دراسة (Y-Q Deng et al., 2022) إلى أن التجول العقلي يرتبط ايجابياُ بالملل ، وسعة الذاكرة العاملة ، واتفقت معها نتائج دراسة (قطب ، ٢٠٢٤)التي أكدت وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التجول العقلي والملل ، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين التجول العقلي واليقظة العقلية والمرونة النفسية، كما أثبتت دراسة (Foster & Lavie , 2009) أن التجول العقلي ،

يتأثر بالحمل المعرفي للذاكرة العاملة ، ويتناقص كلما ازدادت صعوبة المهمة ، وأن إستخدام أساليب وإستراتيجيات التعلم التقليدية داخل قاعة الدرس يجعل المتعلم مستقبلاً سلبياً للمعارف والمعلومات ، وهذا لا يمنحه الفرصة لتوجيه إنتباهه بالشكل الأمثل الذي يمكنه من إستدخال المعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة حتى يمكن تخزينها (سعد ، ٢٠٢١ ، ١٠٩٢) ؛ ومن ثم تفترض الباحثة أن هذا العبء المعرفي قد يؤدي إلى حدوث التجول العقلي ويتحول إنتباه الطالب بشكل تلقائي من المهمة الأساسية بقاعة الدرس إلى التفكير في مهام أخرى ، وحيث أنه من المعروف أن طلاب كلية التربية يدرسون العديد من المقررات التخصصية والتربوية والثقافية العامة ، فضلا عن خروجهم للتربية العملية (التدريب الميداني) ، بالإضافة الى كثرة وتعدد التكليفات مما يضيف عليهم ضغوطا أكاديمية ، وكذلك شكوى العديد من الطلاب من طريقة عرض المعلومات ببعض الكتب الدراسية وأنهم يلجؤن الى مصادر اليكترونية تنظم المادة العلمية بشكل أفضل ، مع الأخذ في الإعتبار أن التجول العقلي حالة مؤقتة تحدث للعاديين من الطلاب ، فإن الدراسة الحالية تسعى لمعرفة هل العبء المعرفي يؤدي الى حدوث التجول العقلي ، وأي من أبعاده يكون منبئاً بالتجول العقلي لدى هؤلاء الطلاب عينة الدراسة الحالية ؟

ومن المتغيرات التي تعتقد الباحثة أيضا من خلال ما تم الإطلاع عليه وجود ثمة علاقة بينه وبين التجول العقلي متغير الشغف الأكاديمي والذي يشير إلى الرغبة القوية والإهتمام العميق بالتعلم وبذل الجهد دون ملل أو تعب لتحقيق أهداف التعلم في مجال معين ، حيث يزود الشغف المتعلم بالطاقة النفسية التي تعينه على المشاركة والإندماج في الأنشطة ذات القيمة مع زملائه ، وقد أثبتت نتائج دراسة (عثمان ، ٢٠٢٢) وجود تأثير سالب غير مباشر دال احصائيا بين التجول العقلي والفضول المعرفي الذي يشير الى الرغبة القوية التي تصل الى حد الشغف في فهم الظواهر والبحث عن تفسيرات تزيل الغموض واستكشاف الجديد ، حيث يحفز الفضول المعرفي السلوك الاستكشافي لدى المتعلم . ومن خلال ما تم الاطلاع عليه من دراسات مثل دراسة (محمد ، ٢٠٢٢)؛ (الشوربجي وآخرون ، ٢٠٢٣) ؛ (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤) أكدت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية ، كما أشارت هذه الدراسات أن الشغف الأكاديمي له دور إيجابي في رفع اليقظة الذهنية والدافعية العقلية لدى المتعلمين وكذا رفع

المثابرة والإصرار على التعلم والاندماج في مهام وأنشطة التعلم المختلفة ، وهذا بدوره يزيد من فاعلية المتعلمين لمواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية والذي قد يكون له تأثير على التجول العقلي ، كما كشفت دراسة (سالمان ، ٢٠٢٢) عن علاقة الشغف الأكاديمي بالضغوط الاجتماعية ودور الشغف في مواجهة الضغوط الاجتماعية .

وتأسيساً على ما سبق تتساءل الباحثة هل يمكن إعتبار الشغف الأكاديمي منبئ بالتجول العقلي؟ نتيجة كثرة توليد الأفكار والتساؤلات في ذهن المتعلم والتفكير المستقبلي لديه أم أنه – أي الشغف – يقلل من حدوث التجول العقلي ؟ كونه يزيد من تركيز إنتباه المتعلم على المهام المنوط بها ؟

لذا تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

١- ما إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس من خلال معرفة أبعاد الشغف الأكاديمي (الإنسجامي والقهري) و أبعاد العبء المعرفي (الجوهري – الدخيل – وثيق الصلة) لديهم.

٢- ما دلالة الفروق بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي و الشغف الأكاديمي و العبء المعرفي ؟

٣- ما دلالة الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي ، الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي ؟

❖ **أهداف الدراسة :**

١- تحديد المتغيرات المنبئة بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السويس .

٢- التعرف على درجة الإسهام النسبي لأبعاد الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السويس .

٣- الكشف عن دلالة الفروق بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في متغيرات الدراسة (الشغف الأكاديمي – العبء المعرفي – التجول العقلي).

٤- الكشف عن دلالة الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في متغيرات الدراسة (الشغف الاكاديمي – العبء المعرفي – التجول العقلي) .

❖ **أهمية الدراسة :**

❖ **الأهمية النظرية :**

١. القاء الضوء على ظاهرة ملحوظة الإنتشار مؤخراً بين الطلاب بالمدارس والجامعات ، ألا وهي التجول العقلي كظاهرة عفوية تلقائية ولكنها تؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم.
٢. لفت إنتباه القائمين على العملية التعليمية بأهمية غرس الشغف الأكاديمي الإنسجامي في نفوس المتعلمين لما له من تأثيرات إيجابية في عملية التعلم وإستثارة دافعيتهم للتعلم .
٣. الكشف عن الدور الذي يلعبه الشغف الأكاديمي الإنسجامي في تعزيز المثابرة الأكاديمية والإصرار لدى الطلاب وكذا إندماجهم المعرفي والأكاديمي .
٤. حث القائمين على العملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ربط التكليفات بنواتج التعلم وأن تكون أنشطة تطبيقية محددة المعايير حتى لا تمثل عبئاً معرفياً على الطلاب لما له من تأثير سلبي على أداء المتعلم
٥. تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في محاولتها الكشف عن بعض المتغيرات التي قد تكون منبئة أو أحد أسباب حدوث التجول العقلي لدى طلاب الجامعة للحد من تأثيراتها السلبية .
٦. الاهتمام بدراسة المتغيرات التي تؤثر سلباً على أداء طلاب كلية التربية معلمي المستقبل وحجر أساس الزاوية التعليمية لفهمها وتفسيرها ومن ثم التحكم فيها .

❖ **الأهمية التطبيقية:**

١- من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه التربويين لإعداد برامج تدريبية من شأنها تنمية الشغف الأكاديمي الإنسجامي لدى المتعلمين لما له من تأثيرات إيجابية في إحداث اليقظة العقلية والإحتفاظ بإنتباه المتعلمين مما يقلل من التجول العقلي لديهم .
٢- إرشاد المعلمين بمختلف المراحل التعليمية وليس فقط المرحلة الجامعية في كيفية الوقاية من التجول العقلي (التأثير السلبي) للتجول العقلي على أداء المتعلمين.
٣- إمداد المكتبة العربية بمقياس في الشغف الأكاديمي يتسم بخصائص سيكومترية جيدة.

٤- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية معدي البرامج في اعداد برامج ارشادية وتدريبية لتنمية الشغف الانسجامي والحد من الشعف القهري والتجول العقلي .

❖ **مصطلحات الدراسة إجرائياً:**

- **الشغف الأكاديمي Academic Passion :**

ميل قوي وحب شديد لمجال أكاديمي معين ويشير إلى الإنشغال العاطفي والذهني بمجال أكاديمي أو دراسي معين وبذل الجهد والشعور بالرضاعند إنجاز المهام الأكاديمية المرتبطة بهذا المجال وينقسم الى نوعين :

أ- **الشغف الأكاديمى الإنسجامي (المتناغم) :** ويقصد به أداء المتعلم للمهام والأنشطة الأكاديمية طواعية وبحرية ورغبة ذاتية والاستمتاع بآدائها ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس التي تعبر عن المفهوم وعددها ١٢ فقرة.

ب- **الشغف الأكاديمى القهرى (الإجباري):** ويشير إلى إنجاز المتعلم للمهام الأكاديمية والإنخراط الذهني والعاطفي لإنجاز المهام الموكلة إليه لكن ارضاءً للآخرين أو تحقيقاً للذات مع الشعور بفقدان المتعة والسعادة لإهمال الأنشطة الحياتية الأخرى بسبب أعباء الدراسة الأكاديمية ويعبر عنه اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس التي تعبر عن المفهوم وعدد فقراته ٩ فقرات .

- **العبء المعرفي Cognitive load:**

يشير إلى الجهد العقلي المطلوب من المتعلم لمعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم أو أداء المهام . و يمكن تقسيم العبء المعرفي إلى ثلاثة أنواع رئيسة :

العبء المعرفي الداخلي (الجوهري) : ويرتبط بالصعوبة الطبيعية للمادة التعليمية أو المهمة نفسها.

العبء المعرفي الخارجي (الدخيل) : يرتبط بكيفية تقديم المعلومات للمتعلمين .

العبء المعرفي الأساسي (وثيق الصلة) : هوالجهد العقلي الموجه نحو تنظيم المعرفة الجديدة بشكل مفيد للتعلم .

ويعبر عن العبء المعرفي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس العبء المعرفي (الفيل ، ٢٠١٥) المستخدم في الدراسة الحالية .

- **التجول العقلي Mind –wandering :**

ويعرف على أنه: تحول تلقائي في الإنتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية و هذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها(الفيل ، ٢٠١٩ ، ١١) . ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التجول العقلي للفيل(٢٠١٩) ، المستخدم في الدراسة الحالية .

❖ **حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

موضوعية : تتمثل في قياس متغيرات الشغف الاكاديمي والعبء المعرفي والتجول العقلي والابعاد المكونة لكل منها .

بشرية : طلاب وطالبات كلية التربية الفرقة الاولى والرابعة من التخصصات العلمية والأدبية .

مكانية : كلية التربية – جامعة السويس .

زمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م .

❖ **الاطار النظري والدراسات السابقة :**

أولاً التجول العقلي Academic Passion:

- **مفهوم التجول العقلي :**

يشير التجول العقلي إلى تحول الإنتباه بشكل تلقائي من المهمة الأساسية الى أفكار أخرى قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالمهمة الأساسية ، والتجول العقلي من الأنشطة العقلية التي تحدث في أنشطة الحياة اليومية ، ولما له من تأثير على العديد من جوانب أداء المتعلم كالقراءة والذاكرة العاملة والإدراك والذكاء والشعور بالرضا والأداء الاكاديمي بوجه عام،فهو يحتاج إهتماما من الباحثين والتربويين (وداعة ، ٢٠٢٠، ٤٤٨)، ويرى (بهنساوي ، ٢٠٢٠ ، ٢٣٥) التجول العقلي عملية معرفية تحدث بقصد أو دون وتؤدي الى

حدوث هفوات في الإنتباه من خلال الإنفصال عن البيئة الخارجية وتوليد الأفكار الداخلية التي لا علاقة لها بالمهمة المطروحة .

- **مؤشرات التجول العقلي :**

أشارت (أبو زيد ، ٢٠٢٤ ، ٦٩٩) إلى عدد من مؤشرات التجول العقلي تتمثل في :

١- **مؤشرات إيجابية :** كالاستمتاع بالأشياء والشعور بالسعادة والكفاءة وزيادة الدافعية والرغبة في إنجاز المهام .

٢- **مؤشرات سلبية :** تتضح في الإجهاد والأنشطة التي لا يحبها المتعلم وهي مؤشرات منبئة بظهور التجول العقلي لدى المتعلم حيث ينصرف تفكيره وإنتباهه عن المهمة بشكل تام ، فالملل والقلق وعدم الإستقرار العاطفي والعصابية منبئ بالتجول العقلي وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Chubert et al., 2024, 8721) ، وبهذا يشتمل التجول العقلي هنا على بعدين :

الأول : وفيه ينصرف إنتباه المتعلم عن المهمة بشكل كلي إذا اعتقد أنه غير قادر على أداء المهمة ، **الثاني :** يجعل الطالب يفكر بطريقة إبداعية لإنجاز المهمة .

٣- **مؤشرات عميقة :** مثل الأنشطة الصعبة التي تحتاج الى تخطيط وتحدي لقدرات الطالب

❖ **تأثيرات التجول العقلي :**

أ- التأثيرات الايجابية :

تظهر هذه التأثيرات عندما يكون التجول العقلي في بعض المواقف بديل إيجابي للتخلص من ملل المهمة وإعاقة الأداء أو زيادة دافعية المتعلم لإنجاز المهام بطرق إبداعية : فعندما يواجه المتعلم مهمة أو موقف ممل، فإن عقولنا تميل إلى التجول، أحيانًا لإحداث التكيف ، و ربما تكون قدرة عقولنا على الإنفصال عن البيئة الخارجية الحالية والإنخراط في قطار فكري بديل للسماح للعقل بالتغلب على الملل وعدم الإهتمام دون التخلي بشكل علني عن مهمة ضرورية ، فلقد اقترحت الأبحاث الحديثة وظيفة التجول العقلي ضمن نشاطين مهمين للغاية: التفكير المستقبلي والتخطيط للأهداف المستقبلية والتفكير الإبداعي ، أو وجود عبء معرفي عند الطالب ، كما قد ينتج التجول العقلي عن الضغوط النفسية التي ربما يمر بها الطالب والمزاج

السيىء (عبد الفتاح وعبد الحليم ، ٢٠٢١ ، ٢٨٣)، حيث يلجأ الفرد الى التجول العقلي للتخلص من الملل والتخطيط للمستقبل أو التكيف خاصة عند حل مشكلات معقدة بطريقة إبداعية (عبد القادر وآخرون ، ٢٠٢٤ ، ١٧) ؛ (Chubert et al., 2024, 8721).

ومن الوظائف المحتملة ايضا للتجول العقلي :

١- التغيير الدوري المتعمد من خلال التنقل عبر تدفقات مختلفة من المعلومات (معلومات التخطيط المستقبلية، والخبرات التي تم تذكرها، وما إلى ذلك) .

٢- توفير إستراحة معرفية حيث يعمل التجول العقلي على إعادة ضبط العقل عند التعرض لعبء معرفي مرتفع ، فهذا التجول يعطي فرصة للعقل بالراحة البسيطة من التركيز المكثف مما يحسن أداء الفرد عند العودة للمهمة الأصلية (Cheung , 2018) .

- أن التجول العقلي له تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية على تنظيم الذات والتعلم ، وأن ممارسة الطالب لليقظة الذهنية تعمل على خفض مستوى التجول العقلي (Yamaok & Yukawa,2020) .

- للتجول العقلي آثاراً إيجابية في تحسين الحل الإبداعي للمشكلات ، وذلك عندما يكون التجول منتج أي ينتج أفكارا إبداعية حيث يصل الطالب الى أفكار إبداعية ترتبط بالمهمة التي يقوم بتنفيذها عندما يجول بذهنه (حسين وآخرون ، ٢٠٢٣ ، ٢٩١٢).

ب- التأثيرات السلبية :

قد يؤدي التجول العقلي إلى ضعف سيطرة المتعلم على وقته وعدم القدرة على إدارة الوقت بسبب التنقل والبعد عن المهمة الأصلية ؛ فالتجول العقلي لا يوفر عادةً راحة عاطفية، بل يفرض تأثيرات سلبية كبيرة سواء على الأداء أو على الحالة المزاجية للفرد من شعور بالقلق والإكتئاب ، فضلاً عن ذلك يكون له تأثيراً سلبياً على عملية التعلم بأكملها، العمليات المعرفية ،كالفهم القرائي والذاكرة العاملة وكثرة الأخطاء والأداء الأكاديمي بشكل عام (Mooneyham&Schooler , 2013, 14)

كما أكدت دراسة (البياتي والمعجون ،٢٠٢٢) وجود علاقة إرتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء : فالطلاب ذوي التجول العقلي بشكل متكرر يكون لديهم أداء أكاديمي أقل، كما أوجزت دراسة (عبد القادر وآخرون ، ٢٠٢٤ ، ٢٣) الآثار السلبية للتجول العقلي في كونه يخفض

من كفاءة التعلم ويفقد المتعلم الحماس والمشاركة الإيجابية ، فضلاً عن أنه يخفض من مستوى الإندماج النفسي والمعرفي في بيئة التعلم ويزيد من السلوكيات المقاومة للمعلم .

❖ **أسباب حدوث التجول العقلي :**

يحدث التجول العقلي نتيجة عدة عوامل بعضها يرتبط بالفرد المتعلم والبعض الآخر يرتبط بالمهام التي يقوم بها ، وقد حددت دراسة (جلجل وآخرون ، ٢٠٢٢ ، ٢٤٦) هذه العوامل فيما يلي :

١- **العوامل المرتبطة بالفرد تتمثل في :**

- محدودية سعة الذاكرة العاملة وإنخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة .
- الضغوط النفسية والأعباء التي تلقى على عاتق المتعلم والحالة المزاجية السلبية الزائدة ، كالحزن بالإضافة الى المخاوف والتفكير السلبي بالمستقبل (يونس ، ٢٠٢٢ ، ٨١) .
- القلق بجميع أنواعه (قلق الاختبار – قلق المستقبل المهني والأسري) .

٢- **العوامل التي ترجع للمهمة :**

- المهام المعقدة والتي تطلب تحدياً عقلياً وإتخاذ قرارات وحلول إبداعية .
- المهام التي تطلب فريق عمل تجعل المتعلم يجول بعقله للتفكير في شكل الفريق وتوزيع الأدوار والمهام بما يناسب كل عضو من أعضاء الفريق ، كذلك طرق التدريس التقليدية وبيئة العمل غير المنظمة (عبد الفتاح وعبد الحليم ، ٢٠٢١ ، ٢٨٧) ، بالإضافة الى الملل .

ومن الدراسات التي تناولت بالدراسة متغير التجول العقلي :

دراسة كريم (٢٠٢١) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلي والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة ، وكذا الفرق في العلاقة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور – إناث) ومتغير التخصص (علمي – إنساني)، وتوصلت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم تجول عقلي مرتبط بالمهمة، وتجول عقلي غير مرتبط بالمهمة ، و لديهم أيضا سيطرة إنتباهية ، ولم تسفر النتائج عن وجود علاقة بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الإنتباهية لدى طلبة الجامعة، وتوجد علاقة دالة سالبة بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة والسيطرة الإنتباهية ، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة والسيطرة الإنتباهة تبعا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين التجول العقلي والسيطرة الإنتباهية وفقا لمتغير التخصص لصالح للتخصص الإنساني.

كما تناولت دراسة **(Blondé et al., 2022)** العلاقة بين التجول العقلي والملل وفحص تأثير التجول العقلي والملل على عملية ترميز الذاكرة . وتكونت العينة من ٣١ متطوع من طلاب الجامعة بمتوسط عمر زمني(١٩.٨) ، وتم إستخدام مهام متنوعة للذاكرة منها مهام التعرف (عبء عال على الذاكرة العاملة وعبء منخفض على الذاكرة العاملة) والتقارير الذاتية ، و أظهرت النتائج أن التجول العقلي عندما يقترن بالملل، يمكن أن يؤدي إلى ضعف في ترميز المعلومات وبالتالي تدهور في إسترجاعها لاحقًا ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التجول العقلي والملل ، كما إنخفض كلا من التجول العقلي والملل في حالة عبء الذاكرة العاملة المرتفع . وأثبتت الدراسة أن كلا من الملل والتجول العقلي منبئ بأداء الذاكرة ، كما أثبتت النتائج التأثير العميق للملل على الذاكرة ووجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التجول العقلي والملل .

ودراسة البياتي والمعجون (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة والتعرف على مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني) وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبا وطالبة ، قام الباحثان ببناء مقياس التجول العقلي وتبنى مقياس الأداء الاكاديمي من إعداد (رفاعي، ٢٠١٩)، قام الباحثان بتطبيق المقياسين على عينة البحث من طلبة جامعة تكريت وتوصلت الدراسة الى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى عالٍ من التجول العقلي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التجول العقلي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور وتبعا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي ، كما توجد علاقة إرتباطية عكسية بين التجول العقلي والأداء الاكاديمي .

ودراسة جلجل وآخرون (٢٠٢٢) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٨٥٠ طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكليات العلوم والتمريض والتربية بجامعة كفر الشيخ وتم إستخدام مقياس التجول

العقلي(اعداد الباحثين) ومقياس فاعلية الذات إعداد مخيمر وقد أسفرت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية .

كما تناولت دراسة المصري (٢٠٢٢) الكشف عن العلاقة بين التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام – والدبلوم الخاص) ، و تكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالب وطالبة بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة ، وتم تطبيق مقياس الخوف من الفشل الأكاديمي (إعداد الباحثة) ومقياس التجول العقلي (إعداد الباحثة) وتم معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام إختبار ت الإحصائي ، معامل إرتباط بيرسون للدرجات الخام وأسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الدبلوم العام والخاص في كل من التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي ، كما وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الخوف من الفشل الأكاديمي والتجول العقلي لدى الطلاب عينة الدراسة .

في حين هدفت دراسة الهذلي و حربي (٢٠٢٣) التعرف على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والإندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٢٠ طالبًا وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد طُبِّق عليهم مقياس التجول العقلي من إعداد الفيل (٢٠١٩)، ومقياس الإندماج الأكاديمي من إعداد محاسنة وآخرون (٢٠١٩)، كما تم إستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة أم القرى يتمتعون بمستوى مرتفع من التجول العقلي والإندماج الأكاديمي، وأن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين التجول العقلي .

ودراسة (Brosowsky et al., 2023) هدفت الكشف عن العلاقة بين الدافعية والإندماج الأكاديمي ، (والإنخراط الذهني والتجول العقلي وكيف يمكن أن يعمل التجول العقلي كآلية تنظيمية تؤثر على الأداء في المهام بمرور الوقت. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٦ مشارك تم تطبيق المهام الأدائية عليهم ومجسات التجول العقلي باستخدام الرنين المغناطيسي وكان يتم طرح أسئلة على أفراد العينة أثناء التجربة مثل : إلى أي مدى كنت شارد الذهن قبل رؤية هذه الشاشة مباشرة ؟ وقد أشارت النتائج إلى أن التجول العقلي إرتبط سلباً بأداء المهمة وأنه قد يساعد الأفراد

على تنظيم مستويات الدافعية والأداء عبر فترات زمنية ممتدة وأن الدافع يساعد في تحسين أداء المهمة عن طريق تقليل تأثير التجول العقلي .

ودراسة (**Langeslag & Philipi , 2024**) تناولت العلاقة بين التجول العقلي والتعلق وتم إستخدام مقاييس التقرير الذاتي ومهمة الإستجابة المستمرة للإنتباه مع أسئلة استقصاء ذهنية ، وأشارت النتائج وجود علاقة بين التجول العقلي والتعلق لدى الطلاب عينة الدراسة ، إذ أن التعلق والتفكير المستمر في المحبوب يضعف أداء المهام الادراكية .

كما هدفت دراسة عثمان (٢٠٢٤) الى التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيراً وسيطا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف ، مع الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة وتكونت عينة الدراسة من ٩٢ طالبا وطالبة بالصف الأول من الثانوي وتم تطبيق مقياس التوجه نحو الهدف ومقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس التجول العقلي اعداد الباحثة وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف وكذلك التجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، كذلك وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة ، في حين بينت الدراسة أن التجول العقلي يعد متغيرا وسيطا بصورة جزئية بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف ، كما بينت النتائج وجود فروق طبقا للنوع في الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف ولم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التجول العقلي .

❖ **ثانيا الشغف الأكاديمي Academic Passion:**

يعد الشغف من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس الإيجابي ، فهو حالة تعمل على تحفيز طاقة و دافعية المتعلم لبذل مزيد من الجهد وإعطاء معنى للمهام والأنشطة الدراسية التي يقوم بها، (Birkeland & Buch , 2015).

ويشير الشغف الاكاديمي إلى الحب والرغبة القوية في التعلم والدراسة ، بذل مزيد من الجهد دون ملل أو كلل حيث يدفع المتعلم إلى تكريس جهده لأنشطة ومهام التعلم ، والمثابرة والإصرار لمواجهة التحديات التي قد تعتريه ، حيث من شأنه – أي الشغف – أن يحدث لدي المتعلمين مستويات

مرتفعة من الإلتزام والأداء المستمر لتحقيق التميز، كما أنه يرتبط بمخرجات أكاديمية إيجابية، ويؤثر على رفاهية الطلاب ويحقق مستويات مرتفعة من الرضا عن الدراسة ؛ وهذا ما أكدته دراسة (Bonneville et al., 2013) حيث توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الشغف الأكاديمي الإنسجامي والمثابرة والرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة لدى الطلبة ، كما تناولت دراسة (الضبع ، ٢٠٢١) الشغف الأكاديمي على أنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو التعلم وشعور الطالب بالمتعة والحيوية عند ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية وشعوره أن الدراسة جزء من هويته الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى .

كما عرفه (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤ ، ١٢٣) على أنه شعور الطالب الجامعي بالطاقة الإيجابية أثناء ممارسة مهامه الدراسية ورغبته في إتمامها على أكمل وجه ، وأنها تمثل الوجهة الأساسية لنجاحه وقدرته على الموازنة بين دراسته وحياته الأسرية وإهتماماته .

❖ **أبعاد الشغف الأكاديمي (النموذج الثنائي للشغف):**

أولا : الشغف الإنسجامي (المتناغم):

ينتج هذا النوع من رغبة الفرد القوية في الإندماج في ممارسة الأنشطة الأكاديمية بحب وبحرية دون وجود أي ضغوط خارجية او داخلية تؤثر على إختياراتهم ، حيث يتم ممارسة الأنشطة الاكاديمية طواعية ولساعات طويلة . فالشغف الأكاديمي الإنسجامي يشغل جزء كبير من حياة المتعلم ويشعره بالثقة بالنفس والتكيف النفسي عند إنجاز مهامه الأكاديمية بنجاح ، ولقد أشارت دراسة حسبان (٢٠٢١ ، ١١) أن الشغف يرتبط بشعور المتعلمين بالراحة والقدرة على التكيف مع جميع ظروف حياتهم المختلفة في جميع المجالات ، كما أوضحت أن الطلاب ذوي الشغف الإنسجامي يتصفون بالقدرة على السيطرة والتحكم في مشاعرهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة ، فالطالب صاحب قرار متى يكمل أو يوقف نشاط ما ، بما ينسجم ويناسب ميوله الذاتية ورغباته ، فهم أكثر نشاطاً وسيطرة على رغباتهم أثناء ممارسة الأنشطة الاكاديمية ، ويستمرون لفترات طويلة في ممارسة النشاط الشغفي بإهتمام وتركيز ومثابرة وإصرار وفي نفس الوقت لا يهملون الأنشطة الحياتية الأخرى مما يجعلهم أكثر اجتماعية وعلاقات مع الاخرين ، في حين يعاني طلاب الشغف الاكاديمي القهري

بعض الشيء من العزلة الاجتماعية . وقد أكدت دراسة الرشيدي و خير الله (٢٠٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الأكاديمي والمثابرة والإصرار لدى طلاب السنة التحضيرية و إرتفاع مستوي الشغف الأكاديمي والمثابرة والإصرار لدي الطلاب، كما أشارت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الشغف الأكاديمي والمثابرة والإصرار ترجع للتخصص الدراسي .

ثانيا الشغف القهري أو الإستحواذي :

ينتج من شعور داخلي قوي غير متحكم فيه يدفع الطلاب لممارسة أنشطة أكاديمية دون غيرها حيث يوقف الطلاب ذوي الشغف الأكاديمي القهري كافة الأنشطة الحياتية الأخرى مما يعمل على إحداث صراع ينشأ بين النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الحياتية الأخرى ، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية أثناء النشاط الأكاديمي الشغفي كالقلق والتوتر والشعور بالذنب وعدم القدرة على الأداء الأمثل والانغلاق على الذات ، وعدم الإستفادة من خبرات الآخرين ، كما يتميز هؤلاء الطلاب بعدم المرونة التي تظهر في عدم قدرتهم على مواجهة مشكلة التعارض والصراع مع جوانب الحياة المختلفة والنشاط الأكاديمي الشغفي .

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير الشغف الأكاديمي نذكر منها:

دراسة الجراح والربيع (٢٠٢٠) وهدفت الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والإحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (٢٣٠) طالبا وطالبة (٤٨ طالبا، و١٨٢ طالبة)، من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إستخدام مقياس فاليراند وآخرين (٢٠٠٣) ، مقياس رايس وآخرين للإحتراق الأكاديمي وتوصلت الدراسة أن مستوى الشغف الإنسجامي لدى أفراد العينة كان مرتفعا ومستوى الشغف الإستحواذي كان متوسطا. كذلك تبين أن مستوى الإحتراق الأكاديمي، سواء كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد، كان متوسطا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشغف الإستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي

الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشغف المتناغم تعزي لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والإحتراق الأكاديمي.

ودراسة طه (٢٠٢٠) التي هدفت بحث العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والإندماج الأكاديمي لدي عينة تكونت من (٢١٢) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس الإندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والإندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الإستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائياً لبعد مواصفات الأهداف على الشغف الإنسجامي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لبعد الشغف القهري على أبعاد الإندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والإستغراق الأكاديمي)، بالإضافة لذلك توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للتفاؤل على أبعاد الإندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والإستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري).

كما تناولت دراسة العظامات وخالد (٢٠٢٢) التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والدافعية للإنجاز في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدافعية للانجاز . وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ طالب وطالبة بكلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، كما تم استخدام مقياس

الشغف الاكاديمي ومقياس الدافعية للانجاز. وأسفرت النتائج أن مستوى الشغف الإنسجامي كان مرتفعا بينما جاء الشغف القهري متوسطاً، وكانت الدافعية للانجاز مرتفعة كما أسفرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الشغف الاكاديمي والدافعية للإنجاز، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الشغف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الأولى ، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الشغف القهري تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح تخصص التربية الخاصة ، كما أظهرت النتائج أن الشغف الإنسجامي والقهري فسرا نسبة ٥٢.٣ من التباين المفسر للدافعية للإنجاز حيث فسر الشغف القهري ٥٠.٣ % من التباين يليه الإنسجامي الذي فسر ١.٩ % من التباين ، **ودراسة بريك والجريوي (٢٠٢٢) التي** هدفت الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المسافة النفسية والشغف الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي في ظل إستخدام تقنيات التعلم عن بعد في عملية التعلم، بالإضافة إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية والعلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس المسافة النفسية ومقياس الشغف الأكاديمي (إعداد/ الباحثان)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها؛ وجود إرتباط دال إحصائياً بين المسافة النفسية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص الدراسي في ظل إستخدام تقنيات التعلم عن بعد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المسافة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص الدراسي في ظل استخدام تقنيات التعلم عن بعد.

ودراسة (Kamtsios, 2023) هدفت فحص العلاقة بين الصلابة الأكاديمية والشغف بالدراسة والتجارب العاطفية مع سعادة الطلاب الجامعيين ومعدلاتهم التراكمية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٣ طالباً جامعياً يدرسون في قسم العلوم الإجتماعية بالجامعة وتم تطبيق مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس قلق الاختبار ومقياس الشغف ومقياس التأثير الإيجابي والسلبي واستبيان أكسفورد للسعادة وتم قياس التحصيل الدراسي بالمعدل التراكمي للطلاب وأظهرت النتائج أن

الطلاب الذين يتمتعون بشغف أكاديمي وصلابة أكاديمية عالية يحققون مستويات أعلى من السعادة والأداء الأكاديمي.

ودراسة قاسم وآخرون (٢٠٢٤) التي هدفت التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة وكذلك بحث الفروق بينهم في كل من الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية وأبعادهما الفرعية بإختلاف النوع والتخصص والفرقة الدراسية وكذلك الكشف عن الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية العقلية في التنبؤ بالشغف الأكاديمي ببعديه ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٣ طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة بكلية التربية جامعة مطروح من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية ، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتم إستخدام مقياس الدافعية العقلية والشغف الاكاديمي إعداد الباحثين وأسفرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الشغف الأكاديمي ببعديه الإنسجامي والإستحواذي وأبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي – التوجه نحو الهدف والتكامل المعرفي) ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في الشغف الاكاديمي والدافعية العقلية وأبعادها تعزى الى متغير النوع والتخصص و الفرقة الدراسية ، بإستثناء وجود فروق دالة احصائياُ في بعد الشغف القهري (الاستحواذي) لصالح طلاب الفرقة الثالثة ، كما أسهم بعض أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم في التنبؤ بالشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية).

❖ **ثالثا العبء المعرفي Cognitive load:**

مفهوم العبء المعرفي :

يعد (John Sweller) أول من إستخدم مصطلح العبء المعرفي في نظريته العبء المعرفي ، حيث عرفه على أنه مقدار الطاقة العقلية اللازمة لمعالجة كم محدد من المعلومات المقدمة للمتعلم في وقت ما ، كما أكدت نظريته في العبء المعرفي إلى ضرورة التحكم في هذا العبء لما له من أثر في عملية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وتخزينها وسهولة إسترجاعها ، فأي خلل في عمليات الترميز والتخزين يؤثر بالضرورة في مخرجات التعلم(سلامة ، ٢٠٢٤ ، ٦٠). وقد ظهرت

تعريفات عديدة تناولت مفهوم العبء المعرفي ومنها تعريف (الفيل ، ٢٠١٥) الذي عرفه على أنه إجمالي الطاقة العقلية التي يستهلكها المتعلم عند معالجة موضوع التعلم أو حل مشكلة ما ، وعرفه (فراج ، ٢٠١٩ ، ١٧٩) بأنه الكمية الكلية من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة ،ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصرالتي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت واحد ، كما عرفته (سعد ،٢٠٢١، ١٠٩٤) على أنه النشاط العقلي الذي يبذله المتعلم أثناء التعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة .

في حين عرفته(جمعة ،٢٠٢٤ ، ١٢٩) صعوبة قيام المتعلم بأداء مهمة ما ترتبط بالاداء التعليمي من حيث الطرق المستخدمة في التعامل مع هذه المهمة والمهارات المناسبة لها ، وكذلك الوقت والمجهود المستخدم لمعالجة تلك المهمة ، ويظهر بشكل أكبر عندما تكون تلك المهمة جديدة أو متشعبة العناصر . وفي الدراسة الحالية تم تبني تعريف (الفيل ، ٢٠١٥) للعبء المعرفي للإعتماد على مقياسه في قياس العبء المعرفي لدى الطلاب عينة الدراسة .

❖ **أنواع العبء المعرفي :**

تشير الدراسات والبحوث إلى ثلاثة أنواع للعبء المعرفي :

العبء المعرفي الداخلي (الجوهري) :

ويرتبط هذا النوع من العبء المعرفي بصعوبة وتعقيد المعلومات التي ينبغي فهمها وتعلمها ، حيث يتحدد مستوى هذا النوع من العبء لمهمة ما ومستوى المعرفة بمستوى التفاعل بين العناصر التي يجب معالجتها في نفس الوقت بالذاكرة العاملة ، فهو يرتبط بعدد العناصر التي يتم معالجتها في الذاكرة العاملة بوقت واحد ، و يلعب دورا مهما في فهم المادة وتأسيس البنية المعرفية لدى المتعلم (فراج ، ٢٠١٩ ، ١٩٠) ؛ (فكري ، ٢٠٢٠ ، ٩٣٨) .

العبء المعرفي الخارجي (الدخيل) : هو العبء الواقع على الذاكرة العاملة بسبب بيئة التعلم وتشمل طرق التدريس التقليدية أوطريقة عرض المعلومات أو تصميم التعلم .

العبء المعرفي الأساسي (وثيق الصلة) : ويشير الى الجهد او العبء الذي يترتب على محاولات المتعلم لتنظيم ومعالجة المعلومات التي يتم تعلمها عندما يقوم بعمل مخططات ذهنية حول مادة التعلم لإستدخالها في بنيته المعرفية ليكون التعلم ذي معنى
(فكري ، ٢٠٢٠ ، ٩٣٩) ; (Aljarah & Abdullah , 2023,8).

❖ **أسباب العبء المعرفي :**

لخصت دراسة (محمود وآخرون ، ٢٠٢٠ ، ٢٠٨ ؛ سعد ٢٠٢١ ، ١١١١) أسباب العبءالمعرفي فيما يلي :

- محدودية الذاكرة قصيرة المدى التي تعوق التعلم بسبب عدم قدرتها على الإحتفاظ ومعالجة معلومات كثيرة وصعبة في نفس الوقت .
- سيادة أنماط التعلم التقليدية في المؤسسات التعليمية .
- عدم إعطاء فترة زمنية كافية للمتعلم كي يفكر مما لا يعطي فرصة للذاكرة العاملة أن تقوم بوظائفها .

بالإضافة إلى ما سبق ، تعد المعرفة السابقة من أهم عوامل الفروق الفردية التي تؤثر في العبء المعرفي أثناء التعلم ؛ فكلما كان المتعلم أكثر خبرة كلما تعرض لعبء معرفي أقل لان المتعلم يمتلك بنيات معرفية منظمة مخزنة في الذاكرة طويلة المدى تجعل موضوع التعلم مألوفا لدى المتعلم وبالتالي تقلل من مستوى صعوبة التعلم حيث تعامل كعنصر واحد عندما يتم استدعاؤها من قبل الذاكرة العاملة ومن ثم لا تسبب عبئاً معرفيا عليها ، وترى الباحثة في هذا الصدد أن الشغف الأكاديمي وكثرة المعلومات الجديدة التي يسعى اليها المتعلم تؤثر على كفاءة عمل الذاكرة العاملة ممايزيد العبء المعرفي والذي قد يؤدي بدوره الى حدوث التجول العقلي .

ومن الدراسات التي تناولت بالدراسة متغير العبء المعرفي :

دراسة (سعدي وعطار ، ٢٠٢٠) والتي هدفت معرفة العلاقة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة ، وتم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالب وطالبة من طلاب السنة الثالثة شعبة علم النفس بجامعة تلمسان

بالجزائر وتم تطبيق مقياس العبء المعرفي اعداد الفيل (٢٠١٥) ومقياس دافعية الإنجاز الدارسي للسامراني والهيازعي (١٩٨٦) ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية لدى الطلاب عينة الدراسة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز .

وتناولت دراسة (أيوب ، ٢٠٢١) الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بالكلية وقد استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية ومقياس العبء المعرفي اعداد التكريتي والجباري (٢٠١٣) ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد الباحثة وبإستخدام أسلوب تحليل الإنحدار التدريجي أسفرت النتائج إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفي الدخيل والجوهري في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية .

وتناولت دراسة (العتيبي وحربي ، ٢٠٢٣) العبء المعرفي في علاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى والتعرف الى مستوى العبء المعرفي ورتب السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى كما تناولت بالدراسة إمكانية التنبؤ بالعبء المعرفي من خلال قوة السيطرة المعرفية . وتكونت عينة الدراسة (٥٣٢) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتم استخدام مقياس العبء المعرفي إعداد الفيل (٢٠١٥) ، مقياس قوة السيطرة المعرفية تقنين الخفاجي (٢٠١٨) ، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين العبء المعرفي الجوهري والعبء المعرفي وثيق الصلة وقوة السيطرة المعرفية ، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين العبء المعرفي الدخيل وقوة السيطرة المعرفية ، وأوضحت الدراسة أيضا أن الطالبات عينة الدراسة يمتلكن مستوى متوسط من العبء المعرفيوقوة السيطرة المعرفية ،أبرز مستويات العبء المعرفي لديهن هو العبء المعرفي وثيق الصلة ، أبرز رتب قوة السيطرة المعرفية تمثلت في الرتبة الثانية.

كما تناولت دراسة (تجاني وأبي ميلود ، ٢٠٢٤) العلاقة بين العبء المعرفي والمرونة العقلية لدى طلبة الفرقة الأولى بجامعة حمه خضر بالجزائر ، ومستويات كل من العبء

المعرفي والمرونة المعرفية ، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي كما تم تطبيق مقياس العبء المعرفي ومقياس المرونة العقلية على عينة مكونة من(٦٤) طالب وطالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين العبء المعرفي والمرونة العقلية لدى عينة الدراسة ووجود مستوى مرتفع من العبء المعرفي لدى الطلاب عينة الدراسة .

دراسة (Cotton et al ., 2024) تناولت تأثير التجول العقلي والعبء المعرفي والإنخراط في المهام المتعددة على أداء الذاكرة العاملة في تجارب عبر الإنترنت عن بعد ، حيث أكمل المشاركون مهام الذاكرة العاملة مع عبء معرفي متنوع من خلال تجربتين أحدهما عن بعد والأخرى حضوريا ، بعد كل تجربة من تجارب الذاكرة العاملة أبلغ المشاركون في التجربة عن تجولهم الذهني خلال التجربة الأولى (عن بعد) ، كما بحثت هذه الدراسة كيف يؤثر العبء المعرفي على التجول العقلي و أشارت النتائج أن زيادة العبء المعرفي قد يقلل من فرص حدوث التجول العقلي، بينما الإنخراط العالي في المهام يحسن من أداء الذاكرة العاملة مما يدعم نظرية أن الإنشغال بمهام تتطلب جهدًا معرفيًا يقلل من فرص حدوث التجول العقلي.

تعقيباً على ما سبق عرضه من إطار نظري و دراسات سابقة يتضح ما يلي :

– تناولت العديد من الدراسات متغير التجول العقلي في تأثيره السلبي على الأداء الاكاديمي ومهام الذاكرة والقراءة وغيرها من العمليات المعرفية وعلاقته بالملل والقلق والخوف من الفشل الأكاديمي ، في حين أن هناك تأثيراً إيجابيِا للتجول العقلي يتمثل في تحسين الحل الإبداعي وتوليد أفكار ابداعية جديدة عند الإنشغال بالتخطيط للمستقبل إلا أنه في حدود ما تم الاطلاع عليه من دراسات لم تتطرق الدراسات العربية الى الأداء التكيفي للتجول العقلي رغم ما أكدته نتائج دراسة (Gong & Ding , 2018) خاصة فيما يتعلق بحل المشكلات الإبداعية .

– اهتمت الدراسات العربية بالعمل على خفض العبء المعرفي لدى الطلاب من خلال الاهتمام بمتغيرات أخرى كاليقظة الذهنية وقوة السيطرة الإنتباهية ولم يتم تناول علاقة العبء المعرفي بالشغف الأكاديمي لدى الطلاب .

– اهتمت الدراسات العربية بخفض التجول العقلي من خلال متغيرات أخرى مثل تنمية اليقظة الذهنية (بهنساوي ، ٢٠٢٠ ؛ أبو زيد ، ٢٠٢٤) أو بإستخدام منصات التعلم الاليكتروني

(يونس ، ٢٠٢٢) ، او بإستخدام التعلم المنظم ذاتيا (عرفان ، ٢٠٢٢) ولم يتم دراسة المتغيرات المنبئة بحدوث التجول العقلي في بيئة التعلم .

– تم تناول متغير العبء المعرفي بالدراسة لدى طلاب المرحلة الجامعية في علاقته بالعديد من المتغيرات المعرفية الأخرى مثل (المرونة العقلية – اليقظة الذهنية – قوة السيطرة المعرفية – الإنجاز الأكاديمي، ولم يتم تناوله بالدراسة في علاقته بالتجول العقلي سوى في دراسة (Cotton et al ., 2024).

– أن متغيرات الدراسة المتمثلة في الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي والتجول العقلي تم تناولها ودراستها بشكل منفصل لدى طلاب المرحلة الجامعية وقليل منها تم بالمرحلة الثانوية والدراسات العليا ، كما تناولت الدراسات السابقة دراسة الفروق بين الجنسين والتخصصات والفرق الدراسية في المرحلة الجامعية ولم يتم تناول الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي كمتغيرات مستقلة يمكن ان تتنبئ بحدوث التجول العقلي كمتغير تابع.

– رغم وجود ثمة علاقة منطقية ، بين متغيرات الدراسة الحالية من خلال ما تم عرضه بالاطار النظري إلا أنه لم يتوفر دراسات تناولت العلاقة بين المتغيرات سوى دراسة **(Langeslag & Philipi , 2024)** التي تناولت العلاقة بين التجول العقلي والتعلق ،

ولم يتم التحقق من إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي وهو ما تسعى الدراسة الحالية الى دراسته ، حيث ترى الباحثة ثمة علاقة معقدة بين المتغيرات الثلاثة : فالشغف الأكاديمي يرتبط بالتركيز العقلي كما إتضح من نتائج دراسة (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤) ، ويمكن أن يؤثر على التجول العقلي ويقلل فرص حدوثه ، والعبء المعرفي يمكن أن يزيد من فرص التجول العقلي إذا كان مرتفعا جدا أو عندما تكون المهمة بسيطة جدا لدرجة الملل فكل من الإرهاق والملل قد يؤديان إلى حدوث التجول العقلي (Foster , 2013) إلا أن هناك تناقض مع نتائج دراسة **(Cotton et al ., 2024)** حيث أشارت أن زيادة العبء المعرفي قد يقلل التجول العقلي نتيجة الإنخراط في المهام ، بينما انخفاض العبء المعرفي قد يزيد فرصة حدوث التجول العقلي بسبب الملل فالإنشغال بمهام تتطلب جهدًا معرفيًا يقلل من فرص حدوث التجول العقلي.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة هذه العلاقة المعقدة بين التجول العقلي والعبء المعرفي والشغف الأكاديمي .

❖ **فروض الدراسة :**

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو التالي :

١ – الشغف الأكاديمى (الإنسجامي والقهرى) و أبعاد العبء المعرفى (الجوهرى و الدخيل والعبء المعرفى وثيق الصلة) منبئات بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس

٢– توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي ، الشغف الاكاديمي و العبء المعرفي .

٣– توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي ، الشغف الاكاديمي و العبء المعرفي .

❖ **طريقة وإجراءات الدراسة :**

أولا : منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي من نوع الدراسات التنبؤية حيث تتناول الدراسة فحص إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي كمتغير تابع من خلال متغيري الشغف الأكاديمي والعبء المعرفي كمتغيرات مستقلة .

ثانيا عينة الدراسة :

أ– العينة الإستطلاعية:

وهي عينة ضبط وتقنين الأدوات وتم إستخدامها للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، حيث تكونت هذه العينة من (٣٧٢) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة السويس بمرحلة البكالوريوس من التخصصات العلمية و الأدبية : (٢١٦) طالبا وطالبة من الشعب العلمية (الكيمياء – الفيزياء ، العلوم البيولوجية والرياضيات الشعبة العامة) ،(١٥٦) طالبا وطالبة من الشعب الأدبية (اللغة العربية – اللغة الفرنسية – اللغة الإنجليزية الشعبة

العامة) وقد تراوحت أعمارهم من (١٨.٥-٢٤) عام بمتوسط عمر زمني (١٩.٧) وإنحراف معياري (١.٢٢) وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية حيث تم التطبيق بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة .

ب- **عينة الدراسة الأساسية :**

تكونت عينة الدراسة من (٣٤٧) طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من الشعب العلمية (الكيمياء – الرياضيات الشعبة العامة – الفيزياء – البيولوجي – أساسي علوم – تربية الطفل والتربية الفنية) وبلغ عددهم (١٩٩) طالبا وطالبة والشعب الأدبية بلغ عددها (١٤٨) وتشمل(اللغة العربية – اللغة الإنجليزية الشعبة العامي – وأساسي انجليزي واللغة الفرنسية وأساسي عربي والتربية الخاصة) ، وقد تراوحت اعمارهم من (١٨-٢٤) عام م بمتوسط عمر زمني (١٩.٤) وإنحراف معياري (١.٥) .

❖ **ثالثا : أدوات الدراسة :**

١- مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس : قياس الشغف الأكاديمي ببعديه الإنسجامي والقهري لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس **ولإعداد المقياس تم إتباع الخطوات التالية :**

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة متغير الشغف في البيئتين (العربية والأجنبية) حيث تم تناول متغير الشغف في العديد من المجالات غير مجال التعلم والتعليم منها الأنشطة الترفيهية كالموسيقى والرياضية والفنون المختلفة وبيئة العمل مثل الشغف الوظيفي وغيرها .
- الإطلاع على بعض المقاييس التي تناولت بالقياس متغير الشغف الاكاديمي مثل مقياس الشغف الأكاديمي إعداد الضبع (٢٠٢١) ويتكون من ٢٥ مفردة تقيس بعدي الشغف (الإنسجامي والقهري)،مقياس الشغف الاكاديمي اعداد (Vallerand et al., 2003) ترجمة وتقنين حسبان (٢٠٢١) على البيئة الأردنية ، حيث تكون المقياس من ١٤ عبارة

لكل بعد سبع عبارات ، مقياس الشغف الأكاديمي (سالمان ، ٢٠٢٢) ويتكون من ١٧ مفردة .

- في ضوء ما سبق ، تم تحديد تعريفاً إجرائياً للشغف الأكاديمي وفي ضوء الإطلاع على النموذج الثنائي للشغف والذي حدد بعدان للشغف هما (الإنسجامي والقهري) تم وضع تعريف إجرائي لكل بعد .
- في ضوء التعريف الإجرائي لكل بعد تم صياغة عدد (٢١) مفردة موزعة على بعدين : البعد الأول (الشغف الانسجامي) ويقاس من خلال (١٢) مفردة .
- البعد الثاني (الشغف القهري)ويقاس من خلال (٩) مفردات .
- تم عرض المفردات على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي حول سلامة صياغة العبارات لغوياً ومدى تمثيل العبارات للتعريف الإجرائي لكل بعد تنتمي اليه ، مناسبة العبارات للفئة العمرية ، ثم تم صياغة تعليمات المقياس والتي تضمنت تحديد الهدف من المقياس وطريقة الإستجابة مع الإشارة إلى سرية البيانات وعدم إستخدامها إلا لأغراض البحث العلمي .
- **طريقة تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح مقياس الشغف الأكاديمي تبعاً لتدريج خماسي حيث تُعطي الدرجة (٥) للبديل (تنطبق تمامًا)، والدرجة(٤) للبديل (تنطبق)، والدرجة (٣) حال اختيار الطالب للبديل (تنطبق إلى حد ما)، والدرجة(٢) للبديل(لا تنطبق)، والدرجة (١) للبديل (لا تنطبق على الإطلاق) ، وذلك في كل عبارات المقياس وتعد مفردات الشغف القهري سلبية ، لذا تصحح بطريقة عكسية .

❖ **الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف الأكاديمى :**

- **دلالات صدق المقياس:**

تم التحقق من دلالات صدق المقياس عن طريق:

أ- **صدق المحكمين :**

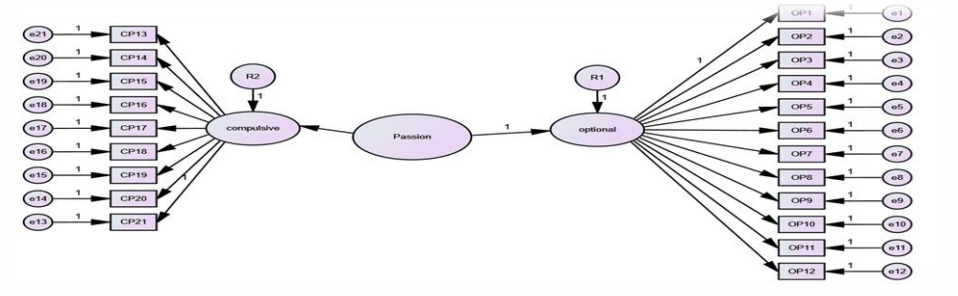
تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٨) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية ، لإبداء الرأي حول مفردات المقياس من حيث : سلامة الصياغة اللغوية للمفردات ، وضوح المفردات ، مناسبة المفردة للبعد الذي تندرج تحته ، مناسبتها للفئة العمرية وكذا إضافة ايه ملاحظات من شأنها تطوير المقياس.

وبعد تحليل آراء المحكمين تم إعتماد نسبة اتفاق (٧٥٪) كمعيار لإبقاء المفردة ، حيث تم الإبقاء على جميع المفردات ، ولكن مع إجراء تعديل في صياغات بعض العبارات ، مثال :

تم تعديل العبارة : " ليس لدي رغبة في الإستكشاف وتعلم مهارات حياتية جديدة بسبب أعباء الدراسة "، تم تعديلها إلى " أعباء الدراسة تفقدني الرغبة في تعلم مهارات حياتية جديدة " ، و مرفق ملحق رقم(١)، المقياس في صورته الأولية ، ملحق رقم(٢) المقياس في صورته النهائية بعد اجراء التعديلات.

ثانيا : الصدق البنائى :

في ضوء ما تم الإطلاع عليه من قراءات نظرية ودراسات سابقة تم إفتراض وجود عامل عام هو (الشغف الأكاديمى) والعوامل الفرعية المكونة له عاملان : الشغف الأكاديمى الإنسجامي optional academic passion وتم الرمز لفقراته OP1-OP12 ، الشغف الأكاديمى القهرى compulsive academic passion ويرمز لفقراته CP13-CP21، وللتحقق من الصدق البنائى لمفهوم الشغف الأكاديمي من خلال إجراء التحليل العاملى التوكيدى (CFA) ، تم تصميم نموذج هرمى من الدرجة الثانية يتألف من عاملين من الدرجة الأولى وينطوى تحت عامل عام من الدرجة الثانية نموذجا بنائياً يفسر العلاقة بين هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة "، وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملى التوكيدى بإستخدام برنامج AMOS V23 طريقة الاحتمالية العظمى Maximum Likelihood(ML) كما فى شكل(١)



شكل (١)

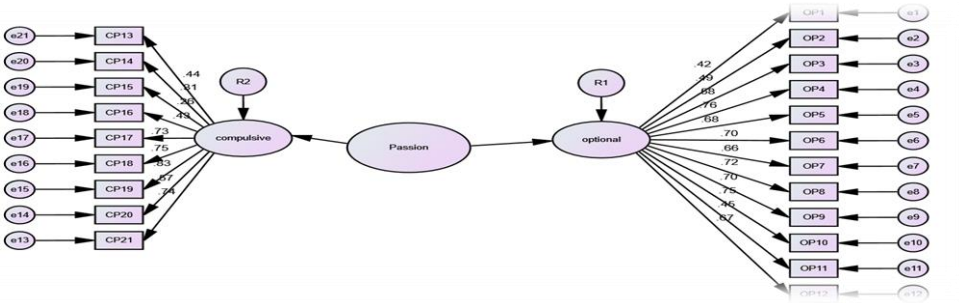
النموذج المقترح للتحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الشغف الأكاديمى

يتضح من الشكل (١) البناء النظرى لمقياس الشغف الأكاديمى من مخرجات برنامج AMOS V 23 حيث ظهر العامل العام (الشغف الأكاديمى) والعوامل الفرعية المكونة له وهى :

١- الشغف الأكاديمى الانسجامي (optional) وفقراته من ١-١٢

٢- الشغف الأكاديمى القهرى (compulsive) وفقراته من ١٣ الى ٢١ .

وتم إجرا ء التحليل كما موضح بالشكل (٢) التالى :



شكل (٢)

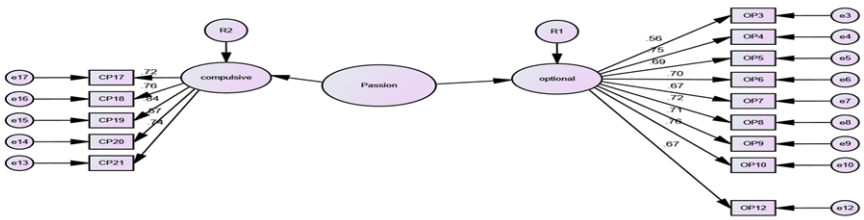
يوضح نتائج اجراء تحليل النموذج المقترح للتحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الشغف الأكاديمى.

جدول (١)

نتائج مؤشرات حسن المطابقة goodness-of-fitindices

المؤشر	إسم المؤشر	القيمة المثلى من برنامج AMOS V 23	قيمة المؤشر
X^2	مؤشر مربع كاى	غير دال	677.13
X^2/df CMIN/DF	النسبة بين قيمة مربع كاى ودرجات الحرية	من ١ الى أقل ٢> تطابق تام	3.60
GFI	مؤشر جودة المطابقة	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل.	٠.86
AGFI	مؤشر جودة المطابقة المعدل	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل .	٠.83
NFI	مؤشر المطابقة المعيارى	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل .	٠.79
CFI	مؤشر المطابقة المقارن	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل .	٠.84
TLI(NNFI)	مؤشر تاكر لويس ويطلق عليه مؤشر المطابقة غير المعيارى	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل .	٠.82
IFI	مؤشر جودة المطابقة المتزايد	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل .	٠.84
RMR	جذر متوسط مربعات البواقى	من صفر الى ≤ 08. وكلما اقترب من الصفر كانت المطابقة افضل	٠.13
RMSEA	الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب	من صفر الى ≤ 08. وكلما اقترب من الصفر كانت المطابقة افضل	٠.08

بالنظر الى جدول (١) يتضح أن مؤشر RMSEA يساوى 08. ٠ مما يدل على جودة النموذج أما باقى المؤشرات لا تدل على جودة النموذج . وعند تفحص (التشبعات)على عوامل المقياس الفرعية وجد أن بعضها منخفضة ويجب ألا تقل التشبعات عن 0.50 وهى قيمة ما تفسره الفقرة من العامل ، لذا حددت الباحثة 0.55 كدرجة للفصل بين التشبعات الضعيفة والقوية وبناء على هذا المحك تم حذف الفقرات التى تقل تشبعاتهاعن 0.55 ، وتم إعادة التحليل بعد حذف الفقرات التى يقل تشبعها عن ٥٥% حتى يظهر النموذج المقترح بأفضل مطابقة ممكنة كما هو موضح بشكل (٣)



شكل (٣) يوضح نتائج اجراء تحليل النموذج المقترح للتحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الشغف الأكاديمى

وتم تلخيص نتائج مؤشرات حسن المطابقة بجدول (٢) على النحو التالى:

جدول (٢)

نتائج مؤشرات حسن المطابقة goodness-of-fitindices

المؤشر	اسم المؤشر	القيمة المثلى من برنامج AMOS ٢٣V	قيمة المؤشر
X^2	مؤشر مربع كاى	غير دال	133.36
X^2/df CMIN/DF	النسبة بين قيمة مربع كاى ودرجات الحرية	من ١ الى أقل ٢> تطابق تام	1.75
GFI	مؤشر جودة المطابقة	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل	٠.95
AGFI	مؤشر جودة المطابقة المعدل	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل 90.	٠.93
NFI	مؤشر المطابقة المعيارى	من صفر الى١> وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل90.	0.94
CFI	مؤشر المطابقة المقارن	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل > 90.	0.97
TLI(NNFI)	مؤشر تاكر لويس ويطلق عليه مؤشر المطابقة غير المعيارى	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل > 90.	0.96
IFI	مؤشر جودة المطابقة المتزايد	من صفر الى ١ وكلما اقترب من ١ كانت المطابقة أفضل > 90.	0.97
RMR	جذر متوسط مربعات البواقى	من صفر الى ≤ 08. وكلما اقترب من الصفر كانت المطابقة افضل	0.05
RMSEA	الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب	من صفر الى ≤ 08. وكلما اقترب من الصفر كانت المطابقة افضل	0.04

يتضح من جدول (٢) تحسن مؤشرات حسن المطابقة بالمقارنة بمؤشرات حسن المطابقة الموضحة بجدول (١) حيث تحسنت جميع المؤشرات (**RMSEA** = ٠.٠٤ ، **CFI** = ٠.٩٧ ، **TLI** = ٠.٩٦ ، **IFI** = ٠.٩٧) وجميعها يقع ضمن المدى المثالي مما يدل على جودة النموذج وأنه يطابق بيانات العينة بدرجة جيدة ، كما تراوحت تشبعات الفقرات على العوامل الكامنة الفرعية على النحو التالى :

١- الشغف الأكاديمى الإنسجامي (0.56 الى ٠.٧٦).

٢- الشغف الأكاديمى القهرى (0.56 الى 0.84) .

وبالتالي فان بنية الشغف الأكاديمي تشتمل على عاملين هما الشغف الأكاديمي الإنسجامي ، الشغف الأكاديمي القهري .

ثالثا : الإتساق الداخلي :

بعد التأكد من صدق البنية العاملية لمقياس الشغف الأكاديمي ، تم تقدير الإتساق الداخلي لمفردات كل عامل من عوامل المقياس ، حيث تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ، وكذا حساب قيمة معامل الإرتباط بين المفردة و الدرجة الكلية للآداة كما هو موضح بجدول (٣) .

جدول (٣)

قيم معاملات إرتباط درجة المفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي(ن= ٣٧٢)

رقم المفردة	العامل	معامل إرتباط المفردة بالعامل	معامل إرتباط المفردة بالأداة	رقم المفردة	العامل	معامل إرتباط المفردة بالعامل	معامل إرتباط المفردة بالأداة
OP3	الشغف الأكاديمى الانسجامي	.636**	.494**	CP17	الشغف الأكاديمى القهرى	.785**	.326**
OP4		.777**	.593**	CP18		.817**	.468**
OP5		.726**	.520**	CP19		.851**	.479**
OP6		.743**	.569**	CP20		.690**	.285**
OP7		.723**	.567**	CP21		.808**	.403**
OP8		.751**	.578**				
OP9		.749**	.549**				
OP10		.783**	.617**				
OP12		.712**	.537**				

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 01.

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات إرتباط المفردات بعامل الشغف الأكاديمى الإنسجامي يتراوح من٠.٦٣٦ إلى ٠.٧٨٣ فى حين أن قيم معاملات إرتباط المفردات بعامل الشغف الأكاديمى القهرى تراوحت بين ٠.٦٩٠ الى ٠.٨٥١ كما تراوحت قيم معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس ٠.٢٨٥ الى ٠.٦١٧ وجميعها دالة عند مستوى دلالة احصائية ٠.01 .

معامل الإرتباط المصحح : ويشير الى مدى إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعد إستبعاد درجة تلك الفقرة من الدرجة الكلية.

جدول (٤)

معامل الإرتباط المصحح لعاملي الشغف الأكاديمي(ن = ٣٧٢)

رقم المفردة	العامل	معامل الارتباط المصحح على العامل	المفردة	العامل	معامل الارتباط المصحح على العامل
OP3	الشغف الأكاديمى الإنسجامي	0.534**	CP17	الشغف الأكاديمى القهرى	0.653**
OP4		0.703**	CP18		0.696**
OP5		0.647**	CP19		0.746**
OP6		0.658**	CP20		0.534**
OP7		0.639**	CP21		0.681**
OP8		0.673**			
OP9		0.668**			
OP10		0.707**			
OP12		0.627**			

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 01.

يتضح من جدول (٤) أن معامل الإرتباط المصحح على العامل ≤ ٠.3

تقدير الثبات :

تم حساب الثبات للمقياس باستخدام معامل الثبات أوميجا Omega ω ، وكذا طريقة ألفا كرونباخ

يوضح جدول (٥) معامل ثبات اوميجا للفقرات على العوامل ككل والأداة ككل .

جدول (٥)

معامل الثبات أوميجا ω omega وألفا كرونباخ لمقياس الشغف الأكاديمي

العامل	معامل الثبات أوميجا omega ω	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الشغف الأكاديمى الإنسجامي	٠.89	٠.٨٩
الشغف الأكاديمى القهرى	.86	٠.٨٥
الأداة ككل	٠.٧٦	٠.٧٦

يتضح من جدول (٥) أن معامل ثبات اوميجا لعامل الشغف الإنسجامي (٠.٨٩) ولعامل الشغف القهري (٠.٨٦) والأداة ككل (٠.٧٦) ، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الفا لعامل الشغف الإنسجامي (٠.٨٩) ، للشغف القهري (٠.٨٥) وللمقياس ككل ٠.٧٦ .

ثانيا : مقياس العبء المعرفي (إعداد الفيل ، ٢٠١٥): يتكون المقياس من ١٦ فقرة مقسمة على ثلاث عوامل هى

أ- العبء المعرفى الجوهرى : و يتكون من ٦ فقرات

ب- العبء المعرفى الدخيل : و يتكون من ٥ فقرات

ج – العبءالمعرفى وثيق الصلة : ويتكون من ٥ فقرات .

و يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة حيث تحقق معد المقياس من الصدق بإستخدام صدق المحكمين والصدق العاملي ، كما قام بحساب الثبات بإستخدام طريقة ألفا ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ٠.٧٥ وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبرمان براون (٠.٨١) ، وبطريقة إعادة التطبيق بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٨١ كما تم استخدام المقياس في دراسات (خليل ، ٢٠١٩ ؛ تجور ، ٢٠٢٠ ؛ Al-Otaibi .& Harbie,2023) وكلا منهم تحقق من صدق وثبات الأداة ، كما تحقق (سلامة ، ٢٠٢٤) من الصدق التوكيدي للمقياس باستخدام برنامج (R) حيث أشارت جميع المؤشرات الى مطابقة جيدة للنموذج المستخرج للبيانات . وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية تم إستخدام :

أ- **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)** : حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وعددها (٣٧٢) وتم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية تنازليا (الدرجة

الكلية) للمقياس والعوامل المكونه له وتم إختيار(٢٧ %) من العينة مرتفعي الدرجات (الأرباعى الأعلى) المجموعة العليا ،(٢٧ %) من العينة منخفضي الدرجات ويمثلوا (الارباعى الأدنى) المجموعة الدنيا وتم استخدام اختبار(ت) الإحصائي لمجموعتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق. ويوضح جدول (٦) دلالة الفروق بين المجموعتين .

جدول (٦)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين العليا والدنيا لمقياس العبءالمعرفى

(ن= 200)

المتغيرات	المجموعة العليا ن=100		المجموعة الدنيا ن =100		قيمة ت	الدلاله
	م	ع	م	ع		
العبء المعرفى الجوهرى	25.36	1.573	17.81	2.557	25.146	دال*
العبء المعرفى الداخلي	21.85	1.579	13.10	2.443	30.079	دال*
العبءالمعرفى وثيق الصلة	22.070	1.233	١٤.٤٤٠	٢.٣٧١	28.549	دال*
الدرجة الكلية للمقياس	66.640	3.91970	48.240	5.04949	28.785	دال*

* دالة عند مستوى دلالة احصائية 05. يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين العليا والدنيا للعبء المعرفى سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد المكونة له مما يؤكد أن مقياس العبء المعرفى ميز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة ويمكن القول أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزى

ب : الإتساق الداخلي :

تم تقدير الاتساق الداخلي لمفردات كل عامل من عوامل المقياس ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ، وكذا حساب قيمة معامل الإرتباط بين المفردة و الدرجة الكلية للآداة كما هو موضح بجدول (٧) .

جدول (٧)

قيم معاملات الإرتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي

(ن= ٣٧٢)

رقم المفردة	العامل	معامل إرتباط المفردة بالعامل	معامل إرتباط المفردة بالأداة
.١	العبء المعرفى الجوهرى	.644**	.579**
.٢		.707**	.521**
.٣		.657**	.554**
.٤		.616**	.494**
.٥		.607**	.401**
.٦		.595**	.476**
.٧	العبء المعرفى الدخيل	.803**	.639**
.٨		.689**	.544**
.٩		.823**	.524**
.١٠		.803**	.504**
.١١		.547**	.561**
.١٢	العبء المعرفى وثيق الصلة	.613**	.544**
.١٣		.690**	.599**
.١٤		.727**	.508**
.١٥		.704**	.429**
.١٦		.673**	.475**

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 01.

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات إرتباط المفردات بعامل العبء المعرفى الجوهرى يتراوح من ٠.61 الى ٠.٧٠٧ فى حين تراوحت قيم معامل إرتباط المفردات بعامل العبءالمعرفى الدخيل (٠.٥٤٧ الى ٠.82) ، وتراوحت قيم معامل ارتباط المفردات بعامل العبء المعرفى وثيق الصلة من ٠.61 الى٠.٧٢٧، كما تراوحت قيم معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس ٠.40 الى ٠.60 وجميعها دالة عند مستوى دلالة احصائية ٠.01

معامل الإرتباط المصحح لفقرات مقياس العبء المعرفي :

جدول (٨)

معامل الإرتباط المصحح لفقرات مقياس العبء المعرفي

ن= ٣٧٢

الفقرة	العامل	معامل الإرتباط المصحح على العامل	معامل الإرتباط المصحح على الآداة
.١	العبء المعرفى الجوهرى	0.431**	0.491**
.٢		0.544**	0.437**
.٣		0.463**	0.469**
.٤		0.403**	0.401**
.٥		0.404**	0.304**
.٦		0.392**	0.387**
.٧	العبء المعرفى الدخيل	0.657**	0.547**
.٨		0.519**	0.451**
.٩		0.675**	0.407**
.١٠		0.662**	0.396**
.١١		0.347**	0.476**
.١٢	العبء المعرفى وثيق الصلة	0.380**	0.451**
.١٣		0.482**	0.512**
.١٤		0.536**	0.410**
.١٥		0.496**	0.320**
.١٦		0.453**	0.371**

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 01.

بالنظر إلى جدول (٨) يتضح أن معامل الارتباط المصحح للفقرات على عامل العبء المعرفى الجوهرى يتراوح من ٠.٣٩ الى 0.54 فى حين أن معامل الارتباط المصحح للفقرات على عامل العبء المعرفى الدخيل35. ٠ الى 68. ٠ ، معامل الارتباط المصحح للفقرات على عامل العبء المعرفى وثيق الصلة يتراوح من 0.38 ٠ الى 0.54 ٠، أما معامل الإرتباط المصحح على الدرجة الكلية للأداة 30. ٠ الى 55. ٠ وجميعها ≤ 3. ٠ ٠ .

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بإستخدام :

- **أ- معامل الثبات أوميجا ω Omega**

- **ب- ومعامل الثبات الفا كرونباخ :**

ويوضح جدول (٩) معامل ثبات اوميجا للفقرات على العوامل والأداة ككل وكذا قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

جدول (٩)

معامل الثبات أوميجا ω omega

العامل	معامل الثبات أوميجا omega Ω	معامل الثبات ألفا
العبء المعرفى الجوهرى	٠.71	٠.٧١
العبء المعرفى الدخيل	٠.81	٠.٧٩
العبءالمعرفى وثيق الصلة	٠.72	٠.٧١
الآداة ككل	٠.82	0.82

يتضح من جدول (٩) أن معامل ثبات اوميجا للعوامل يترواح من ٠.71 الى ٠.81 والآداة ككل ٠.82.

و أن قيمة معامل **الثبات ألفا** على عامل العبء المعرفى الجوهرى 0.71 فى حين بلغ معامل الثبات ألفا على عامل العبء المعرفى الدخيل 0.79 ، لعامل العبء المعرفى وثيق الصلة 0.71 ، وبلغ معامل الثبات ألفا للمقياس ككل ٠.82 مما يدل على ثبات المقياس .

ثالثا : مقياس التجول العقلي (اعداد الفيل ، ٢٠١٩).

يتكون المقياس من ٣٠ مفردة مقسمة على عاملين :

أ- التجول العقلي المرتبط بالموضوع : و يتكون من ١٤ مفردة

ب- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع : و يتكون من ١٦ مفردة .

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلى :

يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة حيث تحقق معد المقياس من الصدق باستخدام صدق المحكمين والصدق العاملي ، كما قام بحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ، كما تحققت دراسة (حسين وآخرون ، ٢٠٢٣) ؛ (أبو شنادي وآخرون ، ٢٠٢٣) من صدق وثبات المقياس وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس عن طريق :

أولا : الصدق التمييزى :

تم ترتيب درجات طلاب العينة الاستطلاعية تنازلياً (الدرجة الكلية) للمقياس والعوامل المكونة له وتم إختيار (27 %) من العينة ذوى الدرجات المرتفعة (المجموعة العليا) و٢٧ % من العينة ذوى الدرجات المنخفضة (المجموعة الدنيا) والمقارنة بين المجموعتين مرتفعى ومنخفضي الدرجات بإستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقليتين . ويوضح جدول (١٠) دلالة الفروق .

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين العليا والدنيا لمقياس التجول العقلى

(ن= ٢٠٠)

التجول العقلي	المجموعة العليا ن = ١٠٠		المجموعة الدنيا ن =١٠٠		قيمة ت	الدلاله
	م	ع	م	ع		
التجول العقلي المرتبط	35.09	2.50	24.31	2.356	31.36	دال*
التجول العقلي غير المرتبط	39.58	3.76	22.30	2.65	37.60	دال*
الدرجة الكلية	72.25	5.16	49.41	4.25	34.16	دال*

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 05.

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العليا نسبة٢٧% الأعلى والدنيا (نسبة ٢٧% الأدنى) للتجول العقلى (الدرجة الكلية) والأبعاد المكونة له ، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزى حيث ميز بين الدرجات المرتفعة و المنخفضة للطلاب.

ثانيا الاتساق الداخلي : تم تقدير الإتساق الداخلي لمفردات كل عامل من عوامل مقياس التجول العقلي ، حيث تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي اليه ، وكذا حساب قيمة معامل الإرتباط بين المفردة و الدرجة الكلية للآداة كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١)

قيم معاملات الإرتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي

(ن= ٣٧٢)

رقم المفردة	العامل	معامل إرتباط المفردة بالعامل	معامل إرتباط المفردة بالأداة	رقم المفردة	العامل	معامل إرتباط المفردة بالعامل	معامل إرتباط المفردة بالأداة
١	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	.432**	.266**	15	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	.645**	.598**
٢		.469**	.150**	16		.656**	.611**
٣		.541**	.318**	17		.563**	.517**
٤		.534**	.493**	18		.652**	.581**
٥		.464**	.129*	19		.701**	.635**
٦		.276**	-0.012	20		.513**	.510**
٧		.495**	.148**	21		.678**	.522**
٨		.547**	.329**	22		.699**	.600**
٩		.550**	.362**	23		.820**	.686**
١٠		.503**	.563**	24		.769**	.641**
١١		.578**	.385**	25		.646**	.581**
١٢		.602**	.354**	26		.550**	.443**
١٣		.446**	.695**	27		.668**	.614**
١٤		.322**	.552**	28		0.093	.167**
				29		.717**	.652**
				30		.679**	.596**

** دالة عند مستوى دلالة احصائية 01. * دالة عند مستوى دلالة احصائية 05.

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات ارتباط المفردات بعامل التجول المرتبط بالمهمة يتراوح من ٠.28 الى ٠.٦٠ وجميعها دالة عند مستوى دلالة احصائية ٠.01 عدا المفردة رقم ٥ دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ ، فى حين تراوحت قيم معاملات إرتباط المفردات بعامل التجول غير المرتبط بالمهمة من ٠.93 الى ٠.82 وجميعها دالة عند مستوى دلالة إحصائية 01. فيما

عدا فقرة ٢٨ ، و معامل إرتباط المفردات بالدرجة الكلية يتراوح من 012.(قيمة غير دالة إحصائياً) الى 0.69 وجميع القيم دالة عند مستوى دلالة إحصائية 01. عدا فقرة (٦ ، ٢٨) غير دالة .

معامل الإرتباط المصحح :

جدول (١٢)

معامل الإرتباط المصحح لمفردات مقياس التجول العقلي على العوامل

المفردة	العامل	معامل إرتباط الفقرة المصحح على العامل	المفردة	العامل	معامل إرتباط الفقرة المصحح على العامل
١	تجول عقلي مرتبط	0.338**	15	تجول عقلي غير مرتبط	0.597**
٢		0.331**	16		0.602**
٣		0.414**	17		0.479**
٤		0.426**	18		0.595**
٥		0.328**	19		0.636**
٧		0.351**	20		0.434**
٨		0.423**	21		0.636**
٩		0.412**	22		0.639**
١٠		0.381**	23		0.788**
١١		0.476**	24		0.731**
١٢		0.496**	25		0.575**
١٣		0.342**	26		0.476**
١٤		0.198	27		0.607**
			29		0.674**
			30		0.626**

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معامل الارتباط المصحح على عامل التجول المرتبط بالمهمة يتراوح من٠.١٩٧ الى 50. جميعها ≤ ٠.3 فيما عدا فقرة ١٤ فى حين أن معامل تمييز الفقرة المصحح على عامل التجول غير المرتبط يتراوح من 43. الى 79. جميعها ≤ ٠.3 .

ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام :

- **معامل الثبات أوميجا ω omega**
- **معامل الثبات (ألفا):**

يوضح جدول (١٣) معامل ثبات اوميجا للفقرات على العوامل ككل والآداة ككل وكذا قيم معامل الثبات بطريقة ألفا .

جدول (١٣)
معامل الثبات أوميجا و ألفا لمقياس التجول العقلي
(ن= ٣٧٢)

العامل	معامل الثبات أوميجا omega ω	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التجول المرتبط	٠.76	٠.٨٠
التجول غير المرتبط	٠.91	٠.91
الآداة ككل	٠.87	٠.٨٨

يتضح من جدول (١٣) أن معامل ثبات اوميجا لعامل التجول المرتبط ٠.٧٦ والتجول غير المرتبط ٠.٩١ والآداة ككل ٠.٨٧ ، وبطريقة ألفا بلغت قيمة معامل **الثبات ألفا** لعامل التجول العقلي المرتبط بالموضوع ٠.80 ، فى حين بلغ معامل الثبات الفا لعامل التجول غير المرتبط بالموضوع ٠.91 ، وللمقياس ككل ، ٠.٨٨ .

نتائج الدراسة :

الفرض الأول وينص على :

" الشغف الأكاديمى (الإنسجامي و القهرى) و أبعاد العبء المعرفى (الجوهرى و الدخيل و العبء المعرفى وثيق الصلة) منبئات بالتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية جامعة السويس" .

لاختبار صحة الفرض تم معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة **stepwise regression** وتم إستخدام النموذج الإحصائى العام :

ص= أ + أ١ س١ +أ٢س٢+ أ٣س٣ .....أن س ن + خ

حيث ترمز ص للمتغير التابع ، و س١ ، س٢ ، س٣ ، .....سن المتغيرات المستقلة : أ ، أ١ أ٢ أ٣ .....أن معالم خط الإنحدار المتعدد المطلوب تقديرها ، وتشير (خ) إلى نسبة التباين غير المُفسَّر وهي النسبة التى لم ينجح النموذج فى تفسيرها.

وعند إجراء تحليل الإنحدار المتعدد ، إستبعدت نتائج التحليل جميع الأبعاد فيما عدا بعد الشغف الأكاديمى القهرى وبعد العبء المعرفى الدخيل ، وبذلك يكون الشغف الأكاديمى القهرى و العبء المعرفى الدخيل منبئين بالتجول العقلى الدرجة الكلية ويتضح ذلك من خلال جدول (١٤) .

جدول (١٤)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد للمتغير التابع التجول العقلى (الدرجة الكلية) والمتغيرات المستقلة.

(ن =٣٤٧)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	R2	قيمة F	دلالة F	قيمة T	P	معاملات الانحدار غير المعيارية	الخطأ المعياري	Beta
التجول العقلى الدرجة الكلية	الشغف الأكاديمى القهرى	٠.٢٣	52.191	.00٠	7.552	0.000	٠.٦٥٧	٠.٠٨٧	0.376
	العبء المعرفى الدخيل				4.170	0.000	٠.٥٤٠	٠.١٣٠	0.207

يتضح من جدول (١٤) أنه يمكن بناء النموذج الخطى لمعادلة خط الإنحدار للمتغير التابع التجول العقلى (الدرجة الكلية) فى ضوء قيم Beta و فى وجود المتغيرات المستقلة : الشغف الأكاديمي القهرى والعبء المعرفي الدخيل على النحو التالى :

التجول العقلي = ٠.٣٧٦ الشغف الأكاديمى القهرى + ٠.٢٠٧ العبء المعرفى الدخيل + ٠.77

حيث إن ٠.77 تمثل نسبة الخطأ العشوائى أو نسبة التباين التى لم ينجح النموذج فى تفسيرها ، وجميع مُعامِلات الإنحدار دالة احصائياعند مستوى دلالة إحصائية٠.٠١ ، وأن ترتيب ظهور المتغيرات : متغير الشغف الاكاديمي القهرى ومتغير العبء المعرفي الدخيل يعكس الأهمية النسبية لكلٍ منها من حيث تأثيرها في التجول العقلى .

يتضح أيضاً أن مُعامِل التحديد(R^2) فى النموذج يساوى ٠.٢٣ أى أن هذه المتغيرات المستقلة مجتمعة فسرت 23 ٪ من تباين المتغير التابع التجول العقلى .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (طه ، ٢٠٢٠) التي أكدت أن الشغف الأكاديمي يمكن أن يؤدي إلى تجول العقل لدى الطلاب، نتيجة إنشغالهم بالتفكير في موضوعاتهم المفضلة حتى خارج الأوقات الرسمية للدراسة : حيث تناولت الدراسة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس ؛ دراسة (محمد ، ٢٠٢٢) التي أشارت نتائجها أن الطلاب ذوي الشغف الأكاديمي المرتفع يميلون إلى التفكير الإبداعي وتوليد أفكار جديدة متنوعة لحل المشكلات ، مما قد يؤدي إلى تجول العقل لديهم أثناء التفكير في هذه الأفكار الجديدة ، دراسة (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٣) التي أثيتت وجود علاقة بين الشغف الأكاديمي ببعديه الانسجامي والقهري والتركيز العقلي كأحد أبعاد الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة ، دراسة (Langslag & Philipi, 2024) التي أثبت وجود علاقة بين التجول العقلي والتعلق ونتيجة دراسة (Blondé et al., 2022) التي أظهرت وجود علاقة بين الملل والتجول العقلي ، ودراسة (Cotton et al ., 2024) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين العبء المعرفي والتجول العقلي ، إلا أن العلاقة عكسية حيث أظهرت أن زيادة العبء المعرفي قد يقلل من فرص حدوث التجول العقلي ، مما يدعم نظرية أن الإنشغال بمهام تتطلب جهدًا معرفيًا يقلل من فرص حدوث التجول العقلي .

تفسير و مناقشة نتائج الفرض الأول :

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية " الشغف الأكاديمي القهري والعبء المعرفي الدخيل منبئين بالتجول العقلي " في ضوء ما يتمتع به طلاب كليات التربية من خصائص : فطلاب كلية التربية أكثر أنماط الطلاب عرضة للتأثيرات السلبية للشغف الأكاديمي القهري (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤) ؛ فهم يتميزون بدرجة مرتفعة من الإلتزام وتحمل مسؤلية تعلمهم ، فضلا عن دوافعهم القوية في التعلم ، وإثبات الذات ورغبتهم في تحقيق مستوى عال من الإنجاز الأكاديمي ، إلا أن الذي يحرك العديد من الطلاب بكلية التربية الشغف القهري وهذا التفسير يتفق مع نتيجة دراسة (العظامات وخالد ، ٢٠٢٢) حيث تنبأ الشغف الأكاديمي القهري بالدافعية للانجاز لدى طلاب كلية العلوم التربوية ، و كانت نسبة التباين المفسر للشغف االقهري ٥٠.٣ % من التباين يليه الشغف الإنسجامي الذي فسر ١.٩ % من التباين ؛ والسبب في أن المحرك لطلاب كلية التربية

الشغف القهري هو توزيع الطلاب على التخصصات الاكاديمية المختلفة بالكلية لا يخضع للميول والرغبات وانما للدرجات والتحصيل فنجد كثير من الطلاب إلتحق بتخصصات أكاديمية بالكلية لم يرغبوا في الإلتحاق بها ولكن كونهم متفوقون منذ الصغر جعلهم يحرصون على التفوق و الإنجاز لتحقيق ذاتهم ، ولديهم شغف دراسي ولكن من النوع القهري تحقيقا للذات ، والبعض إلتحق بالكلية ارضاءاً للوالدين والأهل ، كما أن طلاب كليات التربية يبذلون الجهد في محاولة جادة لإستيعاب وتطبيق المعرفة التربوية في مواقف تعلم تطبيقية حقيقية داخل الفصول الدراسية ، حيث يؤدي إنشغالهم المستمر بالتفكير في مجال التعلم الشغوفين به والذي يريدون تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز فيه حتى خارج اطار قاعات الدرس والمحاضرات بما في ذلك أوقات الفراغ ، مما قد يتسبب في تجول العقل؛ فالشغف بموضوع ما يؤدي إلى الإنشغال العقلي العميق (Jachimowicz et al., 2018) الأمر الذي قد يؤدي إلى تجول العقل أثناء المحاضرات أو الأنشطة التعليمية الأخرى ؛ فضلا عن القلق والتوقعات المهنية العالية والطموحات التعليمية التي تثير تفكير الطلاب في المستقبل بصفة مستمرة ، فكل هذا قد يؤدي إلى تحول الإنتباه عن المهام الحالية التي يقوم بها المتعلم ويجعله يفكر بشكل مطرد في هذه الطموحات والتوقعات ، مما قد يؤدي إلى حدوث التجول العقلي ، بالإضافة إلى أن طالب كلية التربية قد يواجه صعوبة في إحداث نوع من التوازن بين دراسته بالكلية والخروج للتدريب الميداني ، وإنجاز مشروعات التخرج والحياة الشخصية للطالب ، ومن خلال عمل الباحثة كمرشد أكاديمي لعدد من الطلاب ، فضلا عن الخروج للإشراف على مجموعات التدريب الميداني بالمدارس تبين أن عدد كبير من الطلاب يعملون بشكل جزئي بجانب دراستهم الجامعية لمساعدة أسرهم في المصاريف الدراسية ، متطلبات الحياة الجامعية ، فضلا عن ضغوط الحياة الأسرية لطالبات كلية التربية فالغالبية العظمى بأقسام وشعب كلية التربية بالسويس نجدهم من الفتيات ، فكل مثل هذه الضغوط المرتبطة بالشغف القهري سواء الخارجية أو الداخلية كالرغبة في تحقيق الذات والإنجاز والتفوق يسبب لهم عبئاً ، مما يجعل من الصعب على الطلاب التركيز على المهمة الدراسية الحالية بسبب التفكير في المهام الأخرى ، مما يحفز ويعطي مجال لحدوث التجول العقلي ، علاوة على ذلك أن تحميل الذاكرة بكثير من الأفكار والبحث المستمر عن المعرفة قد يؤدي إلى تجول العقل ، فالشغف الأكاديمي القهري غالبًا ما يدفع

المتعلم إلى السعي الدؤوب والمستمر للحصول على المعرفة ولكن مع حدوث صراعات وإنفعالات سلبية ، مما قد يحدث إرهاقًا ذهنيا (valerand&Verner ,2016)، وهذا السعي المستمر قد يفتح المجال للتجول العقلي، حيث يبدأ المتعلم في الانشغال بفكرة جديدة أو سؤال آخر مرتبط بالمجال الأكاديمي ، لكن ليس له صلة بالمهمة الحالية مما يحفز التجول العقلي كآلية هروب لتقليل الضغط والإرهاق الذهني بسبب التفكير المفرط في الإنجاز ، فهو يسبب القلق والإبتعاد عن التركيزعن المهام الرئيسة فالقلق كما أوضحت دراسة(Trigueros et al., 2019)؛(جلجل وآخرون ، ٢٠٢٢) أحد مسببات التجول العقلي ، دراسة (المصري ، ٢٠٢٢) التي أثبتت وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي .

- كما يمكن تفسير كون الشغف الأكاديمي القهري والعبء المعرفي الدخيل منبئين بالتجول العقلي في ضوء الآثار السلبية للشغف الأكاديمي القهري حيث يرتبط بالعزلة الإجتماعية و الإجهاد النفسي والإرهاق (الطحلاوي وآخرون ، ٢٠٢٣) ؛ فالطالب الذي يتمتع بشغف التحصيل الأكاديمي القهري المدفوع بضغوط ذاتية أو خارجية ، يفقده إحداث التوازن بين الإنجاز الأكاديمي ومتطلبات الحياة ويشعر دائما بالقلق المستمر تجاه الأداء الأكاديمي مما قد يحفز حدوث التجول العقلي لديه ، وكذلك ما يحدثه الشغف الأكاديمي القهري من آثار سلبية على الذاكرة العاملة حيث أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن مراجعة وتخزين المعلومات مؤقتًا أثناء أداء المهام المعرفية : فعندما يصبح الشغف قهريًا، يتحمل ذهن المتعلم بالعديد من الأفكار المتداخلة ، فضلا عن الإنشغال بالتفكير المستمر حول المقرر أو موضوعات الدروس أو المشروعات الأكاديمية ، والتي تعرض بطريقة غير محفزة وغير جاذبة للانتباه هذا التحميل الزائد على الذاكرة العاملة يقلل من القدرة على تنظيم الأولويات المعرفية والتركيز على المهمة الحالية، مما يؤدي إلى إحداث صعوبة في معالجة وتتابع المعلومات وبالتالي يزيد من إحتمالية حدوث التجول العقلي، كما يمكن تفسير أن العبء المعرفي الدخيل منبئ بالتجول العقلي في ضوء الطرق والأساليب التقليدية المتبعة في التدريس بكلية التربية والاعتماد على أسلوب المحاضرة والتلقين ، فضلا عن بيئات التعلم التي تجعل من المتعلم مستقبل سلبي حيث السرد والإلقاء مما يؤدي الى ملل التعلم وهذا

الملل بدوره يؤدي إلى تجول عقل الطالب والتفكير في موضوعات أخرى . وعلى هذا؛ فان العبء المعرفي الدخيل المرتبط ببئة التعلم وطرق التدريس التقليدية يحد من القدرة على التركيز وهذا يعزز حدوث التجول العقلي الذي يحدث عندما يبدأ العقل في الانجراف بعيدًا عن المهمة الحالية إلى أفكار أخرى غير مرتبطة ، وقد يكون هذا الانجراف نتيجة للملل في محاولة لتوليد أفكار جديدة .

الفرض الثاني وينص على :

" توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي و الشغف الأكاديمي و العبء المعرفي .

لاختبار صحة الفرض تم معالجة البيانات احصائياً بإستخدام اختبار (ت) الإحصائي لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في متغيرات (التجول العقلي – العبء المعرفي والشغف الاكاديمي) ويوضح جدول (١٥) المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة(T) وقيمة (p).

جدول (١٥)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في التجول العقلي والشغف الاكاديمي والعبء المعرفي (الدرجة الكلية والأبعاد) (ن= ٣٤٧)

متغيرات الدراسة	الفرقة الدراسية				د . ح	قيمة ت	مستوى الدلالة قيمة (P)	قيمة مربع ايتا ∾	حجم التأثير ر*
	الاولى (ن = ٢٣٥)		الرابعة (ن= ١١٢)						
	م	ع	م	ع					
التجول العقلي المرتبط	**25.42**	**3.778**	**24.70**	**3.929**	٣٤٥	١.٦٥٠	٠.١٠٠		**غير دال**
التجول العقلي غير المرتبط	٢٨.٨٤	٦.٩٠٢	٢٧.٧٧	٦.٦٠٣	٣٤٥	١.٣٧٥	٠.١٧٠		**غير دال**
التجول العقلي (الدرجة الكلية)	٥٤.٢٦	٨.٩٠	٥٢.٤٦	٨.٥٩	٣٤٥	١.٧٧٩	٠.٠٧٦		**غير دال**
الشغف الاكاديمي الانسجامي	٣٠.٣٨	٥.٦٣	٣٠.١٥	٧.٠٠٢	٣٤٥	٠.٣٣٠	٠.٧٤٢		**غير دال**
الشغف الاكاديمي القهري	١٤.٧٥	٤.٨٨	١٦.٢٩	٥.٢٤	٣٤٥	٢.٦٨٣-	٠.٠٠٨	٠.٠٢٠	صغير
الشغف الاكاديمي (الدرجة الكلية)	٤٥.١٤	٦.٩٧٢	٤٦.٤٥	٧.٧٤	٣٤٥	١.٥٧٩-	٠.١١٥		**غير دال**
العبء المعرفي الجوهري	٢١.٠١	٢.٨٠	٢١.٩١	٣.٣٧٩	٣٤٥	٢.٦١٦-	٠.٠٠٩	٠.٠١٩	صغير
العبءالمعرفى وثيق الصلة	١٧.٠٤	٣.٢٨٩	١٧.٦٢	٣.٥٨٢	٣٤٥	١.٤٨٦-	٠.١٣٨		**غير دال**
العبءالمعرفى الدخيل	١٨.٢٥	٣.٠٠٤	١٨.٦٢	٣.٤٨	٣٤٥	١.٠١٦-	٠.٣١٠		**غير دال**
العبء المعرفي (الدرجة الكلية)	٥٦.٢٩	٦.٩٠	٥٨.١٤	٨.٥٧	٣٤٥	٢.١٥٢-	٠.٠٣٢	٠.٠١٣٢	صغير

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة فى الشغف الأكاديمى (الدرجة الكلية) والشغف الأكاديمى الإنسجامي ، فى حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة فى الشغف الأكاديمي القهرى لصالح طلاب الفرقة الرابعة ، حيث كانت $P < \alpha$ ، ولكن بحجم تأثير صغير بلغت قيمته (٠.٠٢٠) ، كما يتبين من جدول (١٥) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة احصائية ٠.٠٥ بين طلاب الفرقة الأولى و الرابعة فى العبء المعرفى الدرجة الكلية ، و العبء المعرفى الجوهرى لصالح طلاب الفرقة الرابعة ، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى

والرابعة فى العبء المعرفى وثيق الصلة و العبء المعرفى الدخيل ، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة فى التجول العقلى (الدرجة الكلية) ، وأبعاده : التجول العقلى المرتبط ، و التجول العقلى غير المرتبط.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الجراح والربيع ، ٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب الماجستير والدكتوراه في الشغف القهري لصالح طلاب مرحلة الدكتوراه (الأكبر سنا) ، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في بعض نتائجها مع نتائج دراسة(العظامات و خالد ، ٢٠٢٢) ؛ دراسة (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤) حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية) وبعد الشغف الأكاديمي الإنسجامي ترجع إلى متغير الفرقة الدراسية ، في حين أسفرت نتائج دراسة (العظامات وخالد ، ٢٠٢٢) وجود فروق بين الطلاب في الشغف الأكاديمي القهري (الاستحواذي) ترجع الى متغير الفرقة الدراسية حيث كانت الفروق لصالح طلاب السنة الأولى وبهذا تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية حيث كانت الفروق في الشغف القهري لصالح طلاب الفرقة الرابعة ولكن بحجم تأثير ضعيف لم تتعدى قيمته (٠.٠٢٠) وكانت الفروق في دراسة(قاسم وآخرون،٢٠٢٤) في الشغف القهري لصالح طلاب الفرقة الثالثة وهم الأكبر سنا وبهذا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية ويمكن ارجاع ذلك في الدراسة الحالية إلى الضغوط التي يتعرض لها طلاب السنة النهائية طلاب الفرقة الرابعة وهم على مشارف التخرج وإنشغال تفكيرهم بمستقبلهم المهني ؛ حيث أن متطلبات التخرج تدفع الطلاب إلى التركيز على الإنجاز الأكاديمي وإهمال الحياة الإجتماعية بعض الشيء ، بالإضافة إلى أنه في السنة النهائية تزداد صعوبة وتعقيد المقررات التخصصية والتكليفات المرتبطة بالتخصص ، ومشروعات التخرج التي تتطلب مزيد من الوقت والجهد من الطلاب ، مما يؤدي الى ظهور الشغف القهري لديهم كوسيلة للتكيف مع هذه التحديات والمسؤليات ، فضلا عن ضغط توقعات الأهل والمحيطين والقلق سواء من المستقبل المهني أو إحساسهم بالمسؤلية تجاه توقعات ذويهم والمحيطين ، هذا القلق يدفعهم إلى تكريس جهدهم بالكامل للدراسة والتحصيل الأكاديمي

بطريقة قد تكون قهرية، رغبةً منهم في ضمان النجاح الأكاديمي أو الوظيفي بعد التخرج مما يظهر الشغف القهري لديهم ، وثمة متغير آخر يسهم في ظهور الشغف القهري لدى طلاب السنة النهائية (الفرقة الرابعة) هو دافع تحقيق الذات والكفاءة الذاتية حيث يمكن أن يتحول هذا المتغير الى شغف قهري اذا لم يستطع الطالب الخريج إحداث التوازن بين دافع الإنجاز وتحقيق الذات وإحتياجاته الأخرى من إشباع حاجاته النفسية والعلاقات الاجتماعية والأسرية والحاجة إلى الراحة والإستمتاع بالوقت (توازن عجلة الحياة) ، في حين إختلفت مع نتائج دراسة (Lee & Dirksen , 2018) التي أثبتت أن الطلاب الأكبر سنا يظهرون شغفا أكبر بالتعلم ولكن لم تحدد أي نوع من الشغف .

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ بين طلاب الفرقة الأولى و الرابعة فى العبء المعرفى (الدرجة الكلية)، و العبء المعرفى الجوهرى لصالح طلاب الفرقة الرابعة فى ضوء الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلاب الفرقة الرابعة فهم مطالبون بالعديد من المهام (تكليفات ومشروعات وتدريب الميداني) كما ذكرنا سابقا ؛ فالجميع يتعامل معهم على أنهم أصبحوا معلمون في موضع مسؤلية سواء عن المحتوى العلمي لمقرر دراسي يحتاج تبسيط وعرض بطريقة مشوقة وجذابة للطلاب ، ومراعاة الفروق الفردية بين طلاب الصف الذي يقومون بالتدريس له ، وتطبيق كل ما درسوه من إستراتيجيات ومهارات تدريس حديثة وكيفية الإستفادة من مفاهيم ومبادئ التعلم في الحقل التربوي بالمدارس ، كل هذا يضع على كاهلهم عبئا معرفياً ونفسياً ، فضلا عن تعقيد المقررات بالسنة النهائية وكثرة المقررات التربوية التي تتطلب فهمًا عميقًا ومهارات تحليلية لتوظيفها في بيئة الصف المدرسي ، كل هذا يزيد من العبء المعرفي الجوهري لدى طلاب الفرقة الرابعة ، بالإضافة إلى عامل ضغط الوقت وتدني قدرة كثير من الطلاب على تنظيم وإدارة الوقت في ظل كثرة المتطلبات والأعباء من تقييم ذاتي وتقييم أقران وتحضير دروس صفية ووسائل تعليمية ، ونظرا لكون العبء المعرفي الجوهري يرتبط بمدى صعوبة وتعقيد المادة التعليمية فمن الممكن أن يجد طلاب كلية التربية هذه الصعوبة مع تعقد المادة العلمية التي تعرض لهم بالمقررات التخصصية المختلفة حيث يشتكي الكثير من الطلاب من الكتب الإليكترونية التي تطرح لهم عبر منصة الكلية وما تتضمنه من مادة علمية معقدة تضم كم كبير من

المعارف والمعلومات المجردة وغير الجاذبة للإنتباه وهم مطالبون بدراستها مع ضيق ومحدودية الزمن في إستيعابها وتحليلها مما يشكل عبئاً معرفياً .

، كما يمكن تفسير النتيجة الخاصة بعدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة فى العبء المعرفى وثيق الصلة و العبء المعرفى الدخيل في ضوء شغفهم الأكاديمي وزيادة دافعية التعلم ومحاولة التكيف مع بيئة التعلم ربما أدى الى تقليل التأثير السلبي للعبء الدخيل ، كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة فى التجول العقلى (الدرجة الكلية) ، وأبعاده : التجول العقلى المرتبط ، و التجول العقلى غير المرتبط فى ضوء خصائص التجول العقلي فهو ظاهرة يحتمل حدوثها لأي سن وأي مستوى دراسي سواء داخل قاعات الدرس أو خارجها ، وربما لوجود تشابه في البيئة الاكاديمية لطلاب الفرقة الأولى والرابعة فكلاهما لديه أعباء وتكليفات ومهام وضغوط أكاديمية ، فجميع الطلاب، بغض النظر عن مستواهم الدراسي، يتعرضون لضغوط أكاديمية واجتماعية مشابهة، حتى وإن اختلفت في درجة تعقيدها أو محتواها ، ولجميع طلاب كلية التربية – باختلاف مستواهم الدراسي – أهداف يتطلعون إلى إنجازها ، والتجول العقلي يحدث بشكل سريع وتلقائي في المهام التي تتطلب انتباهاً مستمراً، وقد يحدث تجول عقلي مشابه بين الطلاب على إختلاف مستواهم الدراسي كنوع من تخفيف الضغوط أو توليد الأفكار سواء عند التفكير في المستقبل أو التخطيط ، فالتجول العقلي ليس دائما له جوانب سلبية وإنما له جوانب إيجابية تتمثل في توليد أفكار إبداعية هادفة وتحفيز الوعي ما وراء المعرفي ، وظهر ذلك في دراسة (عثمان ، ٢٠٢٤) حيث أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التجول العقلي والوعي ما وراء المعرفي وبين التجول العقلي والتوجه نحو هدف التعلم ، ووجود علاقة بين التجول العقلي والملل **(Blondé et al . , 2022)** .

الفرض الثالث وينص على :

" توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة السويس في التجول العقلي و الشغف الاكاديمي و العبء المعرفي ".

لاختبار صحة الفرض تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ت) الإحصائي لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص الدراسي (العلمي / الأدبي) ويوضح جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(t) وقيمة (p).

جدول (١٦)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي في التجول العقلي والشغف الاكاديمي والعبء المعرفي (الدرجة الكلية والابعاد) (ن= ٣٤٧)

متغيرات الدراسة	التخصص الدراسي				د . ح	قيمة ت	مستوى الدلالة قيمة (P)	قيمة مربع ايتا ∩2	حجم التأثير*
	علمي (ن = ١٩٩)		أدبي (ن= ١٤٨)						
	م	ع	م	ع					
التجول العقلي المرتبط	٢٥.٢٢	٣.٤٧	٢٥.١٤	٤.٢٨	٣٤٥	0.190	0.849	غير دالة	
التجول العقلي غير المرتبط	٢٨.٥٤	٦.٤٨	٢٨.٤٤	٧.٢٦	٣٤٥	٠.١٣٣	٠.٨٩٤	غير دالة	
التجول العقلي (الدرجة الكلية)	٥٣.٧٦	٨.٤٤	٥٣.٥٨	٩.٣٦	٣٤٥	٠.١٨٥	٠.٨٥٣	غير دالة	
الشغف الاكاديمي الانسجامي	٣٠.٠٢	٥.٧٥	٣٠.٧٠	٦.٥٤	٣٤٥	-١.٠٢٠	٠.٣٠٨	غير دالة	
الشغف الاكاديمي القهري	١٤.٨٨	٤.٧٨	١٥.٧٥	٥.٣٦	٣٤٥	١.٥٩-	٠.١١٢	غير دالة	
الشغف الاكاديمي (الدرجة الكلية)	٤٤.٩٠	٦.٧١	٤٦.٤٥	٧.٨٣	٣٤٥	-١.٩٧٥	٠.٠٤٩	٠.٠١١	صغير
العبء المعرفي الجوهري	٢١.١٧	٢.٧٥	٢١.٤٨	٣.٣٦	٣٤٥	-٠.٩٩٥	٠.٣٤٠	غير دالة	
العبءالمعرفى وثيق الصلة	١٧.١٢	٣.٢٣	١٧.٣٧	٣.٥٩	٣٤٥	-٠.٦٩٥	٠.٤٨٨	غير دالة	
العبءالمعرفى الدخيل	١٨.٣٥	٢.٩٢٢	١٨.٣٩	-٣.٤٧	٣٤٥	٠١٣١.	٠.٨٩٦	غير دالة	
العبء لمعرفي(الدرجة الكلية)	٥٦.٦٣	٦.٦٩	٥٧.٢٤	٨.٥١	٣٤٥	-٠.٧٥٣	٠.٤٥٢	غيرالة	

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى و الأدبى فى متغير التجول العقلى (الدرجة الكلية)، وكذا التجول العقلى

المرتبط ، و التجول العقلى غير المرتبط وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (وداعة ، ٢٠٢٠) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمي والإنساني في التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط ، وكذا الدرجة الكلية بجامعة القادسية بالعراق ، وتختلف مع نتائج دراسة (كريم ، ٢٠٢١) التي أسفرت عن فروق دالة إحصائيا بين طلاب المرحلة الجامعية في التجول العقلي ترجع لعامل التخصص ، حيث كانت الفروق لصالح التخصص الإنساني ، دراسة (البياتي والمعجون ، ٢٠٢٢) كانت الفروق بين الطلاب في التجول العقلي لصالح التخصص العلمي ، دراسة (محمد وبخيت ، ٢٠٢٣) التي أثبتت وجود فروق بين متوسطي درجات التخصصات الأدبية والعلمية في التجول العقلي حيث يعاني طلاب التخصصات الأدبية بالمرحلة الثانوية من التجول العقلي ، كما يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الشغف الأكاديمى الإنسجامي والشغف الأكاديمى القهرى ، فى حين توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الشغف الأكاديمى (الدرجة الكلية) لصالح التخصصات الأدبية ، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الضبع (٢٠٢١) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدراسي ، دراسة الرشيدي وخير الله (٢٠٢٤)؛ (قاسم وآخرون ، ٢٠٢٤) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الطلاب في الشغف الاكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي ، كما يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى و الأدبي فى العبء المعرفى (الدرجة الكلية) والعبء المعرفى وثيق الصلة و العبء المعرفى الدخيل وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (التكريتي والجبار ، ٢٠١٣) ، في حين تختلف مع نتيجة دراسة (عبد اللطيف و عبد الجواد ، ٢٠٢١) التي أسفرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في العبء المعرفي الداخلي والعبء المعرفي الدخيل وكذا الدرجة الكلية للعبء المعرفي لصالح التخصصات الأدبية في حين لم توجد فروق في العبء المعرفي وثيق الصلة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية .

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث : يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى و الأدبى فى متغير التجول العقلى الدرجة الكلية ، وكذا التجول العقلى المرتبط ، و التجول العقلى غير المرتبط في الدراسة الحالية فى ضوء التشابه في التحديات الأكاديمية لكلا التخصصين وكذا التأثيرات الإيجابية للتجول العقلي بصرف النظر عن طبيعة التخصص الدراسي: فطلاب كلا التخصصين يحتاجون الى قسط من الإستراحة المعرفية عندما تزداد الضغوط والتكليفات والمهام المطلوب منهم إنجازها وكم المعلومات والمعارف التي ينبغي معالجتها في وقت واحد ، فضلا عن الوظيفة الإبداعية للتجول العقلي وتوليد أفكار إبداعية لحل المشكلات المختلفة والدور الذي يلعبه الوعي ما وراء المعرفي في التوجه نحو الهدف واحداث تقارب في مستويات التجول العقلي لدى الطلاب بغض النظر عن تخصصاتهم (عثمان ، ٢٠٢٤).
كما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الشغف الأكاديمى الإنسجامي والشغف الأكاديمى القهرى ، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الشغف الأكاديمى (الدرجة الكلية) لصالح التخصصات الأدبية فى ضوءالإهتمامات الشخصية والميول الأكاديمية للطلاب فضلا عن الدور الذي تلعبه طبيعة مقررات التخصصات الأدبية وما يرتبط بها من أنشطة ومسابقات أدبية .
، كما يمكن إرجاع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين التخصص العلمى و الأدبي فى العبء المعرفى (الدرجة الكلية) والعبء المعرفى وثيق الصلة و العبء المعرفى الدخيل في الدراسة الحالية إلى طبيعة محتوى المقررات لكل تخصص دراسي ، فجميع المقررات سواء كانت أدبية أو علمية تتضمن العديد من المفاهيم والنظريات والتحديات الأكاديمية المتطلبة لكلا التخصصين العلمي والأدبي من كتابة أبحاث أو إعداد مشروعات أو أبحاث أو تعلم ذاتي لبعض موضوعات التخصص ، كل هذا يضع جهداً وعبئاً على المتعلم خاصة عندما تنطوي على كم من المعلومات والمعارف التي تتطلب معالجتها في آن واحد ، فضلاً عن الطرق التقليدية المستخدمة في عملية التدريس بكليات التربية والتي تعتمد على أسلوب المحاضرة و الإلقاء والتلقين لكم هائل من المعارف والمعلومات ، بالإضافة الى إفتقار العديد من القاعات الدراسية بكليات التربية

الى الوسائل التكنولوجيا لإستخدام عروض تقديمية لجذب إنتباه الطلاب ، ومع ذلك يتم تكليف الطلاب بمهام تتطلب تفكيراً نقدياً وتحليلياً وحل للمشكلات ومشروعات مما ينتج عنه عبئاً معرفياً بغض النظر عن طبيعة التخصص، كما ينتج العبء المعرفي وثيق الصلة من التفاعل مع المعلومات الجديدة والإنتقال بين المثيرات المقدمة للطالب وقدرته على معالجتها في بنيته المعرفية وإعداد مخططات ذهنية وهذا يولد عبئاً معرفياً على طالب كلا التخصصين العلمي والأدبي .

توصيات الدراسة :

– عقد ندوات توعوية لنشر الوعي بالاسباب المؤدية الى حدوث التجول العقلي والمتغيرات المرتبطة بإحداثه وطرق الوقاية.

– عقد دورات تدريبية للتدريب على كيفية خفض التجول العقلي لدي الطلاب في جوانبه السلبية على الأداء الاكاديمي .

– الإهتمام بإثارة وتنمية الشغف الأكاديمي الإنسجامي لدى المتعلمين لما له من تأثير ايجابي في مواجهة التشتت وشرود الإنتباه .

– تبصير الطلاب بالآثار السلبية التي يحدثها الشغف الأكاديمي القهري وتشجيعهم على تبني أنماط حياة متوازنة تقلل من الشغف القهري وتزيد من الشغف الإنسجامي لديهم .

– ضرورة إعداد برامج ارشادية وتدريبية لخفض العبء المعرفي والتجول العقلي لدى الطلاب .

– حث أعضاء هيئة التدريس على تقديم محتوى تعليمي مترابط ومتسلسل بشكل منطقي مما يساعد المتعلم على الفهم والإستيعاب وخفض العبء المعرفي .

البحوث المقترحة :

– دراسة التأثيرات السببية بين التجول العقلي وضعف الأداء والشغف الأكاديمي .

– دراسة التأثيرات الإيجابية والسلبية للتجول العقلي (تجريبيا) فيما يتعلق بمهام الذاكرة العاملة والذكاء وتركيز الإنتباه والتفكير الابداعي والمستقبلي .

– دراسة العلاقات السببية بين التفكير المستقبلي والتجول العقلي والشغف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية .

– دراسة حول دور اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الشغف الأكاديمي والتجول العقلي .

– دراسة القلق والتوقعات الإجتماعية كمتغيرات وسيطة بين التجول العقلي والشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب المرحلة الجامعية .

–دراسة التأثيرات السببية بين الشغف الأكاديمي و الضغوط الأكاديمية والإندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة .

– اعداد برنامج تدريبي لتنمية الشغف الأكاديمي الانسجامي وخفض التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة .

– بيئة تعلم اليكترونية للحد من التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع

أولاً المراجع العربية :

١– **أبو زيد ، رانيا عبد العظيم .(٢٠٢٤).** فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية لخفض الاجهاد الرقمي والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ، ٢١ (١٢٠) ، ٦٧٧– ٧٨٨.

٢–**أبو شنادي ، أحمد محمود ، الدسوقي ، محمد عبد الرؤف و محمد ، كريمة محمود.(٢٠٢٣).** ما وراء المزاج وعلاقته بالتجول العقلي لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، ٣٨ (١) ، ١٦٢–١٩٦.

٣– **أيوب ، سالي نبيل عطا.(٢٠٢٢)** . الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين . مجلة البحث العلمي في التربية ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ٦ (٢٢) ، ٢٩٩– ٣٧١.

٤– **بريك ، السيد رمضان والجريوي ، عبد المجيد عبد العزيز .(٢٠٢٣).** مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية: في ضوء استخدام تقنيات التعلم عن بعد. مجلة كلية التربية ، كفر الشيخ ،(١٠٥) ، ١٥٩–١٩٤ .

٥- **بهنساوي ، أحمد فكري .(٢٠٢٠).** برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة . مجلة البحث العلمي في التربية ،٥ (٢١) ، ٢٢٧-٢٦٧ .

٦- **البياتي ، عثمان صالح والمعجون ، عامر مهدي . (٢٠٢٢).** التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة . مجلة آداب الفراهيدي ، ٤ (٤٨) ، ٥٥٤ – ٥٧٩ .

٧- **تجاني، كوثر وأبي ميلود، عبد الفتاح .(٢٠٢٤).** العبء المعرفي وعلاقته بالمرونة العقلية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٠(٢)،جامعة الوادي، الجزائر، ١٠٦-١١٦.

٨- **تجور ، علي عفيف .(٢٠٢٠).** فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل الطلاب وخفض العبء المعرفي (دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السابع في مدينة دمشق) . مجلة جامعة حماة ، ٣ (٩) ، ١٥٩ – ١٧٩.

٩- **التكريتي ، واثق عمر والجباري ، جنار عبد القادر.(٢٠١٣).** العبء المعرفي لدى طلاب المعهد التقني في كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات . مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ، ٨ (٢) ، ٣٨٠-٤١٤ .

١٠- **الجراح ،عبد الناصر ذياب و الربيع ، فيصل خليل . (٢٠٢٠).** الشغف الأكاديمي وعلاقته بالإحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية . ١٦ (٤) ، ٥١٩-٥٣٩.

١١- **جلجل ، نصرة محمد ، النجار ، علاء الدين عبد الجواد، صقر، السيد أحمد وشمس ،علاء محمد .(٢٠٢٢).** التجول العقلي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ١٠٧ (٤) ، ٢٣٥ – ٢٦٢ .

١٢- **جمعة ، جميلة حسين محمد . (٢٠٢٤).** فعالية برنامج تدريبي قائم على الإستثارة الفائقة في خفض العبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في دولة الكويت . مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة السادات ، ٦ (٣٥) ، ١٢٤-١٥١ .

١٣- **حسبان ، تمارا قاسم .(٢٠٢١).** أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي . رسالة دكتوراه ، جامعة اليرموك ، الأردن .

١٤- **حسين ، مروة سيد محمود ، زين العابدين ، نجوى محمد وعفيفي ، هبة حامد .(٢٠٢٣).** فاعلية نموذج إيزنكرافت اليكترونياً لتنمية مهارات التفكير الإستراتيجي وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر . مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية ، (٤٥) ، ٢٨٨٧ – ٢٩٥٠ .

١٥-**خليل ، سمر حسين .(٢٠١٩).** الفروق بين الجنسين على أبعاد العبء المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٥ (١٢) ، ١١١- ١٣٥ .

١٦- **الددو ،عماد.(٢٠٢٢).** أسلوب التعليم السطحي ، والعميق وعلاقتها بالتجول العقلي العفوي والمتعمد، لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة ، مجلة تبيان للعلوم التربوية والإجتماعية ، ٢ (١) ، ٢٣٤-٢٦٧.

١٧- **الرشيدي ، أنوار بنت حماد و خير الله ، منى عبد اللطيف .(٢٠٢٤).** الشغف الأكاديمي وعلاقته بالمثابرة والإصرار لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج . مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية ، (١٤) ، ١-٢٦.

١٨- **سالمان ، الشيماء محمود .(٢٠٢٢).** الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصرياً ، مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ، ١٩ (١١٣) ، ٢٤٨- ٢٩١ .

١٩- **سعد ، هبة محمد إبراهيم .(٢٠٢١).** فاعلية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض العبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية جامعة سوهاج ، ٣ (٨٦) ، ١٠٨٧ – ١١٣٨.

٢٠- **سعدي ، زينب وعطار ، سعيدة . (٢٠٢٠).** العبء المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة : دراسة ميدانية بجامعة تلمسان . مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية ، ٢١ (٢) ، ٥١٣ – ٥٢٤ .

٢١- **سلامة ، أحمد رشدي .(٢٠٢٤).** نموذج بنائي للعلاقة بين إضطراب صورة الجسم والعبء المعرفي والميول الإنتحارية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٣٤ (١٢٢)، ٤٩-١٠٢ .

٢٢- **الشوربجي ، أبو المجد إبراهيم ، زايد، آية الله نبيل ، سالم ، هانم أحمد وخربوش ، وسام محمد .(٢٠٢٣).** الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق : دراسة تنبؤية . مجلة دراسات تربوية ونفسية ، (١٢٧) ، ٣٠٣-٣٦٦ .

٢٣- **الضبع ، فتحي عبد الرحمن .(٢٠٢١).**النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ، ٥ (١٦) ، ٩٧-١٢٢.

٢٤- **الطحلاوي ، آلاء الحسن ، جاب الله ، منال عبد الخالق وأبو الفتوح ، محمد كمال .(٢٠٢٣).** تقييم واقع أنماط الشغف (المتناغم والقهري) وعدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٣ (١٣٥) ، ٥٦٠-٦١٦ .

٢٥- **طه ، رياض سليمان السيد . (٢٠٢٠).** الإندماج الاكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة " دراسة في نمذجة العلاقات " . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٣ (٤٤) ، ٢٩٠- ٣٧٢.

٢٦- **عبد الفتاح ، يسرا محمد سيد وعبد الحليم ، رضا ربيع عبد الحليم .(٢٠٢١).**فاعلية نظام البلاك بورد Blackboard في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية . مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، (٥١) ، ٢٦٩-٣٢٩. -

٢٧- **عبد القادر، محمد جمال ، حاقظ ، بطرس وبهنساوي ، أحمد فكري .(٢٠٢٤).** الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال في مرحلة الرياض. مجلة أفاق بحثية للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة بني سويف،١ (٢) ، ١١-٤١ .

٢٨- **عبد اللطيف ، محمد سيد و عبد الجواد ، ميرفت عزمي . (٢٠٢١).** الإسهام النسبي للحواجز النفسية في العبء المعرفي لطلاب الجامعة .مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٥ (١) ، ١٠٥-١٣١ .

٢٩- **عثمان ، شهدان محمد .(٢٠٢٤).** التجول العقلي متغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي . المجلة العلمية ، جامعة أسيوط ، ٤٠ (٢) ، ١-٦٩ .

٣٠-**عثمان، عفاف بنت عبدالله. (٢٠٢٢).** نموذج مقترح للعلاقات السببية بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.مجلة العلوم التربوية ، (٣٢)، ٤٣٥- .٤٨٨.

٣١- **عرفان، أسماء عبد المنعم .(٢٠٢٢).** فعالية التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. المجلة المصرية للدراسات النفسية ٣٢ (١١٤) ، ٢١-٨٦ .

٣٢- **العظامات ، عمر عطا الله وخالد ، محمد سليمان .(٢٠٢٢).** الشغف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت . مجلة العلوم التربوية ، جامعة الأردن ، ٤٩ (٤) ، ١٧٠-١٨٣

٣٣- **فراج ، حمودة عبد الواحد .(٢٠١٩).** الذاكرة الزائفة وعلاقتها بالحاجة للمعرفة والعبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،٢٩(١٠٣) ، ١٧٣-٢١٤.

٣٤- **فكري ، إيمان محمد جمال . (٢٠٢٠).** تأثير برنامج وسائط متعددة قائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين صعوبات التعلم القرائية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال ، جامعة بورسعيد ، (١٦) ، ٩٠٠-١٠٠٣ .

٣٥- **الفيل ، حلمي محمد عبد العزيز .(٢٠١٥).** مقياس العبء المعرفي .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣٦- **الفيل ، حلمي محمد عبد العزيز.(٢٠١٩).** مقياس التجول العقلي. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣٧- **قاسم ، ناجي محمد ، عبد القادر ، أيمن مصطفى ، الشرقاوي ، فتحي محمد ومصطفى ، سالمة . (٢٠٢٤).** الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية ، ٦ (٨) ، ١١٤-١٦٥.

٣٨- **قطب ، أحمد سمير. (٢٠٢٤).** التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.المجلة التربوية، ٤ (١١٩) ، ١٠٨٩-١١٦٩ .

٣٩- **كريم ، ياسمين علوان .(٢٠٢١)** . التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الإنتباهية لدى طلبة الجامعة . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، (٧٠) ، ٥٠٠-٥٣٣ .

٤٠- **محمد ، أسامة أحمد عطا.(٢٠٢٢).**الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الاكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية .مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ،١٩(١١٢) ، ٢٩٥-٣٥٠.

٤١- **محمد ، أيمن حصافي وبخيت ، حسين محمد .(٢٠٢٣).** نمذجة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتجول العقلي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٢ (١١٨) ، ٣٩٣-٥٤٤.

٤٢- **محمود ، عبد الله جاد ، سعيد ، محمد السيد ، الطنطاوي ، ايمان فوزي وعبد الرحمن ، أشجان رضا .(٢٠٢٠).** تنظيم العبء المعرفي لدى الدارسين وعلاقته بإستراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة (الويب لويست نموذجا) . مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، (٥٩) ، ٢٠٣-٢٣٣.

٤٢- **المراغي ، إيهاب السيد شحاتة . (٢٠٢٠).** إستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهدسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة تربويات الرياضيات ، ٢٣ (١)، ٣١-٧٩.

٤٣- **المصري ، هبة الله فاروق أحمد . (٢٠٢٢).** التجول الرقمي العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام – طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة . مجلة مركز الارشاد الجامعي ، جامعة عين شمس ، (٧٠) ، ٢٩٩- ٣٣٤.

10.21608/CPC.2022.256116.

٤٤- **وداعة ، زينة نزار .(٢٠٢٠).** واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ، ٨ (٢) ، ٤٤٧-٤٦٢ .

٤٥- **الهذلي، تغريد ضيف الله و حربي، نوار محمد سعد .(٢٠٢٣).** التجول العقلي وعلاقته بالإندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٧)،١١٣ – ١٣٤. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D021022 .

٤٦- **يونس ، رائد ادريس . (٢٠٢٢)** . التجول العقلي عبر منصات التعليم الإليكتروني وعلاقته بالإندماج النفسي لدى طلبة الجامعة . مجلة مركز البحوث النفسية ، ٣٣ (٢) ، ٦٧-١٠٦ .

ثانيا المراجع الأجنبية :

- **Aljarah ,sh., & Abdullah.,A.(2023).** The level of cognitive load among students of the College of Engineeringand its relationship to some variables. Journal of STEPS for humanities and social sciences , 1 (2) , 1-21. Available at: https://doi.org/10.55384/2790-4237.1230 **.**
- **Al-Otaibi , A.& Harbie , M.(2023).** The Cognitive Load and its relation to Cognitive Holding Power among Umm Al- Qura University female students. Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) , 7 (5).
- **Birkeland , I & Buch, R .(2015).** The dualistic model of passion for work : Discriminate and predictive validity with work engagement and work holism .Motivation and Emotion , 39 (3) , 392-408.
- **Blondé, P. , Sperduti,M., Makowski , D.& Piolino,P.(2022).** Bored, distracted, and forgetful: The impact of mind wandering and boredom on memory encoding. Quarterly Journal of Experimental Psychology , 75(1), 53–69. https://doi.org/10.1177/17470218211026301.

- **Bonneville, R. , Vallerand , R. & Bouffard, T.(2013).**The roles autonomy support , harmonies and obsessive passions in educational persistence . Learning and Individual Differences , 24 , 22-31.
- **Brosowsky , N., DeGutis,J., Esterman , M.& Smilek.D.(202٣).** Mind Wandering, Motivation, and Task Performance Over Time: Evidence That Motivation Insulates People From the Negative .Effects of Mind Wandering. Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice , 10 (4) , 475-486. http://dx.doi.org/10.1037/cns0000263475.
- **Cao , Z . Huang , Y. Song , X . & Ye , Q .(2022).** Development and validation of children's mind wandering scales. DOI 10.3389/fpubh.2022.1054023. https://www.frontiersin.org/journals/public-health.
- **Cheung ,W.D.(2018).** Improving A self-regulation by regulating Mind –Wandering Through the practice of Mindfulness. In Artificial Intelligence in Education : 19th International conference , AIED 2018,London , UK , June 27-30 , Proceeding part 2 , 498-502 Springer International Publishing.
- **Cotton , K. Sandy,J. & Ricker.T.(2024).** The Effects of Mind-Wandering, Cognitive Load, and Task Engagement on Working Memory Performance in Remote Online Experiments . Exprimental Psychology, Published Online:January 30, 2024 .https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000599.
- **Foster , S & Lavie, N.(2009).** Harnessing the wandering mind : the role of perceptual load . Cognition , 111(3) , 345-355.
- **Foster , S.(2013).** Distraction and mind-wandering under load. Frontiers in Psychology (4) , https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00283.
- **Gaynord , N. & Fitzgerald., L.(2023).** Mind-Wandering and Its Relationship With Psychological Wellbeing and Obsessive-Compulsive

Symptomatology in the Context of Covid-19. Psychological Reports 2023, 1–28.

- **Gong, Z. and Ding, Y. (2018)**. Mind Wandering: Mechanism, Function,and Intervention Psychology,(9),2662-2672. doi: 10.4236/psych.2018.912152.
- **Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E.& Galinsky, A. (2018).** Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. Proc Natl Acad Sci U S A , 115 (40) ,9980-9985.
- **Kamtsios, S.(2023).** The Interplay of Academic Hardiness, Passion for Studies and Affective Experiences in Undergraduates' Happiness and GPA Scores: a Person-Oriented Approach. Psychological studies , 68 , 359-373. 73 https://doi.org/10.1007/s12646-023-00729.
- **Langeslag, S. & Philipi , C. (2024).** Mind wandering about the beloved: self-reported distraction, task performance, and enjoyment. Cognition andEmotionhttps://doi.org/10.1080/02699931.2024.2417840.
- **Lee , J., & Durksen , T.(2018).** Dimensions of academic interest among undergraduate students : Passion , Confidence , Aspiration and Self- expression . Journal of educational psychology , 38 (2), 120-138.
- **Mooneyham, B., & Schooler, J. (2013).** The costs and benefits of mind-wandering: A review. Canadian Journal of Experimental Psychology, 67(1), 11–18. https://doi. org/10.1037/a0031569.
- **Risko E F. , Anderson N.& Sarwal A.(2012)**. Everyday Attention : Variation in mind wandering and Memory in lecture, Applied Cognitive Psychology , 26 (2), 234-242.
- **Schubert,A-L., Frischkorn,G.T., Sadus,K.,Matthew S.Welhaf., Kane.M. & Rummel.J.(2024)**. Brief Mind Wandering three-factors scale (BMW-3). Behavior Research Methods ,(56) ,8720–8744. https://doi.org/10.3758/s13428-024-02500-6.

- **Tang , Sh & Zheng Li . (2024).** EEG complexity measures for detecting Mind Wandering during video-based learning available at : http://www.nature.com/scientificreports. https://doi.org/10.1038/s41598-024-58889-9.
- **Trigueros ,R. Aguilar-Parra . , Álvarez ,F & Cangas , J.(2019).** Adaptation and Validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) in Physical Education Classes and Analysis of Its Role as Mediator between Teacher and Anxiety . Sustainability , 11, 5081; doi:10.3390/su11185081.
- **Vallerand, R. & Verner, J. (2016).** On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. Learning and Individual Differences, 50, 103–113.
- **Y-Q Deng , Guangyuan , Zhang , Zheng , Liu c , Zhou c & Wang.(2022).** The effect of mind wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. A cta Psychologica, 231 , 103789.
- **Yamaoka A & Yukawa S.(2020).** Mind wandering in creative problem-solving: Relationships with divergent thinking and mental health. PLoS ONE, 15(4): e0231946. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231946.