



التجول العقلي وضجر الاختبار في ضوء فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

إعداد

د. عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية اللغات والعلوم

الإنسانية، جامعة القصيم

وكلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.

التجول العقلي وضجر الاختبار في ضوء فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد.

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم

وكلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: abdulaaty75@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات الأكاديمية بكل من التجول العقلي وضجر الاختبار، وتحديد الفروق في التجول العقلي وفي ضجر الاختبار لدى المشاركين الناتجة عن الاختلاف في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبًا وطالبة من الملحقين بالسنة التحضيرية بجامعة القصيم خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ، متوسط أعمارهم (١٩,٢٣) عامًا، بانحراف معياري قدره (٠,٥٤). واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس التجول العقلي ومقياس ضجر الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها وبين متوسطات درجات ضجر الاختبار وجميع أبعاده. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية بجميع أبعادها، وبين متوسطات درجات المشاركين في بُعد التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي، بينما لم تُظهر النتائج وجود علاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها وبين التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المشاركين في التجول العقلي وفي ضجر الاختبار ترجع إلى اختلافهم في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، لصالح منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي، ضجر الاختبار، فاعلية الذات الأكاديمية..



Mind Wandering and Test Boredom in Light of Academic Self-Efficacy in a Sample of Undergraduate Students

Abdulaaty Abdulkarim Mohamed Ahmed.

Assistant Professor of Educational Psychology, College of Languages
& Humanities, Qassim University & College of Education, Al-Azhar
University.

Email: abdulaaty75@gmail.com

ABSTRACT

The current study aims to identify the level of academic The study aimed to identify the relationship of academic self-efficacy with both mental wandering and test boredom, and to determine the differences in mental wandering and test boredom among participants due to the difference in the level of academic self-efficacy. The study sample consisted of (138) male and female students, enrolled in the preparatory year at Qassim University during the academic year 1445 A.H., with a mean age of (19.23) years, and a standard deviation of (0.54). The study utilized the Academic Self-Efficacy Scale, the Mental Wandering Scale, and the Test Boredom Scale. Findings of the study revealed a negative and statistically significant correlation between the mean scores of academic self-efficacy and its dimensions, and the mean scores of test boredom and all its dimensions. The results revealed that there was a negative and statistically significant correlation between the mean scores of academic self-efficacy, in all its dimensions, and the mean scores of participants in the dimension of mental wandering related to academic tasks, and the total score of mental wandering, while the results did not show a correlation between academic self-efficacy and its dimensions and mental wandering unrelated to academic tasks. The results showed statistically significant differences between participants in mental wandering and test boredom due to their difference in the level of academic self-efficacy, in favor of those with low academic self-efficacy.

Key words: Mental wandering, test boredom, academic self-efficacy.

مقدمة:

نال مفهوم فاعلية الذات في الآونة الأخيرة الاهتمام الكبير في البحوث الخاصة بالدافعية في علم النفس التربوي (Yokoyama, 2024, p. 960)، وذلك نتيجة التأثيرات التي تُحدثها فاعلية الذات في جميع جوانب الحياة الإنسانية، وما يقوم به الفرد من مساعي في شتى نواحي الحياة؛ حيث تشير إلى توقعات الفرد ومعتقداته وثقته في قدرته على إنجاز المهام (Yi, et al., 2024). كما تشير فاعلية الذات إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الأعمال الضرورية لتحقيق نتائج معينة (Yokoyama, 2024, p. 960).

وأصبحت فاعلية الذات الأكاديمية موضوعًا جوهريًا في بحوث علم النفس التربوي وبحوث التربية المدرسية (Tian, & Wang, 2025). وتمثل فاعلية الذات الأكاديمية مجالًا فرعيًا للمفهوم الأوسع لفاعلية الذات، وهي تعبر عن أحكام الفرد حول قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح. ويمكن للمواقف الأكاديمية الضاغطة مثل صعوبات التعامل مع المهام والواجبات الدراسية أن تقلل مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، بينما ترتبط المستويات المرتفعة لفاعلية الذات الأكاديمية بوجود أقران داعمين للطلاب وعلاقات جيدة مع المعلم (Repo, et al., 2025).

ولا تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية في دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي فحسب، لكنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالرفاهية النفسية لدى الطلاب (Tian, & Wang, 2025). وتعكس فاعلية الذات الأكاديمية النمو النفسي للطلاب، والذي يعمل على تحسين معارفهم وتنمية اهتماماتهم الذاتية بالمواقف الأكاديمية ومهاراتهم وقدراتهم. كما تُمثل فاعلية الذات الأكاديمية عاملاً رئيسًا في عملية تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي (AL-Qadri, et al., 2024, p.3). كما أن الطلاب الذين يتميزون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية يكونون أكثر ميلًا لوضع أهداف أعلى، وبذل جهد أكبر من زملائهم الذين يتشككون في قدراتهم الأكاديمية (Tian, & Wang, 2025). كما أن الأهداف التي يضعونها تكون ملائمة، ويختارون الطرق الناجحة للتعلم، ويركزون في الدروس، ويعملون على تنظيم وقتهم بكفاءة، ويقدرّون أهمية التعلم، وينظرون بإيجابية إلى نتائج أفعالهم، ويفخرون بجهودهم (Mohamed, et al., 2025, p. 1).

وتمثل فاعلية الذات الأكاديمية مفتاح النجاح الأكاديمي، وهي من العوامل المهمة المؤثرة في الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب. وتُشير فاعلية الذات إلى رؤية الفرد لقدرته على تنظيم الأفكار والانفعالات والتصرفات من أجل الوصول إلى النتائج المرغوبة. وتمثل فاعلية الذات الأكاديمية تقدير الفرد الذاتي لقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية بنجاح (Liu, et al., 2024, p. 2). وترتبط فاعلية الذات الأكاديمية بالكثير من النتائج الإيجابية للطلاب، مثل التحصيل الأكاديمي واتجاهات الدراسة المستقبلية (Kingsford-Smith, et al., 2024, p. 3).

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى معتقدات الفرد بشأن قدرته على الإنجاز الناجح للموضوع أو النشاط في البيئة التعليمية. وهي تُعبر عن ثقة الفرد في قدرته على مواجهة التحديات الأكاديمية، وتحقيق نتائج مرضية (Javier-Aliaga, et al., 2024, p.2). كما تُعرّف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها عبارة عن أحكام المتعلمين المتعلقة بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم بنجاح (Tian, & Wang, 2025). وتعبر فاعلية الذات الأكاديمية عن ثقة الفرد في التعامل مع المهام والتحديات الأكاديمية، وهي تمثل عاملاً مهمًا في عملية التعلم (Cong, et al., 2024).

لكن هناك عوامل تؤثر بالسلب في أداء الطالب ومستوى تركيزه، وفاعلية أدائه التي تُشعره بفاعليته الذاتية الأكاديمية؛ حيث يذكر (Welhaf, et al., 2024) أن التجول العقلي يؤثر في أداء المهمة الحالية سواء كان ذلك على مستوى ما بين الموضوعات (حيث ترتبط المعدلات المرتفعة للتجول العقلي بضعف الأداء على المهام)، أو على مستوى ما هو داخل الموضوعات (أي التذبذبات اللحظية في أداء المهام بسبب أحداث التجول العقلي). وتوصلت دراسة (Morava, et al., 2025) إلى وجود علاقة موجبة بين قلق الحالة والتجول العقلي، كما أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين التجول العقلي وفهم المحاضرات. كما يعمل التجول العقلي على تقسيم الانتباه بين المهمة القائمة حاليًا وبين الوعي المتدفق للفرد. ويعبر التجول العقلي عن الأفكار غير المرتبطة بالمهمة (Welhaf, et al., 2024).

ويعد التجول العقلي - أي الانشغال عن المهمة الذي يحدث أثناء القيام بنشاط ما - خبرة شائعة الحدوث في الحياة اليومية، وفي المواقف الطبيعية؛ حيث إن التفكير غير المرتبط بالمهمة يحدث فيما لا يقل عن نصف اللحظات التي ينشط فيها الفرد، كما أن ميل انتباه الفرد للانشغال بأفكار غير مرتبطة بالمهمة ينمو مع مرور الوقت في المواقف التي تتطلب انتباهًا مستمرًا (Zanesco, et al., 2024, p.1).

ويُنظر إلى التجول العقلي على أنه عملية تفكير يتحول فيها الانتباه بعيدًا عن مهمة خارجية إلى أفكار يتم توليدها تلقائيًا بواسطة الفرد. ومن خلال هذا التعريف فإن التجول العقلي يتسم بالتفكير غير المرتبط بالمهمة، والذي يتضمن أن كثيرًا من التجول العقلي الذي يحدث للفرد لا يرتبط مباشرة بالمهمة الحالية (Rooij, et al., 2024, p. 152).

ويُعتبر التجول العقلي عن تحويل الانتباه بعيدًا عن المهمة الأساسية نحو الأفكار الداخلية، وهو يؤثر في الأداء المعرفي، ويتأثر بتنظيم الدماغ التنفيذية (Yao, et al., 2024, p.2). ويشير التجول العقلي إلى تحويل الانتباه بعيدًا عن المهمة التي يتعامل معها الفرد، وقد يحدث عند معدلات متنوعة بناءً على البيئة (Cotton, et al., 2023, p. 272). ويتضمن التجول العقلي الانفصال التلقائي للانتباه عن البيئة الخارجية نحو أفكار داخلية غير مرتبطة بالمهمة (Sorella, et al., 2025). كما أن الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع للتجول العقلي يؤدون بشكل سيء في مهام الذاكرة العاملة والانتباه المستمر (Welhaf, et al., 2024).

وهناك فرق بين التجول العقلي العفوي والتجول العقلي المتعمد. ويتسم التجول العقلي العفوي بالتحول غير المقصود من التركيز الخارجي إلى التركيز الداخلي، بينما ينتج التجول العقلي المتعمد من التحول المقصود في الانتباه (Rooij, et al., 2024, p. 153).

وهناك انفعالات غير سارة قد تتداخل مع الأنشطة التعليمية والأداء الأكاديمي للطالب فتؤثر في فاعليته الذاتية الأكاديمية؛ حيث يمر الطلاب بمدى واسع من الانفعالات داخل قاعات الدراسة، ويعد الضجر الأكاديمي أحد أكثر الانفعالات تكرارًا داخل قاعات الدراسة. وللضجر تأثيرات واضحة في الدافعية واستراتيجيات التعلم والمصادر المعرفية، والتنظيم الذاتي، والنمو الأكاديمي للطلاب. وقد يؤدي الضجر إلى نتائج سلبية مثل الغياب والتسرب من الدراسة (Sánchez-Rosas, 2016, p. 2). ويرتبط التحكم الذاتي في الأنشطة ارتباطًا سالبًا بالضجر. وتمثل فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب التقييمات الخاصة بالتحكم الذاتي (Liu & Lu, 2014, p.3).

وشهدت الخمسة عشر عامًا الماضية زيادة كبيرة في الدراسات الخاصة بالضجر في سياق التعلم والتحصيل. ومن الأسباب الرئيسة وراء زيادة الاهتمام بموضوع الضجر تلك الأدلة المتراكمة على تأثيراته السلبية على نواتج التعلم والتحصيل، بما في ذلك دافعية الطالب وسلوك التعلم والدرجات الصفية والطموح المهني. ونتيجة لتلك التأثيرات السلبية بدأ الباحثون في دراسة مقدمات وأسباب الضجر، وطرق التعامل معه مثل العمل على تحسين القيمة المدركة للموقف (Goetz, et al., 2023, p. 912).

وتهتم نظرية التحكم-القيمة بالانفعالات التي يمر بها الطلاب أثناء انخراطهم في نشاط تحصيلي مثل الشعور بالضجر أثناء تطبيق تجربة علمية، بالإضافة للانفعالات التي تنشأ نتيجة نشاط تحصيلي مثل المشاعر المصاحبة للنجاح أو الفشل (Tze, et al., 2022, p. 24). وتشير نظرية التحكم القيمة وفقًا لـ Pekrun (٢٠٠٦) إلى وجود إطار متكامل لتحليل مقدمات وتأثيرات الانفعالات التي يمر بها الطلاب في المواقف الأكاديمية. وتستند النظرية على فرضية أن تقيييمات التحكم والقيمة تمثل أمرًا جوهريًا في إثارة انفعالات التحصيل، التي تتضمن الانفعالات المرتبطة بالنشاط مثل الاستمتاع والإحباط والضجر، والتي يمر بها الطلاب أثناء التعلم، وكذلك نتائج تلك الانفعالات مثل مشاعر الفرح والأمل والفخر والقلق واليأس والخجل والغضب المصاحب لخبرة النجاح أو الفشل (Pekrun, 2006, p. 315).

ويمكن تعريف الضجر بأنه عبارة عن عملية انفعالية تتألف من أربعة مكونات: المكون الوجداني (مشاعر غير سارة وكريهة)، والمكون المعرفي (تغيير في إدراك الزمن وشروط الذهن)، والمكون الدافعي (الرغبة في الانسحاب من الموقف الحالي)، والمكون الفسيولوجي/ التعبيري (انخفاض مستوى الاستثارة، والتأؤب والشعور بالإعياء) (Goetz, et al, 2023, p. 912).

ويعد ضجر الاختبار نمطًا فرعيًا من الضجر الأكاديمي. وكما هو الحال مع أنواع الضجر الأكاديمي الأخرى فإن ضجر الاختبار يمكن أن يكون ضجر حالة أو ضجر سمة. ويتسق هذا التمييز بين ضجر الحالة وضجر السمة مع البحوث المتعلقة بقلق الاختبار، والتي ميزت بين قلق الاختبار الحالة وقلق الاختبار السمة، كما يتسق مع نتائج البحوث السابقة حول الضجر الأكاديمي (Goetz, et al. 2023, p. 912).

وعندما يفتقر النشاط إلى أي قيمة محفزة (إيجابيًا أو سلبيًا) يظهر الضجر. وتعتمد القيمة المحفزة للنشاط المحدد لمقدار الضجر -جزئيًا- على إمكانية التحكم المدركة، فيمكن تقليل قيمة النشاط ومن ثم ظهور الضجر عند العجز عن التحكم في النشاط لأن متطلبات النشاط تتجاوز قدرات الفرد. كما يمكن أن ينشأ الضجر عن الحالات التي تكون لدى الفرد فيها قدرة عالية على التحكم مع انخفاض المتطلبات في الحالات التي لا يوجد بها قدر كافٍ من التحدي، مما يقلل من القيمة المحفزة للنشاط (Pekrun, 2006, p. 324).

مشكلة الدراسة:

يُعد الضجر في المواقف الأكاديمية من الانفعالات المتروكة أو المهملة لأنه انفعال صامت، ربما لا يظهر على الطالب، ولا يقوم بأي سلوكيات مزعجة للآخرين رغم تأثيراته الكبيرة والمستمرة في العملية التعليمية والأداء الأكاديمي في الأوقات اللاحقة (Kula, 2022, p.13). وتُظهر نتائج العديد من الدراسات التجريبية أن الانفعالات (بما فيها الضجر الأكاديمي) تؤثر في عدد كبير من العمليات المعرفية مثل الانتباه وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها، والأحكام الاجتماعية واتخاذ

القرار، وحل المشكلة، والتفكير الإبداعي. كما يمكن للانفعالات أن تؤثر في العمليات الدافعية والسلوكية للطلاب (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016, p. 2).

ويمر الطلاب بمدى واسع من الانفعالات داخل قاعات الدراسة، وبعد الضجر أحد أكثر الانفعالات تكراراً داخل قاعات الدراسة. وللضجر تأثيرات واضحة في الدافعية واستراتيجيات التعلم والمصادر المعرفية، والتنظيم الذاتي، والنمو الأكاديمي للطلاب. وربما يؤدي الضجر إلى نتائج سلبية مثل الغياب والتسرب من الدراسة (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016, p. 2).

وتُعد الضجر انفعلاً مثبطاً وغير سار لأنه يؤثر في قدرة الطلاب على التركيز في النشاط الذي يؤديه. كما يرتبط الضجر بقلة الرضا عن المدرسة، والتسرب من التعليم، والتغيب عن المدرسة، وترك المدرسة بشكل مؤقت أو دائم، وصعوبة التوافق الدراسي، والانفعالات السلبية، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016, p. 4).

ونال انفعال الضجر اهتماماً ملحوظاً في البحوث المتعلقة بالتدريس والتعلم، لكن الضجر أثناء الاختبارات والامتحانات لم يخضع للدراسة بعد (Goetz, et al., 2023). ويمثل كل من التجول العقلي والضجر الأكاديمي شكلاً من أشكال فصل الانتباه عن البيئة (Danckert, 2018, p. 2449).

وتشير دراسة (Goetz, et al., 2023) إلى أن ضجر الاختبار يحدث على جميع المستويات، وأنه مثل بقية أنواع الضجر الأكاديمي له علاقات نظرية افتراضية بالمقدمات التي تسبق أداء الاختبار والنتائج المترتبة عليه. ولذلك فإن من المهم تضمين ضجر الاختبار داخل نطاق الضجر الأكاديمي. ويتشابه ضجر الاختبار مع باقي أنواع الضجر الأخرى من حيث البنية والمكونات، والارتباط بالمقدمات والنتائج المترتبة، إلا أن دراسته بشكل منفصل لها أهمية كبيرة بسبب أن مواقف الاختبار شائعة الحدوث.

وأشارت دراسة (Sánchez-Rosas, 2015) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين انفعالات التحصيل وفاعلية الذات الأكاديمية. ويشير (Wentzel, 2013, p. 9) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تعني اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم في نتائج تحصيله في المواقف الأكاديمية، وهو ما يتعارض مع الضجر الأكاديمي الذي ينشأ من شعور الفرد بوجود تحدٍ كبير، ومن ثم ضعف قدرته على التحكم في المواقف الأكاديمية. وأشارت نتائج دراسة (Martarelli, et al., 2021) إلى وجود علاقة موجبة بين التجول العقلي والضجر الأكاديمي. وأشارت دراسة (Martarelli & Baillifard, 2022) إلى أن التجول العقلي يمثل استجابة استكشافية للضجر خاصة عند استحالة تغيير النشاط أو انخفاض الرغبة في التغيير. وتُعد الصور المختلفة للتجول العقلي سواء التلقائية أو المتعمدة استجابة محتملة للضجر.

ويمكن للضجر الأكاديمي أن يُزيد من فرصة حدوث التجول العقلي. ويعمل الضجر على نقص الانتباه لدى الفرد، ومن ثم زيادة التجول العقلي. ويُعبّر التجول العقلي عن موقف غير مرغوب فيه مع نداء يائس لنشاط آخر مختلف وممتع. كما أن الفرق بين الحالة القائمة وما يرغب فيه الفرد يجعل الموقف أكثر سوءاً، وهو ما يؤدي إلى حدوث الضجر (Ghazanfari, & Lavasani, 2021, p. 2).

مما سبق يتضح أن الانفعالات السلبية مثل ضجر الاختبارات لها تأثيرات معوقة للتركيز والانتباه والاهتمام بالأنشطة الأكاديمية، وما يترتب عليها من إمكانية حدوث التجول العقلي وصرف الانتباه عن النشاط أو الموقف التعليمي. وحدث التجول العقلي وضجر الاختبار كحالات سلبية يتعارض مع شعور الطالب بفاعلية الذات الأكاديمية، التي تعني سيطرة الطالب على الموقف التعليمي، وقدرته على الانتباه والفهم والاستيعاب، والاهتمام بأداء الأنشطة الأكاديمية بأعلى مستوى ممكن من النشاط والاستمتاع والكفاءة. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تسعى لاستكشاف مدى ارتباط فاعلية الذات الأكاديمية بمستوى ضجر الاختبار والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التجول العقلي وضجر الاختبار.

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركين في التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركين في ضجر الاختبار وفاعلية الذات الأكاديمية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في التجول العقلي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في ضجر الاختبار؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد العلاقة بين التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى المشاركين في الدراسة.
- تحديد العلاقة بين ضجر الاختبار وفاعلية الذات الأكاديمية لدى المشاركين في الدراسة.
- التعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في التجول العقلي.
- التعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في ضجر الاختبار.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تحاول الدراسة تسليط الضوء على أحد انفعالات التحصيل المتروكة، وهو ضجر الاختبار وهو متغير جديد نسبياً لم يُذكر إلا قليلاً في التراث السيكلوجي.
- تُبرز الدراسة تأثير التجول العقلي ودوره الوسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية وضجر الاختبار في وقت زادت فيه عوامل تشتيت الانتباه نتيجة ضغوط الحياة وتأثير الاستخدام المكثف لأجهزة الاتصال الذكية.

- تُركز الدراسة على فاعلية الذات الأكاديمية باعتبارها أحد المتغيرات المؤثرة بشدة في مواقف التعلم، ومدى ارتباطها بأحد انفعالات التحصيل، وعلاقتها بالعمليات العقلية المعرفية مثل التجول العقلي.

الأهمية التطبيقية:

- تعمل الدراسة على إعداد أداة مقننة لقياس ضجر الاختبار وتوفيرها للباحثين المهتمين بانفعالات التحصيل وتأثيرها في العملية التعليمية.
- كما توفر الدراسة أداة جديدة لقياس التجول العقلي للمهتمين بهذا المجال.
- تسعى الدراسة إلى الخروج بتوصيات عملية للحد من خطورة ضجر الاختبار والتجول العقلي، من أجل تحسين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

التجول العقلي Mind Wandering:

- يُعرف التجول العقلي إجرائيًا بأنه عبارة عن "حالة ذهنية تؤدي لانصراف الفرد عن المهمة التي يؤديها، وتشتت انتباهه بعيدًا عن أسباب داخلية أو خارجية، وقد يكون التجول العقلي مرتبطًا بالمهام الأكاديمية وقد لا يكون مرتبطًا بها، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التجول العقلي المستخدم في الدراسة الحالية".

ضجر الاختبار Test Boredom:

- يمكن تعريف ضجر الاختبار إجرائيًا بأنه "شعور الفرد بالملل والخمول أثناء أداء الاختبارات، ويصاحب ذلك مظاهر انفعالية ومعرفية ودافعية وفسولوجية، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس ضجر الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية".

فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

- يتبنى الباحث تعريف غنيم (٢٠٠٢) لفاعلية الذات الأكاديمية بأنها عبارة عن "تعبير عن معتقدات الطالب عن قدراته واستعداداته ودوافعه التي تمكنه من الأداء الجيد ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية بنجاح في سبيل تحقيق أهدافه".

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة بفاعلية الذات الأكاديمية، والتجول العقلي وضجر الاختبار لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة القصيم.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات السنة التحضيرية جامعة القصيم.

- الحدود المكانية: جامعة القصيم.
- الحدود الزمنية: العام الجامعي ١٤٤٥ هـ.

الإطار النظري:

أولاً- التجول العقلي:

يمكن للعقل أن يشرّد بشكل لا إرادي عن المهمة الحالية، ويقوم بتوليد أفكار غير مرتبطة بالمهمة. ويُطلق على هذا "التجول العقلي"، وهو عبارة عن خبرة ذهنية شائعة تعني فصل الانتباه عن المهمة الخارجية الحالية إلى تجربة تلقائية داخلية (Deng, et al., 2022, p. 1). ويمثل التجول العقلي ظاهرة شائعة، وتشغل ما يقرب من (٤٥٪) من الأنشطة العقلية اليومية للفرد. ولهذا الانتشار الواسع للتجول العقلي أثر مباشر في وظائف العمليات المعرفية (Blondé, et al., 2022, p. 53).

وتؤدي حالة الانتباه المقسم-الناجمة عن التجول العقلي إلى العديد من التبعات السلبية مثل سوء الحالة المزاجية وتششت الانتباه، وصعوبة تشفير المعلومات بالذاكرة؛ فمثلاً حدوث التجول العقلي أثناء المحاضرات قد يؤدي إلى ضعف الأداء في الاختبارات (Blondé, et al., 2022, p. 53). ويمثل التجول العقلي خبرة ذهنية تتراوح بين الهفوات المتعمدة والتخطيط المتعمد غير المرتبط بالمهمة، أي بين التفكير الحر المتدفق وتوليد الأفكار الإبداعية وبين المثابرة والالتزام التام بالقيود (Martarelli, et al., 2021, p. 1915).

تعريف التجول العقلي:

- يعرف التجول العقلي بأنه عبارة عن تحويل الانتباه بعيداً عن المثيرات والتمثيلات العقلية المرتبطة بأهداف المهمة الحالية التي يؤديها الفرد، بحيث ينتقل الذهن إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة (McVay, 2010, p. 1; Bozhilova, et al., 2018, p. 465; Desideri, et al. 2019, p.307).
- ويعرف التجول العقلي بأنه عبارة عن تحويل الانتباه عن المهمة التي يتعامل معها الفرد إلى أفكار أخرى غير مرتبطة بالمهمة (Blondé, et al., 2022, p. 53).
- ويُعرف التجول العقلي بأنه "عبارة عن التركيز على أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يتعامل معها الفرد، وهو يمثل حالة ذهنية شائعة تؤدي إلى إضعاف عملية تشفير المعلومات بالذاكرة" (Blondé, et al., 2022, p. 54).
- كما يُعرف التجول العقلي بأنه "نقض قدرة الطالب على التحكم المعرفي عند القيام بمهمة ما، مما يجعل الطالب يجول ذهنه إلى أفكار أخرى قد تكون مرتبطة بالمهمة ومفيدة ومبدعة، أو أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وذلك نتيجة لضعف قدرة الطالب على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية بسبب أشياء داخلية ترتبط بالفرد أو أسباب خارجية لا ترتبط بالفرد" (جلجل وشمس، ٢٠٢٣، ص ١٠٠).
- كما يُعرف التجول العقلي بأنه انقطاع مفاجئ وتلقائي لدى الطالب في انتباهه للمادة الدراسية التي يتلقاها، وتحول تفكيره إلى أفكار أخرى ترتبط بالمادة الدراسية أو لا ترتبط بها (عثمان، ٢٠٢٤، ص ٧).

وبالرغم من أن للتجول العقلي بعض الجوانب الإيجابية مثل تحسين التفكير المستقبلي، إلا أنه يرتبط بشكل عام بتداخل في الإدراك الحسي، وهو ما يؤدي إلى معالجة سيئة للمثيرات الخارجية (Blondé, et al., 2022, p. 53)، وحدثت مشكلات في التعلم والتفكير، وارتفاع مستوى القلق، وربما حدوث الاكتئاب (Brandmeyer, & Delorme, 2018).

ومن فوائد التجول العقلي التخطيط للمستقبل وحل المشكلة والتفكير الإبداعي، وتطوير الأهداف الشخصية (Desideri, et al., 2019, p. 307-308). وتتضمن التأثيرات الموجبة تحسين عمليات التخطيط، وحل بعض المشكلات المعقدة، وزيادة المرونة المعرفية والإبداع، والتفكير الاستراتيجي حول اقتراح منحة أثناء قيادة السيارة (Bozhilova, et al., 2018, p. 465; Fell, et al., 2023, p. 4). ومن الجوانب السلبية للتجول العقلي ارتباطه بالتبعات المختلفة وظيفيًا مثل زيادة الشعور بالحزن وضعف الأداء في مهام الانتباه المستمر، وسوء الأداء أثناء القراءة، وضعف الأداء على مقاييس الذكاء السائل والذاكرة العاملة، كما يمكن أن يؤدي إلى عواقب وخيمة كالفشل الدراسي، ويتفاقم هذا الأخير بسبب حقيقة أن الشباب والمراهقين أكثر عرضة للتجول العقلي مقارنة بكبار السن. كما يؤثر سلبًا في معالجة الفرد للمعلومات الواردة من البيئة، وما يترتب عليه من صعوبة استيعاب الطلاب أثناء القراءة (Desideri, et al., 2019, p. 307-308).

ويتضمن الجانب السلبي للتجول العقلي الأفكار التلقائية غير المسيطر عليها التي تتداخل مع المهام مثل الاستماع للمحاضرة، وانخفاض مستوى الأداء في المهام التي تتطلب الانتباه والإدراك، وزيادة التعرض لارتكاب الأخطاء في العمل، والتعرض للحوادث، بالإضافة لزيادة مستويات الانفعالات السلبية والضغط النفسي (Bozhilova, et al., 2018, p. 465; Fell, et al., 2023, p. 4). ورغم التأثيرات السلبية للتجول العقلي فإن الفرد لا يستطيع كبحه في المواقف التي تؤثر سلبًا فيه بسبب غياب الوعي ما وراء المعرفي؛ حيث لا يدرك الفرد في البداية حدوث تحول في انتباهه، ويأتي هذا الإدراك لاحقًا بعد تشكل سلسلة من الأفكار بطريقة غير مقصودة (Fell, et al., 2023, p. 4). ويمكن أن يؤدي التجول العقلي أثناء تنفيذ المهام إلى تشويه هائل للنتائج السلوكية والوظيفية، ولذلك أطلق على التجول العقلي اسم "الجانب المظلم" للعلوم المعرفية العصبية (Fell, et al., 2023, p. 4).

ولا يمكن اعتبار كل حالات الانتباه لمثيرات داخلية تجولًا عقليًا. فعلى سبيل المثال لا يمكن اعتبار الاستدعاء المتعمد للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى، أو توليد صور عقلية كجزء من المهمة شكلاً من أشكال التجول العقلي. وفي المقابل فإن أحلام اليقظة أثناء المحاضرات الصفية أو تنقلات العين أثناء القراءة أو التفكير في خطط لقضاء فترة المساء أثناء قيادة السيارة، تعد كلها أمثلة للتجول العقلي. وأدى شيوع التجول العقلي وتكراره إلى اهتمام علماء النفس والباحثين بفهم العمليات التي تحكم التفكير والسلوك الإنساني (McVay, 2010, p. 1). وهناك تقديرات بأن الناس يقضون في المتوسط - ما بين (٣٠ و ٥٠٪) من وقتهم في حالة من الشرود أو التجول العقلي يوميًا (McVay, 2010, p. 1; Hawkins, et al., 2015, p. 290; Bozhilova, et al., 2018, p. 465).

ويحدث التجول العقلي للأفراد غالبًا أثناء أداء مهام الحياة اليومية، وهو ما يؤدي إلى فقدان الوقت لمسار الوقت أو المكان أو أهداف المهمة الحالية. وتؤدي المهام الرتبية إلى جعل الناس يتنقلون بين حالات معرفية متنوعة. ويمكن تصنيف تلك الحالات إلى تجول عقلي مرتبط بالمهمة؛

يعكس التركيز الخارجي على البيئة الحالية للمثير، وتجول عقلي غير مرتبط بالمهمة ويتضمن العمليات الموجهة داخليًا التي تنفصل عن البيئة الخارجية المدركة (Hawkins, et al., 2015, p. 290). كما يرتبط التجول العقلي بالقصور أثناء أداء المهام الحالية مثل صعوبة فهم المقروء نتيجة للتجول العقلي (1, p. 10, McVay).

أُجريت دراسات قليلة حول علاقة التجول العقلي بفاعلية الذات الأكاديمية أو علاقة التجول العقلي بالضجر بشكل عام، وفيما يلي أهم الدراسات التي أُجريت في هذا المجال.

هدفت دراسة (Desideri, et al., 2019) إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلي ومهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التنظيم الذاتي. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٢) طالبًا بالمرحلة الثانوية (١٣٣ أنثى و١٣٩)، متوسط أعمارهم (١٧,٢٣) عامًا. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية واختبار الفهم القرائي ومقياس التجول العقلي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مهارات الفهم القرائي والتجول العقلي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية على التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي.

وهدف دراسة (Arredondo, 2022) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والتجول العقلي أثناء التدريب، وتحديد إمكانية توسط التجول العقلي بين الثبات الانفعالي المنخفض وفاعلية الذات. تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) من المتدربين على محاكاة مراقبة الحركة الجوية بإحدى الجامعات الحكومية في شمال شرق الولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة مقياسًا مكونًا من (٨) عبارات لقياس التجول العقلي، ومقياسًا مكونًا من (٤) عبارات لقياس الثبات الانفعالي، ومقياسًا مكونًا من (٦) عبارات لقياس فاعلية الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين التجول العقلي وفاعلية الذات، ووجود علاقة موجبة بين التجول العقلي والثبات الانفعالي المنخفض. كما أظهرت النتائج قدرة التجول العقلي على التنبؤ بفاعلية الذات.

وهدف دراسة (Blondé, et al., 2022) إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلي والضجر أثناء مهام ترميز المعلومات بالذاكرة، والتعرف على أثرهما التمايزي في تشفير المعلومات. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا بجامعة باريس (٢٧ أنثى و٥ ذكور) متوسط أعمارهم (١٩,٦٣) عامًا. وعُرض على المشاركين بعض مهام تشفير المعلومات في الذاكرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التجول العقلي والضجر. كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الضجر والتجول العقلي عند أداء المهام التي تتضمن عبئًا معرفيًا مرتفعًا في الذاكرة العاملة، ويصاحب ذلك زيادة في أداء الذاكرة.

يتضح مما سبق ندرة الدراسات السابقة التي جمعت بين التجول العقلي وفاعلية الذات، وكذلك ندرة الدراسات التي جمعت بين التجول العقلي والضجر الأكاديمي. كما يتضح من نتائج تلك الدراسات أن العلاقة بين التجول العقلي وفاعلية الذات علاقة سلبية؛ حيث يؤثر التجول العقلي أثناء أداء المهام الدراسية سلبًا في فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب. كما تُظهر نتائج الدراسات السابقة أن علاقة التجول العقلي بالضجر علاقة موجبة، حيث يساعد الشعور بالضجر أثناء أداء المهام الأكاديمية مثل الاختبارات على صرف انتباه الطالب عن المهمة المطلوبة وتقليل تركيزه، وهو يعبر عن التجول العقلي.

ثانيًا- ضجر الاختبار:

يُنظر إلى الضجر على أنه أحد أوبئة العصر الحديث، ويُعد أحد أكثر الانفعالات شيوعًا التي يمر بها الناس في كثير من المواقف حاليًا. إلا أن الضجر لم ينل إلا قدرًا محدودًا من اهتمام الباحثين مقارنة بالانفعالات الأخرى مثل القلق والغضب والمرح والاهتمام (Pekrun, et al., 2010, p. 531). وقد يرتبط حدوث الضجر بمعنى التحفيز وقيمته؛ فإذا أدرك الطلاب الموقف على أنه ملائم لاحتياجاتهم فإنه سيصبح ذا معنى بالنسبة لهم، ومن ثم فإن احتمال حدوث الضجر سيقُل (Daschmann, et al., 2011, p. 423).

ويواجه الطلاب الضجر الأكاديمي بشكل متكرر أكثر من أي انفعال سلبي آخر. ويصبح الضجر الأكاديمي في أعلى مستوياته عندما يتعلم الطلاب موضوعات ومفاهيم مجردة بطريقة التلقين السلبي للمعلومات، ويقع عدد كبير من الطلاب الجامعيين ضحية للضجر الأكاديمي من خلال عرض مواد تعليمية مجردة بطريقة المحاضرات التلقينية. ومن غير المستغرب أن (٥٨٪) من الطلاب الجامعيين ينظرون إلى أكثر من نصف المقررات التي يدرسونها على أنها مقررات مملة، ولا يمرون فقط بمشاعر غير سارة، ولكن تكون لديهم رغبة قوية في الانسحاب من مواقف التعلم. ويختلف شعور الضجر عن شعور ضعف الاهتمام، حيث يمثل الضجر شعورًا منهكًا مسببًا للإعياء (Tze, et al., 2014, p. 254).

ويشير الضجر إلى حالة انفعالية غير سارة يشعر من خلالها الفرد بنقص كبير في الاهتمام بالعمل، وصعوبة في أداء النشاط الذي يقوم به حاليًا (Olaiye, et al., 2021, p. 322). ويمثل الضجر حالة النفور التي تحدث عندما لا يكون الفرد قادرًا على جذب الانتباه بنجاح من خلال المعلومات الداخلية (مثل الأفكار أو المشاعر) أو المعلومات الخارجية (مثل المحفزات البيئية) المطلوبة للمشاركة في نشاط مُرضٍ (Eastwood, et al., 2012, p.482).

وسواء كان الضجر سمة أو حالة فإنه يتضمن قدرًا من العذاب والمعاناة، ويرتبط بمشاعر سلبية مثل كراهية الأشياء والشعور بالضيق والتكرار والرتابة والإحباط والاكتئاب واليأس والوحدة والتمزق (Harris, 2000, p. 577). ويمكن تعريف ضجر الاختبار كسمة بأنه "ضجر اعتيادي في مواقف الاختبار، وهو الضجر الذي يتكرر حدوثه في جميع مواقف الاختبار عبر الزمن. أما ضجر الاختبار كحالة فإنه يمثل خبرة حالية من الضجر تحدث أثناء أداء اختبار معين. ويمكن القول بأن ضجر الاختبار يماثل الضجر الذي يظهر في مواقف الدراسة (الضجر المرتبط بالصفوف الدراسية والتعلم)، مع وجود طبيعة خاصة لضجر الاختبار" (Goetz, et al. 2023, p. 912).

وهناك القليل من الدراسات التي تناولت الضجر داخل المواقف الأكاديمية المدرسية أو الجامعية. وبعيدًا عن الدراسات التي اهتمت بدراسة الضجر أثناء أداء المهام البسيطة المتكررة في العمل، فإن هناك نقصًا واضحًا في البحوث المتعلقة بالضجر الذي يظهر عند أداء الأنشطة المرتبطة بالتحصيل. ومن أسباب هذا الإهمال للضجر أنه انفعال صامت وغير واضح مقارنة بالحالات الوجدانية الظاهرة مثل الغضب أو القلق. ومن وجهة نظر المعلمين فإن الضجر لا يسبب الاضطرابات التي يجلبها الغضب إلى الموقف، ومن منظور الطب النفسي فإنه يفتقر إلى الأعراض النفسية مقارنة بالغضب، ومع ذلك فإن انفعال الضجر قد يرتبط بممارسات سلوكية خاطئة مثل تعاطي الكحول والمخدرات والتدخين (Pekrun, et al., 2010, p. 531).

وبالرغم من أن الضجر يرتبط بعواقب سلبية لدى الأطفال والمراهقين فإنه نال قدرًا قليلًا من اهتمام الباحثين، وتركز البحوث الحالية على مستوى الضجر الذي يواجه الفرد وتأثيراته المتنوعة على التحصيل. وتعد الأنشطة الدراسية أعمالًا مملّة بطبيعتها، ومن ثم فإن من المهم تحديد الكيفية التي تعمل من خلالها الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب على تنظيم عمليات تعلمهم، وعلاقة ذلك بالضجر واستراتيجيات مساهمة الضجر التي يختارها الطلاب (Tze, 2011, p. 21).

ويشير (Pekrun, et al., 2010) إلى أن الضجر يمثل حالة وجدانية تتألف من مشاعر غير سارة وتتضمن نقصًا في الاستثارة وانخفاضًا في الاستثارة الفسيولوجية. وتتضمن أعراضه إحساسًا ذاتيًا بطول زمن المهمة، وأن الوقت لا يمضي، والاتجاه نحو الهرب من الموقف المسبب للملل، ويشمل ذلك انفصالًا سلوكيًا أو ذهنيًا عن الواقع (مثل الاستغراق في أحلام اليقظة) (Pekrun, et al., 2010, p. 532).

مكونات الضجر الأكاديمي:

يُشير مصطلح "الضجر الأكاديمي" إلى الملل الذي يمر به الطالب في مواقف التعلم والتحصيل. ووفقًا لسياق التعلم المحدد الذي يرتبط به الضجر فإن الضجر الأكاديمي يمكن أن يكون مرتبطًا بالصف أو بالتعلم (بما في ذلك الواجب المنزلي)، أو الاختبار (Goetz, et al 2023, p. 912). ويتضمن الضجر الأكاديمي المكونات التالية:

- ١- مكونات انفعالية محددة (مشاعر غير سارة وكريمة).
- ٢- مكونات معرفية (تغير في إدراك الزمن).
- ٣- مكونات فسيولوجية (انخفاض مستوى الاستثارة).
- ٤- مكونات تعبيرية (تعبيرات وجهية وصوتية وموضعية).
- ٥- مكونات دافعية (الدافع لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف) (Pekrun, et al., 2010, p. 532).

أسباب الضجر الأكاديمي:

ينشأ الضجر عند افتقاد القيمة الذاتية للأنشطة الأكاديمية؛ وبمعنى آخر فإن الضجر يحدث استجابة لانخفاض أو ارتفاع مستوى القدرة على التحكم، وانخفاض القيمة في موقف التعلم. ويمكن للضجر أن يؤثر على النتائج الموضوعية مثل التحصيل وكذلك الخبرات الذاتية مثل فاعلية الذات، وهي تمثل مصادر أساسية للضجر الأكاديمي (Tze, et al., 2014, p. 254).

وتفترض نظرية التحكم-القيمة (Perkun, 2006; Pekrun, et al., 2007; Pekrun, et al., 2010) أن تقييمات أنشطة التحصيل المستمرة ونتائجها الماضية والمستقبلية لها أهمية أساسية في تحفيز انفعالات التحصيل. وتفترض النظرية أن الأفراد يواجهون انفعالات تحصيل متميزة عندما يدركون أنهم يتحكمون أو لا يتحكمون في أنشطة التحصيل ونتائجها. على سبيل المثال من المتوقع أن الاستمتاع بالتعلم يتم تحفيزه عندما يمر الطالب بخبرة الإحساس بالتحكم وبأن هناك قيمة للمادة، ويُستثار انفعال الغضب قبل الاختبار عندما يُدرك الطالب أن التحكم في الأداء على الاختبار غير كافٍ وأن نتيجة الاختبار مهمة. وفيما يتعلق بالضجر فإن النظرية تفترض أن هذا الانفعال يختلف عن انفعالات التحصيل الأخرى، حيث إنه يُستثار عندما يتم إدراك الأنشطة المرتبطة بالتحصيل على أنها تفتقر إلى القيمة وأنها ليست ذات أهمية ذاتية للطالب.

وتفترض نظرية التحكم-القيمة وجود علاقة سالبة بين القيمة الذاتية للأنشطة في مواقف التحصيل من ناحية، ومعدل تكرار الضجر الذي يشعر به الطالب وشدة من ناحية أخرى. كما تفترض النظرية أن افتقاد القيمة الذاتية للأنشطة التحصيل وليس الافتقار للفائدة الذرائعية الخارجية هو العامل الحاسم في ظهور الضجر (Pekrun, et al., 2010, p. 534).

ويرجع الضجر الأكاديمي إلى الأسباب التالية:

- الشعور بتحدٍ زائد عن الحد (زيادة مستوى صعوبة المهام).
- الشعور بانعدام التحدي في المهام (انخفاض مستوى صعوبة المهام).
- الشعور بالملل بسبب وجود روتين لا يتغير (رتابة).
- العجز عن إيجاد مغزى للتعلم (افتقاد المعنى).
- وجود أشياء أفضل يمكن عملها بدلاً من البقاء في قاعة الدراسة (تكلفة الفرص).
- كراهية المعلم.
- الشعور بضعف الاندماج في العمل.
- الشعور بالملل كموقف عام (Tze, et al., 2014, p. 254).

وفيما يلي بعض الدراسات التي اهتمت بالضجر وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية:

هدفت دراسة (Liu, & Lu, 2014) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية الصينية والضجر الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طالباً من طلاب المدارس الثانوية الصينية بالصفوف (١٠، ١١، ١٢)، واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس الضجر المرتبط بالمهام الأكاديمية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية والضجر الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ تنبؤاً سلبياً بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال الضجر الأكاديمي.

وتناولت دراسة (Tze, et al., 2014) البنية العاملية لمقاييس المقدمات الموصلة للضجر، وعلاقة المقدمات المؤدية للضجر الأكاديمي بفاعلية الذات في التعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) طالباً بإحدى الجامعات الكندية (٢١٪ منهم ذكور، و٧٣٪ إناث و٦٪ لم يحددوا نوعهم). واستخدمت الدراسة مقياس المقدمات الموصلة للضجر. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات سالبة بين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب والمقدمات المؤدية للضجر الأكاديمي وهي شعور الطالب بالضجر بسبب زيادة مستوى التحدي في المهام، وافتقاد المعنى من النشاط، وارتفاع تكلفة الفرص، والاتجاه العام نحو الشعور بالضجر.

واهتمت دراسة (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016) بدور جودة التدريس وقيمة المهمة وفاعلية الذات والضجر في الانتباه داخل الصف. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً ممن يدرسون بتخصصات مختلفة بإحدى الجامعات الأرجنتينية (١٦٪ منهم ذكور و٨٤٪ إناث). واستخدمت الدراسة استبانة لقياس متغيرات الدراسة. كما استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى جودة مطابقة نموذج واحد من

بين أربعة نماذج تم تحليلها، وأن هذا النموذج استطاع تفسير (٥٤٪) من الانتباه داخل الصف. وأظهرت النتائج قدرة جودة التدريس على التنبؤ بقيمة المهمة وفاعلية الذات الأكاديمية والضجر داخل الصف، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لقيمة المهمة وفاعلية الذات الأكاديمية في الضجر والانتباه داخل الصف، في حين أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر في قيمة المهمة، وأن الضجر أقوى المنبئات بالانتباه داخل الصف. وأشارت النتائج إلى أن جودة التدريس وقيمة المهمة وفاعلية الذات الأكاديمية أضافت تأثيرات غير مباشرة في الضجر والانتباه داخل الصف.

وهدف دراسة (Wang, et al., 2017) إلى التعرف على الدور الوسيط لفاعلية الذات والضجر الأكاديمي بين مساندة استقلالية المعلم المدركة واندماج الطالب المعرفي والانفعالي والسلوكي في تعلم الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٦٣٧) من طلاب المدارس المتوسطة بالصين (٣١٣ ذكرًا و٣٢٤ أنثى)، متوسط أعمارهم (١٤,٨٢) عامًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيًا بين الضجر الأكاديمي وفاعلية الذات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات والضجر الأكاديمي يؤديان دورًا مهمًا ووسيطًا بين مساندة استقلالية المعلم المدركة واندماج الطالب المعرفي والانفعالي والسلوكي في تعلم الرياضيات.

وهدف دراسة (Şimşek, et al., 2020) إلى تحديد العلاقة بين الضجر الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية وقلق الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبًا بالمرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الضجر الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية للرياضيات في المدارس المتوسطة، ومقياس فينما شيرمان المنقح للقلق في الرياضيات كأدوات لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن لديهم ضجر أكاديمي عند المستوى المتوسط في دروس الرياضيات بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية. وأظهرت النتائج أن تصورات الفاعلية الذاتية المتعلقة بإنجازات الأداء والخبرة غير المباشرة والإقناع اللفظي كانت مرتفعة في كل مستوى دراسي، في حين كانت تصورات الفاعلية الذاتية للإثارة العاطفية منخفضة. كما كشفت النتائج أن هناك علاقة إيجابية منخفضة بين الضجر الأكاديمي في الرياضيات والخبرة غير المباشرة المستخدمة في الدروس.

وهدف دراسة (Lu, et al., 2023) إلى التعرف على أثر فاعلية الذات الأكاديمية في الاندماج بالتعلم عبر الإنترنت، والتعرف على الدور الوسيط للضجر الأكاديمي بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٥٢٨) طالبًا جامعيًا، متوسط أعمارهم (١٩,٧٧) عامًا. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس الضجر الأكاديمي ومقياس الاندماج بالتعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة فاعلية الذات الأكاديمية على التنبؤ بالاندماج بالتعلم، وتوسط الضجر الأكاديمي بأبعاده الوجدانية والمعرفية والدافعية والفسولوجية العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاندماج بالتعلم.

يتضح مما سبق أن الضجر في المواقف الأكاديمية لم ينل الحظ الكافي من الدراسة والاهتمام، خاصة في علاقته بمتغير فاعلية الذات الأكاديمية، حيث إن هناك ندرة في تلك الدراسات. كما تُظهر نتائج الدراسات التي سبق عرضها أن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والضجر هي علاقة سلبية، حيث يؤثر الضجر سلبيًا على أداء الطالب في المواقف الأكاديمية مما يقلل من مستوى فاعلية الذات لديه، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ سلبًا بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال الضجر الأكاديمي. كما يمكن أن تعمل فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة على تقليل شعور الطالب بالضجر الأكاديمي أو ضجر الاختبار.

ثالثاً- فاعلية الذات الأكاديمية:

هناك عوامل اجتماعية معرفية مثل الأهداف وتوقعات النتائج وفاعلية الذات تلعب دوراً في التحصيل الأكاديمي للطلاب وتقدمه في الدراسة. والمفهوم الأساس لفاعلية الذات المتمثل في اعتقاد الفرد بقدرته على أداء المهام ليس عاملاً اجتماعياً معرفياً جديداً، حيث تمت دراسة فاعلية الذات في المجالات التي تتفاعل فيها النظرية الاجتماعية المعرفية مع المهام المنظمة ذاتياً التي تؤثر في المثابرة لدى الفرد (Hoppe, 2022, p. 1). وتُعد فاعلية الذات الأكاديمية أحد أنواع فاعلية الذات، وتُستخدم في الأوساط الأكاديمية بدلاً من فاعلية الذات العامة (Abd-Elmoteleb, & Saha, 2013, p. 118).

وترجع فاعلية الذات الأكاديمية إلى نظرية باندورا (١٩٧٧) لفاعلية الذات (Wentzel, 2013, p. 5). وقد ظهر مفهوم فاعلية الذات بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية، وهي تصف تقييمات الفرد الشخصية لما يمكنه القيام به وتحقيقه بناءً على قدراته ومهاراته، ومستوى النجاح الذي يستطيع تحقيقه (Koyuncuoglu, 2023, p. 187)، وتُعد جزءاً من الإطار النظري للنظرية الاجتماعية المعرفية (Hoppe, 2022, p. 5).

وتمثل فاعلية الذات الأكاديمية مفهوماً يشير إلى أن الأداء العقلي للطلاب يقوم على نمو المهارات العقلية وعلى الفاعلية الذاتية المدركة لديه. وبالرغم من أن مفهوم الذات الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية ليسا مفهوماً واحداً فإن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط ارتباطاً كبيراً بفاعلية الذات (Ayiku, 2005, p. 21).

ويستند إسهام فاعلية الذات في الإنجازات التعليمية على زيادة استخدام أنشطة معرفية محددة واستراتيجياتها، وعلى الأثر الموجب لمعتقدات الفاعلية في المهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التكيف (Chemers, et al., 2001, p. 55).

تعريف فاعلية الذات الأكاديمية:

هناك العديد من التعريفات التي ذكرها الباحثون والمنظرون حول فاعلية الذات الأكاديمية، ويعرض الباحث فيما يلي بعضاً منها.

- تشير فاعلية الذات إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ سلوكيات معينة (Owen & Froman, 1988, p. 2).
- وتُعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها عبارة عن أحكام الفرد الشخصية حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل من أجل الوصول إلى أنواع معينة من الأداء التعليمي (Martinez, 2003, p. 5).
- وتُعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "قدرة الطالب وثقته في إتقان الموضوعات الأكاديمية التي يتعرض لها، وتحقيق أقصى استفادة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة في التعلم، وإدارة الوقت وبيئة التعلم بطريقة أكثر فاعلية، ومراقبة جهوده وتنظيمها" (Ayiku, 2005, p. 11).
- وتُعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "اعتقاد الفرد بأنه يستطيع بنجاح إنجاز أو تحقيق أهداف أكاديمية معينة" (Wentzel, 2013, p. 5).

- كما تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى أحكام الفرد الشخصية المتعلقة بقدرته على تنظيم العمل وتنفيذه، من أجل الوصول إلى أنواع معينة من الأداء التعليمي (Abd-Elmotalieb, & Saha, 2013, p. 118).
- وتُعرّف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها عبارة عن معتقدات الطلاب حول قدرتهم على الأداء الناجح لمجموعة من المهام الأكاديمية. وتُشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم في نتائج تحصيله في المواقف الأكاديمية (Wentzel, 2013, p. 9).
- وتُعرّف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يحقق بنجاح مستوى أكاديميًا معينًا، أو يُنفذ بنجاح مهام أكاديمية معينة، أو يُحقق أهدافًا أكاديمية معينة (Schultz, 2022, p. 13).

أهمية فاعلية الذات الأكاديمية في تعلم الطلاب:

- هناك أدلة على أن فاعلية الذات يمكنها تحسين الأداء في مجالات معرفية معينة، ومن الواضح أن فاعلية الذات أهم من قدرة الفرد على التأمل في المحتوى (Chemers, et al., 2001, p. 55).
- يمكن أن تكون فاعلية الذات الأكاديمية مُحَدِّدًا للتحصيل الأكاديمي والتوقعات المرتبطة به. وهناك علاقة قوية بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي (Martinez, 2003, p. 13; Ayiku, 2005, p. 21; Wentzel, 2013, p. 33).
- تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية في جوانب معينة من الأعمال التي يقوم بها الفرد، ومقدار الجهد المبذول، والمثابرة أمام التحديات واحتمالات الفشل، والمرونة، والقدرة على التعامل مع المطالب المرتبطة بالأعمال التي يختار الفرد القيام بها. كما ترتبط فاعلية الذات بالمثابرة والصلابة والإنجاز في المواقف التعليمية (Chemers, et al., 2001, p. 55).
- يمتلك الطلاب مرتفعو فاعلية الذات الأكاديمية شعورًا بقدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، ويميلون إلى المشاركة بسهولة أكبر، والعمل بجِد، والمثابرة لوقت أطول عند مواجهة الصعوبات مقارنة بالطلاب الذين يتشككون في قدراتهم (Martinez, 2003, p. 5).
- يمكن لفاعلية الذات الأكاديمية التنبؤ بكل من التحصيل الأكاديمي ومستوى الطموح داخل قاعة الدراسة (Wentzel, 2013, p. 34; Hoppe, 2022, p. 1)، والشعور بالانتماء للمدرسة، والدافعية الذاتية في البيئة الصفية. وقد اتضح أن الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يبذلون جهدًا أكبر في الأعمال الأكاديمية مقارنة بالطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة. كما أن الطلاب منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية لا يُنجزون أو حتى يحاولون أداء مهام التعلم عالية المستوى، ومن ثم فإن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى الدافعية الإيجابية (Wentzel, 2013, p. 34).
- عند حل المسائل الرياضية يتميز المتعلمون بالمثابرة لفترات طويلة عندما يمتلكون فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة، ويكون بإمكانهم استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية في

حل المسائل الرياضية مقارنة بأقرانهم منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية (Chemers, et al., 2001, p. 55).

- تعمل فاعلية الذات الأكاديمية على تشكيل الطموح المهني لدى الطلاب، وشعورهم بالرضا، كما يمثل امتلاك فاعلية الذات الأكاديمية أمراً حيوياً في تعلم الطالب وتحصيله. ويشعر الطلاب مرتفعو فاعلية الذات الأكاديمية بأنهم أكثر اهتماماً وانخراطاً في العمل الدراسي، في حين أن الطلاب منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية يكونون أقل رغبة في التعلم، وأقل قدرة على التركيز بالمدرسة، ومواجهة الصعوبات التي تنشأ أثناء الدراسة (Wentzel, 2013, p. 34).

فروض الدراسة:

من خلال ما تم عرضه من مفاهيم نظرية ودراسات سابقة ذات صلة بالدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد علاقة سالبة ودالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركين في مقياس التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية.
٢. توجد علاقة سالبة ودالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركين في مقياس ضجر الاختبار وفاعلية الذات الأكاديمية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس التجول العقلي.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس ضجر الاختبار.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في تحديد العلاقة بين المتغيرات، والتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في كل من التجول العقلي وضجر الاختبار.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المستوى الأول للسنة التحضيرية في المقر الرئيس بجامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٥هـ)، وعددهم (٨٠٠) طالب، و(٩٢٥) طالبة، بإجمالي (١٧٢٥).

المشاركون:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالباً وطالبة (١٠١ ذكراً، و٣٧ أنثى)، من طلاب السنة التحضيرية بجامعة القصيم خلال العام الدراسي (١٤٤٥هـ)، تتراوح أعمارهم بين (١٨ و٢١) عاماً، بمتوسط قدره (١٩,٢٣) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠,٥٤) عاماً.

أدوات الدراسة:

أولاً-مقياس التجول العقلي (إعداد الباحث الحالي):

تم الرجوع إلى بعض المقاييس السابقة التي تناولت التجول العقلي مثل "استبيان التجول العقلي" إعداد (الفيل، ٢٠١٨)، ومقياس التجول العقلي إعداد (الفيل، ٢٠١٩) ومقياس التجول العقلي (إعداد العتيبي، ٢٠٢١).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التجول العقلي لدى المشاركين، ويتألف المقياس من بُعدين هما التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية، ويتكون من (١٦) عبارة، والتجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية، ويتكون من (١٥) عبارة.

الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال المقارنة بين أعلى (٢٧ % وأقل ٢٧ %) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٦٦)، وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.

جدول (١)

قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالاتها الإحصائية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لحساب الصدق التمييزي لمقياس التجول العقلي (ن=٦٦)

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أدنى ٢٧ %	١٨	١٠٨,١١	٥,٥٣	٢٢,٠٥٠	٣٤	٠,٠١
أعلى ٢٧ %	١٨	١٤٢,١١	٣,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (22.050) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق تمييزية لصالح أعلى (٢٧٪)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهم (142.11)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأدنى (٢٧٪) (108.11). وتشير هذه النتيجة إلى قدرة المقياس على التمييز بين المستجيبين.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (66)، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة (ن=٦٦)

البعـد الأول (التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية)	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعـد الثاني (التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية)	رقم العبارة	معامل الارتباط
٠,٧٢١ **	١	٠,٦٧٦ **	١	٠,٦٧٦ **	٠,٦٧٦ **
٠,٦٨٩ **	٢	٠,٦٤٩ **	٢	٠,٦٤٩ **	٠,٦٤٩ **
٠,٦٠١ **	٣	٠,٧٣٨ **	٣	٠,٧٣٨ **	٠,٧٣٨ **
٠,٦٨٠ **	٤	٠,٦٠٢ **	٤	٠,٦٠٢ **	٠,٦٠٢ **
٠,٦١٣ **	٥	٠,٦٩٢ **	٥	٠,٦٩٢ **	٠,٦٩٢ **
٠,٧١٤ **	٦	٠,٦٦٦ **	٦	٠,٦٦٦ **	٠,٦٦٦ **
٠,٧٧٨ **	٧	٠,٤٦٢ **	٧	٠,٤٦٢ **	٠,٤٦٢ **
٠,٧٩٦ **	٨	٠,٦١٧ **	٨	٠,٦١٧ **	٠,٦١٧ **
٠,٤٨٤ **	٩	٠,٥٤٨ **	٩	٠,٥٤٨ **	٠,٥٤٨ **
٠,٦٣٩ **	١٠	٠,٤٥٩ **	١٠	٠,٤٥٩ **	٠,٤٥٩ **
٠,٦٨٤ **	١١	٠,٧٢٢ **	١١	٠,٧٢٢ **	٠,٧٢٢ **
٠,٨٢٣ **	١٢	٠,٧٠٨ **	١٢	٠,٧٠٨ **	٠,٧٠٨ **
٠,٧٧٩ **	١٣	٠,٥٥٢ **	١٣	٠,٥٥٢ **	٠,٥٥٢ **
٠,٧٨٧ **	١٤	٠,٧١٢ **	١٤	٠,٧١٢ **	٠,٧١٢ **
٠,٦٠٥ **	١٥	٠,٥٨٠ **	١٥	٠,٥٨٠ **	٠,٥٨٠ **
٠,٦٨٣ **	١٦				

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.459) و(0.823)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٦)

البعـد	معامل الارتباط
الأول	٠,٧١٤ **
الثاني	٠,٧٠٤ **

النتائج:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل (ن=٦٦)

المعامل الثبات	البعد
٠,٩٢٦	الأول
٠,٨٨٣	الثاني
٠,٨٧٦	ثبات المقياس ككل

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات للمقياس مرتفعة ومقبولة.
تصحيح المقياس:

يتم تصحيح العبارات بإعطاء (5) درجات للاختيار "موافق بشدة"، و(٤) درجات للاختيار "موافق"، و(٣) درجات للاختيار "محايد"، ودرجتان للاختيار "غير موافق" ودرجة واحدة للاختيار "غير موافق بشدة".

ثانيًا-مقياس ضجر الاختبار (إعداد الباحث الحالي):

تم إعداد المقياس بالاستفادة من مقياس (Goetz, et al, 2023) لضجر الاختبار "الحالة والسمة". واقتصر الباحث على ضجر الاختبار "السمة"، وتم استخدام نفس أبعاد المقياس مع تعديل صياغة العبارات، وإضافة عبارات جديدة لكل بعد.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس ضجر الاختبار لدى المشاركين. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة، موزعة على أربعة هي: البعد الانفعالي ويتضمن (٧) عبارات، والبعد المعرفي ويشتمل على (٨) عبارات والبعد الدافعي ويشمل (٨) عبارات، والبعد الفسيولوجي ويتضمن (٧) عبارات.

صدق المقياس:

الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال المقارنة بين أعلى (٢٧٪) وأقل (٢٧٪) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.

جدول (٥)

قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالاتها الإحصائية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لحساب الصدق التمييزي لمقياس ضجر الاختبار (ن=٦٦)

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أدنى ٢٧٪	١٨	٩٧,٣٣	١٢,٧	١١,٦٧٢	٣٤	٠,٠١
أعلى ٢٧٪	١٨	١٣٧,٦٧	٨,٣٢			

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" بلغت (11.672) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق تمييزية لصالح أعلى (٢٧٪)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي

لدرجاتهم (137.67)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأدنى (٢٧٪) (97.33). وتشير هذه النتيجة إلى قدرة المقياس على التمييز بين المستجيبين.
الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (66).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة لمقياس ضجر الاختبار (ن=٦٦)

البعد الانفعالي		البعد المعرفي		البعد الدافعي		البعد الفسيولوجي	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٦**	١	٠,٨٩٨**	١	٠,٨٦٩**	١	٠,٧٠١**
٢	٠,٤٠١**	٢	٠,٨٣٦**	٢	٠,٨٥٩**	٢	٠,٦١٠**
٣	٠,٤٨٤**	٣	٠,٨٨٦**	٣	٠,٨٢٤**	٣	٠,٥٠٥**
٤	٠,٤٨٢**	٤	٠,٨٧٦**	٤	٠,٩٠٧**	٤	٠,٧٣٧**
٥	٠,٧٥٢**	٥	٠,٨٨١**	٥	٠,٨٤٦**	٥	٠,٦٥٢**
٦	٠,٥٣٤**	٦	٠,٨٥٤**	٦	٠,٩١٤**	٦	٠,٦٢٨**
٧	٠,٥٤٣**	٧	٠,٨٧٨**	٧	٠,٩٢١**	٧	٠,٥٦٩**
		٨	٠,٧٥٢**	٨	٠,٧٥٢**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.401) و(0.921)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس ضجر الاختبار (ن=٦٦)

البعد	معامل الارتباط
الانفعالي	٠,٧٨٦**
المعرفي	٠,٩٣٢**
الدافعي	٠,٩١٤**
الفسيولوجي	٠,٨٤٢**

الوثبات:

تم حساب وثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الوثبات لمقياس ضجر الاختبار (ن=٦٦)

البعد	معامل الوثبات
الانفعالي	٠,٥٢٨
المعرفي	٠,٧٩٧
الدافعي	٠,٨٤٣
الفسولوجي	٠,٦٨١
المقياس ككل	٠,٩٠٦

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الوثبات للمقياس جيدة ومقبولة.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح العبارات بإعطاء (٥) درجات للاختيار "موافق بشدة"، و(٤) للاختيار "موافق"، و(٣) للاختيار "محايد"، ودرجتان للاختيار "غير موافق"، ودرجة واحدة للاختيار "غير موافق بشدة".

ثالثاً- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، (إعداد غنيم، ٢٠٠٢):

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٢) عبارة موزعة على (٥) أبعاد.

صدق المقياس:

حَسَبَ واضعُ المقياس الصدق الذاتي للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٩٨)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.462) و(0.921). كما أجرى واضع المقياس تحليلاً عاملياً استكشافياً للمقياس وأسفر التحليل العاملي عن تشبع العبارات على (٥) أبعاد هي معتقدات التحصيل الدراسي ويتكون من (١٢) عبارة، ومعتقدات أداء التكاليف الدراسية ويتكون من (١٢) عبارة، ومعتقدات تنظيم الذات ويتكون من (١٢) عبارة، ومعتقدات الأداء في موقف الامتحان ويتكون من (١٤) عبارة، ومعتقدات التخصص الدراسي ويتكون من (١٢) عبارة (غنيم، ٢٠٠٢).

الوثبات:

حَسَبَ واضعُ المقياس الوثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة الوثبات للمقياس ككل (0.809) (غنيم، ٢٠٠٢).

كما حسب الباحث الحالي وثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٦٦) طالباً وطالبة، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل (ن=٦٦)

المعامل الثبات	البعد
٠,٨١٦	معتقدات التحصيل الدراسي
٠,٨٢٥	معتقدات أداء التكاليفات الدراسية
٠,٦٨١	معتقدات تنظيم الذات
٠,٧٥٤	معتقدات الأداء في موقف الامتحان
٠,٧٤٢	معتقدات التخصص الدراسي
٠,٩٢٩	ثبات المقياس ككل

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات للمقياس مرتفعة ومقبولة.

تصحيح المقياس:

تُحسب درجة كل فرد بتقدير درجات العلامات التي حددها كل مفحوص لنفسه والتي تتراوح بين (٥-١) تبعاً لتقدير مدى تطابق ما جاء في الفقرة مع ما يعتقده المفحوص عن نفسه (غنيم، ٢٠٠٢، ص ٤٠٤).

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها.

الفرض الأول: "توجد علاقة سالبة ودالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركين في مقياس التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية والتجول العقلي

التجول العقلي			فاعلية الذات الأكاديمية
الدرجة الكلية للتجول العقلي	التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية	التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية	
٠,٣٣١- **	٠,٤٣٨- **	٠,٠٣٣-	معتقدات التحصيل الدراسي.
٠,٢٩٦- **	٠,٥٢٦- **	٠,١٠٥-	معتقدات أداء التكاليفات الدراسية.
٠,٥٣٠- **	٠,٦٢١- **	٠,١٣٤-	معتقدات تنظيم الذات.
٠,٤٧٥- **	٠,٦٣٩- **	٠,٠٣٧-	معتقدات الأداء في موقف الامتحان.
٠,٥٦٥- **	٠,٦٧٢- **	٠,١٣٢-	معتقدات التخصص الدراسي.
٠,٥١٢- **	٠,٦٧٤- **	٠,٠٥٥-	الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وأبعاده (معتقدات التحصيل الدراسي، ومعتقدات أداء التكاليف الدراسية، ومعتقدات تنظيم الذات، ومعتقدات الأداء في موقف الامتحان، ومعتقدات التخصص الدراسي)، وبين متوسط درجات المشاركين في بُعد التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية، والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي، بينما لم تُظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها وبين التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جلجل وآخرين (٢٠٢٢)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التجول العقلي وفاعلية الذات الأكاديمية، ودراسة (Arredondo, 2022)، والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التجول العقلي وفاعلية الذات، ودراسة (Desideri, et al., 2019) والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال التجول العقلي، ودراسة جلجل وشمس (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية من خلال التجول العقلي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يتميز به التجول العقلي من تحول اهتمام المتعلم بعيدًا عن المهام الأكاديمية التي يقوم بها في الوقت الراهن، وبالتالي فإن الطالب الذي يتسم بانخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية هو الأكثر عُرضة للتجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية. ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Arredondo, 2022) من أن فاعلية الذات تؤثر في ثقة الناس في قدرتهم على ممارسة السيطرة على سلوكهم والتأثير في بيئتهم، وكل ذلك بهدف نهائي يتمثل في تحقيق أداء محدد. وبذلك فإن الطالب لكي يُقلل حدوث التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية عليه أن يعمل على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لديه. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية بأبعادها المختلفة، وذلك نظرًا لأن فاعلية الذات الأكاديمية تكون أكثر ارتباطًا بالمواقف الأكاديمية وتأثيرًا فيها، خاصة ما يتعلق بمواقف التعلم والتحصيل وأداء المهام الأكاديمية والأداء على مختلف الاختبارات.

الفرض الثاني: "توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المشاركين في مقياس ضجر الاختبار وفاعلية الذات الأكاديمية".
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، كما في الجدول (١١).

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية وضجر الاختبار

ضجر الاختبار					فاعلية الذات الأكاديمية
الدرجة الكلية لضجر الاختبار	البعد الفسولوجي	البعد الدافعي	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	
٠,٧٤١- **	٠,٦٩٢- **	٠,٧٣٢- **	٠,٧٥١- **	٠,٦٢٧- **	معتقدات التحصيل الدراسي.
٠,٧٣٢- **	٠,٦٧٣- **	٠,٧١١- **	٠,٧٤٠- **	٠,٦٥٠- **	معتقدات أداء التكاليفات الدراسية.
٠,٧٨٢- **	٠,٧٤٢- **	٠,٧٧٣- **	٠,٧٥٦- **	٠,٦٩٦- **	معتقدات تنظيم الذات.
٠,٨٦٨- **	٠,٨٤٣- **	٠,٨٥٥- **	٠,٨٣٩- **	٠,٧٦٠- **	معتقدات الأداء في موقف الامتحان.
٠,٨٢٥- **	٠,٧٧٥- **	٠,٨١١- **	٠,٧٩٤- **	٠,٧٦١- **	معتقدات التخصص الدراسي.
٠,٩٢٣- **	٠,٨٧٢- **	٠,٩٠٨- **	٠,٩٠٧- **	٠,٨١٦- **	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المشاركين في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وأبعاده (معتقدات التحصيل الدراسي، ومعتقدات أداء التكاليفات الدراسية، ومعتقدات تنظيم الذات، ومعتقدات الأداء في موقف الامتحان، ومعتقدات التخصص الدراسي)، وبين متوسطات درجات المشاركين في مقياس ضجر الاختبار وجميع أبعاده (البعد الانفعالي، والبعد المعرفي، والبعد الدافعي، والبعد الفسولوجي).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Liu, & Lu, 2014) والتي أظهرت وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية والضجر الأكاديمي، ودراسة (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016)، والتي توصلت إلى وجود أثر مباشر وغير مباشر لفاعلية الذات الأكاديمية في الضجر الأكاديمي، ونتائج دراسة (Wang, et al., 2017) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي وفاعلية الذات، ودراسة (إسماعيل، ٢٠٢١) والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بالملل الأكاديمي من خلال الفعالية الذاتية للذاكرة، ونتائج دراسة (Lu, & Rameli, 2023)، والتي توصلت إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والضجر، ونتائج دراسة (Jiang, 2023)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين ضجر القراءة وفاعلية الذات القرائية. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Şimşek, et al., 2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الضجر الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال طبيعة فاعلية الذات الأكاديمية وخصائصها؛ حيث إنها تجعل الطلاب يشعرون بالقدرة على العمل والإنجاز والميل إلى المشاركة والعمل الجاد والمثابرة لوقت طويل عند مواجهة الصعوبات، وهو ما يتنافى مع إمكانية تسلسل الضجر إلى الطلاب عند أداء

المهام الأكاديمية ولا سيما الاختبارات، والتي تُستنفَر فيها إمكانات الفرد وجهوده. كما تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية في ثبات الفرد أمام التحديات ومقاومة الاستسلام للفشل، والمرونة في التعامل مع مختلف التحديات، وترتبط بالصلابة والإنجاز في المواقف التعليمية، ومن ثم فإن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط سلبياً بضجر الاختبار.

الفرض الثالث: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس التجول العقلي".

ولاختبار صحة الفرض تم تقسيم المشاركين إلى منخفضين ومرتفعين في فاعلية الذات الأكاديمية بناءً على الدرجة الكلية لكل مشارك في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ثم استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يوضحه جدول (١٢).

جدول (١٢)

قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالاتها الإحصائية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب الفروق بين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس التجول العقلي (ن=١٣٨)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
منخفضو فاعلية الذات الأكاديمية	١١٧,٠٤	١٧,٤٢	٥,٧٢٨	١٣٦	٠,٠١
مرتفعو فاعلية الذات الأكاديمية	١٠١,٠٨	١٥,٢٣			

يُظهر الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٥,٧٢٨) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين المشاركين في التجول العقلي ترجع إلى اختلافهم في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، كما يتضح أن متوسط درجات منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس التجول العقلي بلغت (١١٧,٠٤) بانحراف معياري قدره (١٧,٤٢)، وهو أعلى من متوسط درجات مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية الذي بلغ (١٠١,٠٨)، بانحراف معياري قدره (١٥,٢٣)، وهو ما يعني أن هذه الفروق لصالح منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية. كما تم حساب حجم التأثير كما يوضحه جدول (١٣).

جدول (١٣)

حجم التأثير للفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التجول العقلي الكلي

معامل التأثير	القيمة
كوهين د Cohen's d	٠,٩٧٥
معامل تصحيح هـ دج Hedges' correction	٠,٩٧٠
معامل دلتا جلاس Glass's delta	١,٠٤٨

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير، حيث بلغت قيمة "كوهين د" (٠,٩٧٥)، وبلغت قيمة حجم تأثير تصحيح هيدجز (٠,٩٧٠)، وحجم تأثير دلتا جلاس (١,٠٤٨)، وكلها أحجام تأثير كبيرة.

تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Desideri, et al., 2019) ، ودراسة جلجل وآخرين (٢٠٢٢)، ودراسة (Arredondo, 2022)، ودراسة جلجل وشمس (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين فاعلية الذات والتجول العقلي، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال التجول العقلي. وهو ما يعني أن الطلاب الذين يتميزون بمستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية تزداد فرص حدوث التجول العقلي لديهم خاصة التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية لأنه يحدث عند انخفاض قدرة الطالب على أداء المهام الأكاديمية أو ضعف ثقته في القدرة على أداء المهام الأكاديمية. ومن ثم ظهرت الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في مستوى التجول العقلي لديهم، وجاءت هذه الفروق لصالح منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية. وبذلك فإن الطالب لكي يُقلل حدوث التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية عليه أن يعمل على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لديه.

الفرض الرابع: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس ضجر الاختبار".
ولاختبار صحة الفرض تم تقسيم المشاركين إلى منخفضين ومرتفعين في فاعلية الذات الأكاديمية بناءً على الدرجة الكلية لكل مشارك في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ثم استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يوضحه جدول (١٤).

جدول (١٤)

قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالاتها الإحصائية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب الفروق بين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس ضجر الاختبار (ن=١٣٨)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
منخفضو فاعلية الذات الأكاديمية	١٢٤,٥٧	١٤,٧٧	١٨,٨١٤	١٣٦	٠,٠١
مرتفعو فاعلية الذات الأكاديمية	٧١,٣٠	١٨,٣٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٨,٨١٤) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين المشاركين في ضجر الاختبار ترجع إلى اختلافهم في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، كما يتضح أن متوسط درجات منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في مقياس ضجر الاختبار بلغت (١٢٤,٥٧) بانحراف معياري قدره (١٤,٧٧)، وهو أعلى من متوسط درجات مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية الذي بلغ (٧١,٣٠)، بانحراف معياري قدره

(١٨,٣٠)، وهو ما يعني أن هذه الفروق لصالح منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية. كما تم حساب حجم التأثير كما يوضحه جدول (١٥).

جدول (١٥)

حجم التأثير للفروق بين مرتفعي ومنخفضي
فاعلية الذات الأكاديمية في ضجر الاختبار

القيمة	معامل التأثير
٣,٢٠٣	كوهين د
٣,١٨٥	معامل تصحيح هيدجز
٢,٩١٠	معامل دلتا جلاس

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير، حيث بلغت قيمة "كوهين د" (٣,٢٠٣)، وبلغت قيمة حجم تأثير تصحيح هيدجز (٣,١٨٥)، وحجم تأثير دلتا جلاس (٢,٩١٠)، وكلها أحجام تأثير كبيرة.

تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Liu, & Lu, 2014)، ودراسة (Sánchez-Rosas, & Esquivel, 2016)، ودراسة (Wang, et al., 2017)، ودراسة (إسماعيل، ٢٠٢١) ودراسة (Lu, & Rameli, 2023)، ودراسة (Jiang, 2023)، من وجود ارتباط بين فاعلية الذات والضجر، وأن الضجر الأكاديمي يتأثر بمستوى فاعلية الذات لدى الفرد. كما تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية وضجر الاختبار.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال طبيعة فاعلية الذات الأكاديمية وخصائصها؛ حيث إنها تؤثر في ثبات الفرد أمام التحديات ومقاومة الاستسلام للفشل، والمرونة في التعامل مع مختلف التحديات، وترتبط بالصلابة والإنجاز في المواقف التعليمية. ومن ثم فإن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر سلباً في إمكانية تعرض الطالب لضجر الاختبار، فكلما زاد مستوى فاعلية الذات الأكاديمية شعر الطالب بقدرته على إنجاز المهام التعليمية، والمشاركة بسهولة أكبر، والعمل بجهد، والمثابرة لوقت أطول عند مواجهة الصعوبات مقارنة بالطالب منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية. كما أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من فاعلية الذات الأكاديمية يتميزون بالقدرة على العمل الجاد والنجاح والأداء الجيد في الاختبارات، وحل المشكلات والاستمتاع بالتعلم؛ حيث تكون لديهم مستويات جيدة من معتقدات التحصيل الدراسي، ومعتقدات أداء التكاليفات الدراسية، ومعتقدات تنظيم الذات، ومعتقدات الأداء في موقف الامتحان، ومعتقدات التخصص الدراسي، وهي أمور تمنع تسلسل الملل إلى الطالب، حيث تصبح المواقف الأكاديمية-ومنها المواقف الاختبارية- جاذبة للطالب ومثيرة لاهتمامه.

توصيات الدراسة:

- من الضروري أن تهتم المؤسسات التعليمية بتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب من أجل مساعدتهم على التركيز أثناء أداء المهام الأكاديمية والبُعد عن المشتتات.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على تجنب التجول العقلي أثناء أداء المهام الأكاديمية.
- العمل على جعل الأنشطة التعليمية أكثر جاذبية وممتعة للطلاب لتجنب الضجر الأكاديمي.
- تصميم الاختبارات بطريقة تُقلل من إمكانية حدوث ضجر الاختبار.
- مراعاة التوازن في مستوى الاختبارات التي يخضع لها الطلاب فلا تكون سهلة جدًا لدرجة الملل، ولا تكون أصعب من مستوى غالبية الطلاب فتجعلهم يشعرون بالإحباط والفشل، ومن ثم حدوث ضجر الاختبار.
- الاهتمام بمساعدة الطلاب على اكتشاف جوانب القوة من أجل تعزيز شعور الطالب بفاعلية الذات الأكاديمية لديه.

دراسات مستقبلية مقترحة:

- نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وضجر الاختبار وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- التجول العقلي كمتغير وسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية وضجر الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر برنامج تدريبي قائم على فاعلية الذات الأكاديمية في خفض مستوى التجول العقلي المرتبط بالمهام الأكاديمية.
- أثر برنامج تدريبي قائم على فاعلية الذات الأكاديمية في تقليل ضجر الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة.
- التجول العقلي لدى طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي.
- الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في ضجر الاختبار لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

- إسماعيل، إبراهيم (٢٠٢١). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٧(٢٢)، ٩٣-١٦٤.
- جلجل، نصرة، والنجار، علاء الدين، وصقر، السيد، وشمس، علاء (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٠٧، ٢٣٥-٢٦٢.
- جلجل، نصرة، وشمس، علاء (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتفكير المنفتح النشط والتجول العقلي في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور*، ١٥(٤-أ)، ٩٤-١٢٠.
- العتيبي، سالم (٢٠٢١). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عثمان، شهدان (٢٠٢٤). التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٤(٢-٢)، ٦٩-١.
- غنيم، محمد (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر - التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، جامعة حلوان.
- الفيل، حلمي (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣(٢)، ٦٦-٢.
- الفيل، حلمي (٢٠١٩). مقياس التجول العقلي، مكتبة الأنجلو المصرية. متاح في: https://www.researchgate.net/publication/350567905_mqyas_altjwl_alqlly_kamlaa

المراجع العربية مترجمة إلى الإنجليزية:

- Ismail, I. (2021). The effect of the interaction between memory self-efficacy and emotional regulation difficulties on academic coping styles and academic boredom among education college students. *Journal of Scientific Research in Education*, 7(22), 93–164.
- Jaljal, N., Al-Najjar, A., Saqr, A., & Shams, A. (2022). Mind-wandering and its relationship to academic self-efficacy among university students. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, (107), 235–262.
- Jaljal, N., & Shams, A. (2023). The relative contribution of active open-minded thinking and mind-wandering in predicting academic self-efficacy among university students. *Journal of*

Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damansara University, 15(4-A), 94–120.

- Al-Otaibi, S. (2021). Prediction of mind-wandering in light of metacognitive learning and cognitive control strength among university students [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Othman, S. (2024). Mind-wandering as a mediating variable between metacognitive awareness and goal orientation among a sample of first-year secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 40(2-2), 1–69.
- Ghoneim, M. (2002). The nature of academic self-efficacy among university students. In *The 10th Annual Scientific Conference – Education and Issues of Modernization and Development in the Arab World*, Helwan University.
- El-Feel, H. (2018). A proposed program for employing the scenario-based learning model (SBL) in teaching and its effect on developing levels of knowledge depth and reducing mind-wandering among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 33(2), 2–66.
- El-Feel, H. (2019). *Mind-Wandering Scale*. Anglo Egyptian Bookshop. Available at: https://www.researchgate.net/publication/350567905_mqyas_altjwl_alqly_kamlaa

المراجع الأجنبية:

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-129.
- AL-Qadri, A., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: The mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(35), 1-22.
- Arredondo, M. (2022). The neurotic wandering mind and self-efficacy during training. A Master's thesis, State University of New York at Albany.
- Ayiku, T. (2005). The relationships among college self-efficacy, academic self-efficacy, and athletic self-efficacy for African American male football players. A Master's thesis, University of Maryland, College Park.
- 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.
- Bozhilova, N., Michelini, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2018). Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 92, 464-476.
- Brandmeyer, T., & Delorme, A. (2018). Reduced mind wandering in experienced meditators and associated EEG correlates. *Experimental Brain Research*, 236, 2519-2528.
- Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cong, Y., Yang, L., & Ergün, A. (2024). Exploring the relationship between burnout, learning engagement and academic self-efficacy among EFL learners: A structural equation modeling analysis. *Acta Psychologica*, 248, 104394.
- Cotton, K., Sandry, J., & Ricker, T. (2023). The effects of mind-wandering, cognitive load, and task engagement on working memory performance in remote online experiments. *Experimental Psychology*. 70(5), 271–284.
- Danckert, J. (2018). Special topic introduction: Understanding engagement, mind-wandering, boredom and attention. *Experimental Brain Research*, 236(9), 2447-2449.
- Daschmann, E., Goetz, T., & Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421-440.
- Deng, Y., Shi, G., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Zhou, C., & Wang, X. (2022). The effect of mind wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. *Acta Psychologica*, 231, 1-11.
- Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C., & Bonifacci, P. (2019). Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic self-concept but not reading comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 307-323.
- Eastwood, J., Frisken, A., Fenske, M., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495.
- Fell, J., Chaieb, L., & Hoppe, C. (2023). Mind wandering in anxiety disorders: A status report. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 155, 105432.
- Ghazanfari, M., & Lavasani, F. (2021). The mediating role of boredom and mind wandering in the relationship between evolutionary fitness and tendency to substance use among university



-
- students. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 10(4), 1-7.
- Goetz, T., Bieleke, M., Yanagida, T., Krannich, M., Roos, A., Frenzel, A., Lipnevich, A., & Pekrun, R. (2023). Test boredom: Exploring a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 911-931.
- Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576- 598.
- Hawkins, G., Mittner, M., Boekel, W., Heathcote, A., & Forstmann, B. (2015). Toward a model-based cognitive neuroscience of mind wandering. *Neuroscience*, 310, 290-305.
- Hoppe, H. (2022). The relationship between academic self-efficacy and academic achievement of first-time first-year students enrolled at a technical college. A doctoral dissertation, Coastal Carolina University.
- Javier-Aliaga, D., Silva Neyra, O., Calizaya-Milla, Y., & Saintila, J. (2024). Academic self-efficacy and digital competence in a sample of university students. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep540. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15601>.
- Jiang, C. (2023). Chinese undergraduates' English reading self-efficacy, intrinsic cognitive load, boredom, and performance: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093044. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1093044
- Kingsford-Smith, A., Alonzo, D., Beswick, K., Loughland, T., & Roberts, P. (2024). Perceived autonomy support as a predictor of rural students' academic buoyancy and academic self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104516.
- Koyuncuoglu, D. (2023). The mediating role of general self-efficacy in the relationship between metacognition and academic success of university students. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 184-201.
- Kula, S. (2022). The Relationships between the academic boredom and lifelong learning tendency. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 12-24.
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, 14, 537, 1-14.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2014). The relationship between academic self-efficacy and academic-related boredom: MAOA gene as a moderator. *Youth & Society*, 49(2), 254-267.
-

- Lu, Q., Rameli, M., & Rustam, M. (2023). How academic self-efficacy influences online learning engagement: The mediating role of boredom. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 17(24), 115–135. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i24.44759>.
- Martarelli, C., & Baillifard, A. (2022). Mind-wandering as an exploratory response to boredom. In *The Routledge International Handbook of Boredom* (pp. 145-162), Routledge.
- Martarelli, C., Bertrams, A., & Wolff, W. (2021). A personality trait-based network of boredom, spontaneous and deliberate mind-wandering. *Assessment*, 28(8), 1915-1931.
- Martinez, J. (2003). Academic locus of control, achievement motivation, and academic self-efficacy: Predicting academic achievement in Hispanic and non-Hispanic middle school children. A doctoral dissertation, California State University, Fresno.
- McVay, J. (2010). The mediating role of mind wandering in the relationship between working memory capacity and reading comprehension. A doctoral dissertation, the University of North Carolina at Greensboro.
- Mohamed, S., Mohamed, S., Mohamed, H., & Abdeen, M. (2025). Effect of electronic exams on nursing students' test-anxiety and academic self-efficacy. *Sohag Journal of Nursing Science*, 4(6), 1-10.
- Morava, A., Shirzad, A., Van Riesen, J., Shirzad, M., Elshawish, N., Alushaj, E., & Prapavessis, H. (2025). The effects of a single bout of high intensity exercise on stress reactivity, mind wandering, and lecture comprehension in young adults. *PloS One*, 20(1), e0318222.
- Olaigbe, T., Fagbenro, D., & Adebisi, K. (2021). "Predictive role of boredom proneness and self-efficacy on perceived stress among civil servants working from home during COVID-19 lockdown. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(1), 321-327.
- Owen, S. & Froman, R. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale .Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*. San Diego, CA, Academic Press.

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Repo, J., Herkama, S., & Salmivalli, C. (2025). Equitable shifts in youth resilience? Distinguishing normative changes and pandemic effects on academic self-efficacy and cognitive reappraisal. *Developmental Psychology*. Advance Online Publication. <https://dx.doi.org/10.1037/dev0001913>.
- Rooij, A., Atef, A., & Faber, M. (2024). A wandering mind is not always a creative mind: How thought dynamics explain the relationship between mind wandering and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 58(1), 151-170.
- Sánchez-Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): Internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, 15(1), 41-74.
- Sánchez-Rosas, J., & Esquivel, S. (2016). Instructional teaching quality, task value, self-efficacy, and boredom: A model of attention in class. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-20.
- Schultz, G. (2022). The relationship between student academic self-efficacy and academic success of adult online undergraduate learners. A doctoral dissertation, South University.
- Şimşek, H., Kula, S., Özçakir, B. & Ceylan Çeliker, T. (2020). The relation between academic boredom of students with mathematics self-efficacy and mathematics anxiety. *Acta Didactica Napocensia*, 13(2), 30-42, <https://doi.org/10.24193/adn.13.2.2>.
- Sorella, S., Crescentini, C., Matiz, A., Chang, M., & Grecucci, A. (2025). Resting-state BOLD temporal variability of the default mode network predicts spontaneous mind wandering, which is negatively associated with mindfulness skills. *Frontiers in Human Neuroscience*, 19, 1515902.
- Tian, Y., & Wang, H. (2025). The impact of artistic sports on academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1458460.
- Tze, M. (2011). Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students. A master's thesis, University of Alberta.
- Tze, V., Daniels, L., & Klassen, R. (2014). Examining the factor structure and validity of the English Precursors to Boredom Scales. *Learning and Individual Differences*, 32, 254-260.
- Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. (2022). Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school

-
- psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 23-39.
- Wang, J., Liu, R., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1006.
- Welhaf, M., Banks, J., & Bugg, J. (2024). Age-related differences in mind wandering: The role of emotional valence. *Psychological Sciences and Social Sciences*, 79(1), 1–11.
- Wentzel, M. (2013). An investigation of the relationship between school failure and at-risk students' general self-efficacy, academic self-efficacy, and motivation. A doctoral dissertation, Minnesota State University, Mankato.
- Yao, C., Jun, H., & Dai G. (2024). Predicting phonological awareness: The roles of mind-wandering and executive attention. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(2), 1-7.
- Yi, S., Zhang, Y., Lu, Y., & Shadiev, R. (2024). Sense of belonging, academic self-efficacy and hardiness: Their impacts on student engagement in distance learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 55, (4), 1703-1727.
- Yokoyama, S. (2024). Impact of academic self-efficacy on online learning outcomes: A recent literature review. *EXCLI Journal*, 23, 960-966.
- Zanenco, A., Denkova, E., & Jha, A. (2024). Mind-wandering increases in frequency over time during task performance: An individual-participant meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 1-24.