

التجول العقلي كمتغير وسيط بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة

إعداد

د/ أماني عبد التواب صالح حسن د/ سحر السيد الأحمد عطيّة

استاذ الصحة النفسية المساعد

استاذ علم النفس المساعد

بكلية التربية للبنات بالقاهرة - جامعة
الأزهر

بكلية التربية للبنات بالقاهرة - جامعة
الأزهر

التجول العقلي كمتغير وسيط بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة

أماني عبد التواب صالح حسن، سحر السيد الأحمد عتيبة .

استاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية للبنات بالقاهرة -جامعة الأزهر.

استاذ علم النفس المساعد بكلية التربية للبنات بالقاهرة -جامعة الأزهر.

البريد الإلكتروني: rouzanrouzan@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة، وكذلك علاقة الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل، التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل، والفروق في متغيرات البحث وفقاً لمتغيري النوع والتخصص، و التعرف على الدور الوسيط للتجول العقلي بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، وشملت عينة البحث (٣٥٢) طالباً وطالبة من طلبة كليات (التربية، الهندسة، العلوم، الدراسات الإنسانية) بجامعة الأزهر بالقاهرة، وتمثلت أدوات البحث في: مقياس التجول العقلي، مقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد الباحثين)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي وكذلك بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل، بينما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل، أيضاً توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في كل من الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل طبقاً لمتغير النوع لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في التجول العقلي طبقاً لمتغير النوع، كذلك أظهرت النتائج عن وجود فروق غير دالة إحصائياً في متغيرات البحث الثلاثة طبقاً لمتغير التخصص، كما بينت النتائج أن التجول العقلي يُعد متغيراً وسيطاً بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل بصورة جزئية لدى أفراد العينة.

الكلمات /المفتاحية: التجول العقلي- الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي- التوجه نحو المستقبل.

Mental wandering as a mediating variable between unrealistic academic entitlement and future orientation among university student

Amani Abdel Tawab Saleh Hassan, Sahar El Sayed El Ahmadi.

Assistant Professor of Mental Health, Faculty of Education for Girls in Cairo - Al-Azhar University.

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education for Girls in Cairo - Al-Azhar University.

E-mail: rouzanrouzan@yahoo.com

Abstract:

The aim of the current study was to examine the relationship between mind-wandering and unrealistic academic entitlement among university students, as well as the relationship between unrealistic academic entitlement and future orientation, and between mind-wandering and future orientation. Additionally, the study sought to explore differences in the study variables based on gender and academic specialization, as well as to investigate the mediating role of mind-wandering in the relationship between unrealistic academic entitlement and future orientation among university students.

The study sample consisted of 352 male and female students from the Faculties of Education, Engineering, Science, and Humanities at Al-Azhar University in Cairo. The research utilized the following instruments: the Mind-Wandering Scale, the Unrealistic Academic Entitlement Scale, and the Future Orientation Scale (developed by the researchers).

The results revealed a statistically significant positive correlation between mind-wandering and unrealistic academic entitlement, as well as between unrealistic academic entitlement and future orientation. In contrast, a statistically significant negative correlation was found between mind-wandering and future orientation.

Additionally, the study identified statistically significant differences in unrealistic academic entitlement and future orientation based on gender, favoring male students. However, no statistically significant differences were found in mind-wandering based on gender. Furthermore, the results indicated no significant differences in any of the three study variables based on academic specialization.

Finally, the results demonstrated that mind-wandering partially mediates the relationship between unrealistic academic entitlement and future orientation among university students.

Keywords: Mind-Wandering – Unrealistic Academic Entitlement – Future Orientation.

مقدمة:

تُعد عملية التعلم مسيرة متواصلة مليئة بالتحديات التي تتطلب جهودًا مستمرة للتكيف والتطوير، وتُشكل المشكلات التربوية إحدى العقبات الأساسية التي تعيق سير الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم، ولها تأثير مباشر في تقليل فاعلية التعليم وجودته داخل المؤسسات التعليمية. ولا تقتصر آثاره على مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين فحسب، بل تمتد لتشمل جوانب أخرى ذات أبعاد نفسية واجتماعية، مما قد يؤدي إلى ظهور سلوكيات سلبية داخل الأوساط الأكاديمية.

ونظرًا لما تفرضه التحديات التربوية من تأثيرات في مدى جودة التعلم وكفاءته، يُعد التجول العقلي **Mind Wandering** الذي يحدث بصورة تلقائية وسريعة أثناء أداء الأنشطة التي تتطلب انتباهًا مستدامًا—إحدى العمليات الذهنية الشائعة التي تمثل عائقًا كبيرًا أمام المتعلمين، إذ يؤدي هذا التجول إلى شroud الذهن وضعف القدرة على التركيز والانتباه، مما يؤثر سلبًا في أداء المهام وينعكس على فاعلية التعليم ومخرجاته. فعجز المتعلم على الاستمرار في متابعة التعلم ينعكس على نواتج التعلم ويضعف تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ولهذا، حظي التجول العقلي باهتمام واسع في الأبحاث التربوية والمعرفية، نظرًا لدوره في التأثير على مستوى التحصيل الأكاديمي وكفاءة الأداء في كافة البيئات التعليمية.

وأصبح التجول العقلي يشكل عائقًا أمام المتعلمين والأفراد بوجه عام ويؤدي إلى شroud أذهانهم ويقلل قدرتهم على التركيز والانتباه في مهامهم، مما يضعف أداءهم لهذه المهام نتيجة قلة استمرار المتعلم في متابعة عملية التعليم ويؤثر على نواتج التعلم.

فالتجول العقلي من المشكلات التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين النفسيين والتربويين حيث تسهم في إعاقة أهداف التعلم الجوهرية لما لها من انعكاسات سلبية على متغيرات عديدة لدى الطلبة من أهمها: مهارات الفهم القرائي وحل المشكلات والاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي واليقظة العقلية، وتكمن مشكلة التجول العقلي في أنه يعمل على ضعف الرغبة والكفاءة في التعلم لدى المتعلم، كما أنه يخفض من مستوى الدافعية والحماس والمشاركة في بيئة التعلم، وينمي العديد من السلوكيات المقاومة للتعلم (الفيل، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى ذلك يشير التجول العقلي إلى توجه عقل الفرد إلى أفكار بعيدة وغير منظمة تفصل الفرد عن ما يجب أن يهتم به ويخطط له (Killings & Gilbert, 2010)، فقد يشتت انتباهه عن التفكير المهي في الأهداف المستقبلية وخطط تحقيقها، ويلجأ معه الفرد إلى التسويف وتأجيل العمل وتشير إلى ذلك نتائج دراسة عمران وأبو قوطة (٢٠٢٤) من الترابط الإيجابي بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي.

وبالرغم من ذلك أوضحت بعض الدراسات أن التجول العقلي له أهمية كبيرة في بعض الأنشطة المعرفية ومنها التفكير الإبداعي حيث يزيد من توليد الأفكار المتنوعة وبشكل مرن، فالتجول العقلي يعمل على إعادة هيكلة الأفكار التي ترتبط بعلاقات مسبقة، ويسمح بانتقال هذه الأفكار داخل البناء المعرفي من خلال فئات دلالية جديدة للفرد مما يؤدي إلى تكوين علاقات جديدة بينها يصل منها الطالب إلى أفكار إبداعية (Williams et al., 2018, Wadhwani, 2017 & Murray et al., 2021)، مما قد يساعد في وضع تصورات حول الأهداف المستقبلية والطموحات وتحديد خطوات لتحقيقها.

وفي سياق متصل يلاحظ أيضاً أن من أبرز التحديات التي ظهرت في البيئة التعليمية وخاصة مؤسسات المرحلة الجامعية وأصبحت تمثل مصدر قلق للمعلمين هي ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي *Unrealistic Academic Entitlement*، حيث حظي هذا الجيل باهتمام وتعزيز مستمر وامتيازات لا ترتبط بالأداء مما أسهم في ترسيخ مشاعر الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لديهم، وانتقلت هذه المشاعر إلى الأوساط الأكاديمية، وتكوّنت لدى هذا الجيل قناعة بأن مجرد الالتحاق بالجامعة يمنحهم الحق في نيل العديد من الامتيازات دون الحاجة لبذل الجهد المستحق لتحقيقها؛ ونتيجة لذلك ظهرت بعض السلوكيات السلبية مثل الانشغال بالهواتف، التحدث بأسلوب غير لائق مع المعلمين، اللجوء إلى طرق غير سليمة للحصول على الدرجات، قلة الالتزام في الحضور، الاعتراض بغضب على الدرجات، ويدعم ذلك ما ذكره Sessoms, et al., (2016) أن الطلبة الذين يحملون مستويات عالية من الشعور غير الواقعي بالاستحقاق الأكاديمي يتميزون بثلاث سمات سلبية، وهي: إلقاء المسؤولية على الآخرين، والتصرف وفق قناعة بوجوب السيطرة بدلاً من الالتزام بالأنظمة، إضافة إلى اعتقادهم بأنهم يستحقون المعاملة كعملاء يتلقون خدمة، بدلاً من الانخراط الفعّال في العملية التعليمية.

ووجد أن طلبة الجامعات والذين ينتمون إلى الألفية الجديدة، ونتيجة تأثير وسيطرة التكنولوجيا الحديثة وما لديهم من شغف شديد بوسائل التواصل الاجتماعي، واعتادهم معالجة المعلومات ذات النص القصير خلاف معلومات المناهج الدراسية ذات النص الطويل، كل هذا أدى إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس، مصحوباً باتجاه واضح نحو تعزيز صورة الذات وترقيتها. مع رغبة ملحة في الحصول على التعزيز الإيجابي بأقل قدر من الجهد في تنفيذ التكاليفات. ونتيجة لذلك، أصبح هؤلاء الطلبة يميلون إلى تضخيم ذواتهم بشكل مبالغ فيه، ويظهرون مستويات مرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي، مدفوعة بتوقعات إيجابية غير واقعية حول ما يستحقونه من تقدير وامتيازات دون بذل جهد يتناسب مع ذلك (Jeffres et al., 2014, Twenge, 2013)، قد تؤدي إلى تجاهل التخطيط الواقعي والخطوات التدريجية اللازمة للوصول إلى المستقبل المنشود.

ويُعد المستقبل من أهم الأمور التي تستحوذ على عقول هؤلاء الشباب وتسيطر على أفكارهم خاصة في هذه المرحلة الجامعية، والوعي بالمستقبل وتحديد أهدافه وإدراك تحدياته والتعرف على فرصه أحد مقومات النجاح في جوانب الحياة المختلفة، فمن يفتقد رؤية واضحة المعالم عما يريد صنعه بالمستقبل لا يستطيع تحقيق النجاح الذي يعتمد على الوعي بالمستقبل، حيث أن فهم الحاضر وإن كان ضرورياً فهو لا يحقق إلا النجاح المؤقت إن لم يقترن بالوعي بالمستقبل (عياد، ٢٠١١).

ويعتبر التوجه نحو المستقبل *The orientation toward future* أحد العوامل المهمة في تكوين الهوية الذي يتشكل خلال مرحلة المراهقة ويؤثر على سلوك الفرد وتصرفاته خلال فترة الشباب (بسيوني وآخرون، ٢٠٢٢)، كما يرتبط بشكل كبير بصحة الفرد النفسية ويؤثر في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالفرد ذو التوجه الإيجابي للمستقبل يتمتع بصحة جسدية ونفسية أفضل، ويكون لديه القدرة على التكيف مع متغيرات الحياة وظروفها، وترتبط العديد من المشاعر الإيجابية بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل مثل مشاعر التفاؤل والأمل والإيجابية والطموح والدافعية كما أنه يعمل على تنميتها، بينما ترتبط العديد من المشاعر السلبية كالإحساس باليأس والتشاؤم والقهر والدونية مع التوجه السلبي نحو المستقبل (يوسف والفضلي، ٢٠٢٤)، وتدعم

هذا الرأي دراسة (Lalot et al., 2021) التي أشارت إلى أن الأفراد الذين يكثرون التفكير في مستقبلهم بشكل إيجابي لديهم استعداد أفضل لتخطي العقبات كما أنهم أقل تعرضاً للقلق والاحباط.

بالإضافة إلى ما سبق أظهرت دراسة Smallwood et al., (2009) أن التخطيط المستقبلي يتطلب قدراً كبيراً من التجول العقلي الموجه نحو المستقبل، مما يشير إلى أن الأفراد ينخرطون في التجول العقلي كوسيلة للتفكير في أهدافهم المستقبلية، كما وجدت دراسة Baird et al., (2011) أن التجول العقلي يمكن أن يعزز التخطيط المستقبلي، حيث يتيح للأفراد التفكير في الأحداث المستقبلية ووضع استراتيجيات لتحقيق أهدافهم.

وتُعد مرحلة التعليم الجامعي مرحلة مهمة في حياة الفرد حيث يتم فيه التأكيد على ما اكتسبه من قيم وعادات ومهارات خلال مراحل حياته السابقة فضلاً عن تعلم مهارات وقيم جديدة يتم اضافتها إلى ماتم اكتسابه سابقاً، أيضاً هناك مؤشرات تشير إلى التنبؤ بنوعية الحياة الحالية للفرد والمسار الذي سينتجه مستقبلاً بعد مرحلة التعليم الجامعي ومن هنا تتضح أهمية تلك المرحلة في حياة الفرد لذا من الضروري البحث عن العوامل المؤثرة في هذه المرحلة، وفهم طبيعة الإشكالات التي يواجهها الطلبة، سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية، والعمل على تحليل أسبابها وأبعادها بهدف إيجاد حلول تساهم في الارتقاء بجودة الحياة الأكاديمية وتحسين تجربة التعلم الجامعي.

ومن خلال العرض السابق، يتضح أن التجول العقلي يُعد عاملاً مؤثراً في مسار التعلم وقد يساهم في بلورة رؤية الطالب لمستقبله. ومع ذلك، لم تُسلط الدراسات السابقة- لا سيما في السياق العربي- الضوء بشكل كافٍ على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي وتأثيرهما المشترك في التوجه نحو المستقبل؛ لذا افترضت الباحثتان أن التجول العقلي قد يؤدي دوراً وسيطاً يفسر هذه العلاقة؛ مما دفعهما إلى إجراء البحث الراهن للتحقق من هذا الدور الوسيط لدى عينة من طلبة الجامعة، سعياً لفهم أعمق للمتغيرات المؤثرة في مسارهم الأكاديمي وتوجهاتهم المستقبلية.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال شعور الباحثين بالمشكلة، فبناءً على عملهما كعضوي هيئة تدريس، والتفاعل المباشر مع الطلاب لاحظتا، أن الطلبة أصبحوا أكثر تهاوياً عما قبل في الالتزام بحضور المحاضرات وأداء التكاليفات في موعدها، إلى جانب اعتمادهم المتزايد على وسائل التواصل الإلكتروني للتفاعل مع الأساتذة، واستبدال حضور المحاضرات الفعلية بمتابعة المحاضرات المسجلة، فضلاً عن مطالبة الطلبة بتحديد موضوعات معينة أو معرفة الأسئلة التي سيتضمنها الامتحان مسبقاً، إضافةً إلى الاعتراض المتكرر على درجات التكاليفات عند تدنيها، كما أنهم يتذمرون من النقد الأكاديمي، معتبرين أنهم يستحقون الإشادة المستمرة دون مراجعة لمستواهم الفعلي. إضافةً إلى ذلك يميلون إلى المطالبة بمكافآت أو امتيازات إضافية لمجرد حضور المحاضرات. كما يظهر هذا الشعور في رفضهم تحمل المسؤولية عن أي إخفاق أكاديمي، حيث يلقون باللوم على الأساتذة أو نظام التعليم بدلاً من الاعتراف بتقصيرهم. ويتجلى الاستحقاق الأكاديمي أيضاً في التركيز الزائد على الدعم الخارجي لإنجاز التكاليفات، والتوقع بأن تكون الامتحانات سهلة أو أن يتم تعديل الدرجات وفقاً لرغباتهم الشخصية. كل هذه السلوكيات وغيرها توضح وجود مستوى من الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة، مما دفع

الباحثان إلى تناول هذا المتغير بالبحث حيث أسفرت بعض الدراسات عن وجود مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة التعليم الجامعي (الضبع، ٢٠٢٠، الشافعي، ٢٠٢٢).

كما تبلورت مشكلة البحث باطلاع الباحثين على التراث النفسي والدراسات السابقة في هذا الصدد؛ حيث أشارت الدراسات إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي سلبياً ببعض المتغيرات كالرضا عن الحياة، وتقدير الذات، فعالية الذات الأكاديمية، الانجاز الأكاديمي، الدافع الأكاديمي، السلوكيات غير الحضارية (العدوان، عدم الاحترام، الغضب). (Boswell, 2012. Jeffres et al., 2014. Kurtyilmaz, 2019. Fromuth, et al., 2019. Reysen et al., 2020).

كما توصلت نتائج دراسة (McLellan & Jakson (2017 إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط سلبياً ببقظة الضمير والانبساطية والانفتاح وإيجابياً بالعصابية.

ويتفق (Campbell et al., (2004 مع ما سبق حيث ذكر إلى أن زيادة مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ينتج عنه العديد من السلوكيات السلبية من بينها: العدوانية، التسلط، ضعف العلاقات مع الزملاء، الأنانية، الطمع، الصراعات مع المعلمين.

كما أشار (Reysen et al., (2020 إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بأشكال من السلوكيات المزعجة التي تشيع في قاعات الدراسة مثل النوم في القاعة، الانشغال بالجوال، المحادثات الجانبية، الملل، النفور، وفي إطار مختلف وجد ارتباط إيجابي بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط ومستوى الطموح (بيرق، ٢٠٢٣).

وأصبحت ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي مشكلة تواجه أساتذة الجامعة في بعض الجامعات بشكل كبير استناداً إلى التغيرات التربوية التي شاهدها الجامعات نتيجة نقص الموارد الذي كان سبباً في اتجاه الجامعات لتعويض هذا النقص من خلال زيادة الرسوم واعتماد القبول ببعض التخصصات بمقابل مادي لزيادة مصادر تمويلها، فضلاً عن انتشار التعليم الخاص والذي جعل من التعلم مصدراً للتربح وخلق لدى الطالب اعتقاد بأحقاقه للنجاح فقط من خلال دفعه للمال كعميل يحصل على سلعة دون بذل جهد (Jeffres et al., 2014).

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود مستويات مرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة (الضبع، ٢٠٢٠، الشافعي، ٢٠٢٢)، اتضح أيضاً أن طلبة الجامعة هم أكثر الفئات تعرضاً للتجول العقلي لانشغال عقولهم بكثير من الأفكار نتيجة وجودهم في الفضاء الإلكتروني المفتوح، الذي يعج بأشكال وأنواع من الأفكار والثقافات، فضلاً على دور هذه المرحلة العمرية في تحديد مسار حياتهم من خلال اتخاذ قراراتهم واختيار تخصصاتهم وخططهم المهنية بما يتماشى مع طموحاتهم المستقبلية.

ويؤدي التجول العقلي دوراً مهماً في عمليتي التعليم والتعلم، فهو نشاط عقلي يسهم في التقليل من قدرة الطالب على التركيز بفعالية أثناء قيامه بمهمة معينة (المرافي، ٢٠٢٠)، كما يمثل عائقاً أمام تعلم الطلبة لما يسببه من فقدان للتركيز وتشتت في الانتباه وفقدان السيطرة مما يؤثر في أداء الطلبة وقدرتهم على التعلم الفعال، من هذا المنطلق، وجدت علاقة سلبية بين التجول العقلي ونواتج التعلم، حيث كلما زاد مستوى التجول العقلي، تراجعت كفاءة استيعاب المعلومات وإتمام المهام التعليمية بفاعلية (البياتي وصالح، ٢٠٢٢).

كما يرتبط التجول العقلي بالعديد من السلوكيات الغير إيجابية كإنخفاض الأداء في الأنشطة الأكاديمية وبعض أعراض القلق والاكتئاب وتشئت الانتباه حيث يلجأ الفرد إلى الهروب بالتجول العقلي من أجل فك ارتباطه بموضوع محدد، والإفراط فيه ينتج عنه اجترار للأفكار السلبية (Glasser, 2019) & Irving).

وحق تكون عملية التعلم فعالة يجب أن تكون قائمة على دمج وتكامل المعلومات من المحيط الخارجي مع تمثيلاتنا الداخلية للعالم، من خلال ترميز هذه المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، ولكن التجول العقلي يعيق هذا التكامل حين تفقد هذه المعلومات عندما يتجول الطالب بعقله بعيداً عن موضوع المحاضرة أو المهمة التي بصدد تنفيذها الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة فهم المادة أو تعطيل المهمة (Smallwood et al., 2007).

وباستعراض نتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت التجول العقلي في المجال الأكاديمي وجدت تناقضات أثارت تساؤلات واستفسارات الباحثين في المجال التربوي، ففي الوقت الذي توصلت فيه دراسة جمعة (2023)، إلى وجود علاقة إيجابية بين التجول العقلي واليقظة العقلية فكلما كانت درجة التجول العقلي لدى الطلبة عالية زاد مستوى اليقظة العقلية لديهم، أوضحت دراسة (Belardi et al., 2022) وجود علاقة سلبية بين كلا من التجول العقلي واليقظة العقلية.

وفي هذا المنطلق تعارضت نتائج دراسة البياتي وصالح (٢٠٢٢) إلى وجود ارتباط سلبى بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي، نجد أن دراسة حسين وصادق (٢٠٢٢) أوضحت أن هناك ارتباط إيجابي بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي فكلما كان لدى الطلبة درجة عالية من التجول العقلي كان التحصيل الدراسي لديهم أعلى.

وأشارت الدراسات إلى وجود ارتباط سلبى بين التجول العقلي أثناء أداء المهمة والدافعية حيث يميل الذين الذين لديهم دافعية منخفضة نحو المهمة الحالية إلى التجول العقلي أثناء أدائها، بينما وجد أن تحفيز الطلبة على تحسين أدائهم في مهام دراسية معينة قد يقلل من التجول العقلي، كما توصلت الدراسات إلى أن الدافعية قد تساعد في تحسين أداء المهمة من خلال تقليل عمق التجوال العقلي، وتوفر الحماية من التأثيرات السلبية للتجوال العقلي عندما يحدث (et al., 2023 , Seli et al., 2019 , Kawagoe et al., ٢٠٢٠, Brosowsky).

ونظراً إلى أن العديد من الاستراتيجيات التي تعزز الصحة النفسية وتعمل على الوقاية من مخاطر التحديات تعتمد على معتقدات الشباب المستقبلية وقدرتهم على تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيقها حيث يُعد التوجه المستقبلي بناء تحفيزي ذو أبعاد متعددة يساعد في تحديد الأهداف ووضع الخطط لتعيين المستقبل، لهذا السبب تم النظر إلى التوجه المستقبلي في الأطر النظرية كعامل حماية ضد السلوكيات الإشكالية وينمي السلوكيات التكيفية (Skinner et al., 2022).

وتوصلت دراسة (Pawlak & Moustafa, 2023) إلى وجود ارتباط بين التوجه نحو المستقبل وكلا من المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب أكثر توجهاً نحو المستقبل يظهرون مستويات أعلى من المشاركة الأكاديمية مقارنة بأولئك الذين كانوا أقل توجهاً نحو المستقبل. كما أشارت إلى أن تحفيز الطلاب وتوجيههم نحو هدف مستقبلي قد يزيد من مشاركتهم وأدائهم الأكاديمي.

في حين توصلت دراسة (Jones et al., 2013) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الشعور بالاستحقاق الأكاديمي هم أقل إيجابية تجاه التعلم، وأقل مثابرة على الأهداف

(الاستمرارية في الاهتمام، والمثابرة في الجهد) وأكثر عرضة للتشتت، والإغلاق، والانتقال في المجالات الفكرية والاجتماعية، ويدعم ذلك دراسة Frey (2015) التي أشارت إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يؤدي إلى انخفاض مستويات الدافعية الذاتية للمهام وتقليل المثابرة في المهام، بينما يزيد الاستحقاق الأكاديمي من عدم الدافعية مما يقلل من الأداء الأكاديمي لدى الطلاب

ولكن نجد التوجه نحو المستقبل لدى الشباب قد يكتنفه الكثير من الغموض خاصة في المجتمعات التي تتميز بعدم الاستقرار الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي، في هذه المجتمعات يحاول الفرد أن يضع بدائل تحسن من وضعه في المستقبل وتجعله أكثر استقراراً، فضلاً عن ما يتميز به عصرنا الحالي من كثرة التطورات والتغيرات التي انعكس أثرها في مجتمعنا في صورة العديد من المشكلات الملموسة من غلاء معيشة وقلة فرص العمل والتأثيرات الفكرية والثقافية ومشاكل التكنولوجيا وادمان الانترنت الأمر الذي أصبح يمثل تحدياً أمام رؤية شباب هذا العصر للمستقبل والمسار الذي يطمحون السير فيه لتحقيق أهدافهم مع قدرتهم على تشخيص التحديات المستقبلية المرتبطة بهذه التحولات المتلاحقة.

بناء على هذا أصبح التوجه نحو المستقبل لدى الشباب مفهوماً يستحق البحث والدراسة خاصة وأن شباب هذا العصر لم يُعد يرسل تفاؤلاً نحو مستقبل مشرق حيث صارت المخاوف والهواجس تحيط به وأصبحت هذه المخاوف تأخذ عقول الشباب وتفكيرهم إلى مناطق محدودة أثرت على التخطيط لمستقبلهم، فضلاً عن أن هؤلاء الشباب هم قادة المستقبل ويحملون على عاتقهم مسؤولية أقدام أوطانهم وأن التعرف على تطلعاتهم المستقبلية ووجهات نظرهم وتحدياتهم تساهم في تنفيذ أهداف التنمية المستدامة.

ومن خلال استقراء ما سبق يتضح أن الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي أحد العوامل التي قد تؤثر سلباً في توجه الطالب نحو المستقبل، حيث يؤدي الشعور غير الواقعي بالأحقية في تحقيق النجاح دون بذل جهد كافٍ إلى الإحباط عند مواجهة التحديات الأكاديمية، مما قد يقلل من دافعية الطالب لتحديد أهداف واضحة والسعي لتحقيقها. وفي هذا السياق، يؤدي التجول العقلي دوراً وسيطاً في هذه العلاقة، حيث إن انشغال الطالب بأفكار مشتتة وغير منتظمة قد يزيد من تأثير الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، مما يؤدي إلى تراجع قدرته على التركيز والانخراط الفعال في الأنشطة التعليمية. ونتيجة لذلك، قد يتأثر توجه الطالب نحو المستقبل، إذ يصبح أقل قدرة على التخطيط السليم واتخاذ قرارات أكاديمية ومهنية واضحة. وبذلك، فإن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لا تكون مباشرة فحسب، بل تتأثر أيضاً بمستوى التجول العقلي لدى الطلبة، ومن هنا، يفترض البحث الحالي أن التجول العقلي يعمل كمتغير وسيط يفسر كيف يمكن للاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي أن يؤثر بشكل غير مباشر في توجهات الطلبة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

ونظراً لقلة وجود دراسات عربية- في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان- تناولت استكشاف الدور الوسيط للتجول العقلي في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، فقد وجدت الباحثتان ثمة مبرر لإجراء هذا البحث لمحاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما الدور الوسيط للتجول العقلي في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي

غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، وهي:

- ما العلاقة بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة؟
- ما العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة؟
- ما العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي و التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة؟
- ما الفروق في التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل التي تعزي إلى متغير النوع (ذكر/أنثى) لدى طلبة الجامعة؟
- ما الفروق في التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل التي تعزي إلى متغير التخصص الدراسي (نظري/عملي) لدى طلبة الجامعة؟
- ما إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيراً وسيطاً بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى عينة الدراسة؟

هدف البحث:

يسعى هذا البحث إلى استكشاف:

- العلاقة بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة.
- العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- الفروق في التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل تعزي إلى متغير النوع (ذكر/أنثى) لدى طلبة الجامعة.
- الفروق في التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل تعزي إلى متغير التخصص الدراسي (نظري/عملي) لدى طلبة الجامعة؟.
- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة عبر التجول العقلي كمتغير وسيط.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على بعض المتغيرات المعرفية الحديثة نسبياً في الميدان التربوي (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي، التوجه نحو المستقبل) نظراً لتأثيرها الكبير على جودة وكفاءة عملية التعليم والتعلم .

- سد الفجوة البحثية الناتجة عن ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث، حيث لم تناقش أي أبحاث – في نطاق معرفة الباحثين – الدور الوسيط للتجول العقلي بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.

- إثراء المكتبة العربية بأدبيات نظرية عن (التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي) للتعرف على ماهيتهم وأسبابهم وانعكاساتهم السلبية على العملية التعليمية في محاولة لمعالجة هذه الظواهر والحد منها.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم ما يسفر عنه البحث من نتائج في إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية عن طريق وضع الأسس العلمية التي تساعد في تصميم بيئات تعليمية فعالة تعمل على خفض التجول العقلي واعتقادات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، وتبني آليات التخطيط والتفكير المستقبلي لدى الطلبة.

- قد تساعد نتائج البحث الحالي في توجيه نظر الباحثين التربويين في التصدي لانتشار الاستحقاق الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة، من خلال إعداد وتصميم برامج تدريبية وارشادية وتدريبهم عليها.

- توفر نتائج البحث الحالي إطاراً معرفياً يمكن أن يساعد القائمين على العملية التعليمية بالجامعات على التعرف على السلوكيات المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي ووضع النظم والقواعد التي تحد من انتشار هذه السلوكيات داخل الحرم الجامعي.

- قد تساعد المقاييس التي تم اعدادها في البحث الحالي المهتمين بالبحث في المجال النفسي والتربوي والمعينين بدراسة هذه المفاهيم نظراً لحدوثها وقلة المقاييس الخاصة بها في البيئة العربية -في حدود اطلاع الباحثين-.

المفاهيم الإجرائية:

١-التجول العقلي: Mind Wandering

تعرف الباحثان التجول العقلي اجرائياً بأنه "مجموعة من الأفكار الداخلية والصور الذهنية والمشاعر الشخصية التي تؤدي إلى توجيه انتباه الطالب تلقائياً عن البيئة الخارجية؛ فينحرف عن الموضوع المستهدف إلى أفكار أخرى قد تكون مرتبطة به أو غير مرتبطة؛ مما ينتج عنه قصور في الأداء" وله بُعدان:

١-التجول العقلي المرتبط بالمهمة: تحويل انتباه المشارك تلقائياً إلى مجموعة من الأفكار الداخلية حول المهمة المستهدفة سواء بشكل إيجابي أو سلبي؛ مما يؤثر في تركيزه ويضعف أدائه.

٢-التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة: تحويل انتباه الطالب تلقائياً إلى مجموعة من الأفكار الداخلية غير المرتبطة بالمهمة المستهدفة سواء كانت تتعلق بمشاعر شخصية أو مثيرات خارجية أو ذكريات سابقة أو طموحات مستقبلية، مما يؤثر بالسلب في أدائه.

ويقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس التجول العقلي المعد بالبحث الحالي.

٢-الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي: Unrealistic Academic Entitlement

تعرف الباحثان الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي اجرائيًا بأنه "اعتقاد الطلبة الحصول على الخدمات الأكاديمية غير مستحقة وتوقع النجاح الأكاديمي دون بذل مجهود أو تحمل مسؤولية، وله بعدان:

١-معتقدات الاستحقاق الأكاديمي. وهو اعتقاد الطالب بأنه يستحق التفضيل والتميز في عدة جوانب منها (الخدمات المقدمة، الحصول على الدرجات، النجاح الأكاديمي) بصرف النظر عما لديه من قدرات فعلية ودون تحمل مزيد من المسؤولية أو بذل الجهد.

٢- سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي: وتعني قيام الطالب ببعض التصرفات غير اللائقة أكاديميًا أو أخلاقيًا مع زملائه أو معلميه من أجل الحصول على ما يريد من خدمات أكاديمية غير مستحقة.

ويُقاس اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس الاستحقاق الأكاديمي المعد بالبحث الحالي.

٣-التوجه نحو المستقبل: The orientation toward future

تعرف الباحثان التوجه نحو المستقبل القدرة التي تدفع الطالب الجامعي إلى تحديد ما يطمح إلى تحقيقه من أهداف مستقبلية، وذلك في ضوء ما لديه من إرادة حرة وثقة في اتخاذ قراراته بنفسه وتمكنه من وضع الخطط اللازمة ومواجهة التحديات، وله خمسة أبعاد:

١-المثابرة: إصرار الطالب على متابعة مسيرته وبذل الجهد اللازم لتحقيق طموحاته المستقبلية.

٢-الدافعية: وتعني رغبة الطالب وحماسه وتطلعه لتحقيق ما يسعى إليه من أهداف في المستقبل.

٣-التوقع الإيجابي. ويعني ما يشعر به الطالب من تفاؤل ورضا وطمأنينة تجاه مستقبله وتوقعه النجاح المستقبلي.

٤-التخطيط. ويعني قدرة الطالب على تحديد الأهداف المستقبلية ووضع الخطط لتحقيقها والتغلب على العقبات.

٥- الإرادة. وتعني أن يكون لدى الطالب الإرادة الحرة في اتخاذ قراراته وتحديد مصيره بنفسه.

ويُقاس اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس التوجه نحو المستقبل المعد بالبحث الحالي.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بمتغيراته الثلاث (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل). باستخدام إجراءات المنهج الوصفي الارتباطي للملائمة لطبيعة وأهداف البحث. كما يتحدد بعدد المشاركين (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بالقاهرة كعينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، و(٣٥٢) طالبًا وطالبة من طلبة كليات (الهندسة، العلوم، التربية، الدراسات الإنسانية) بجامعة الأزهر بالقاهرة يمثلون العينة الأساسية للدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤م/٢٠٢٥م وذلك باستخدام نماذج جوجل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتناول هذا الجزء من البحث الإطار النظري للمتغيرات المستهدفة، مع استعراض أبرز الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بالتحليل والدراسة.

أولاً: التجول العقلي:

التجول العقلي مصطلح حديث نسبياً ظهر منذ بضعة سنوات إلا أنه اهتم به العديد من الباحثين بشكل ملحوظ سواء في الدول الأجنبية أو العربية؛ نظراً لأن حدوده يكون بشكل تلقائي وغير مقصود ويؤثر بشكل واضح على مدى نجاح الفرد في أداء المهام الموكلة إليه ، أوضحت العديد من الدراسات أن التجول العقلي يعد من العوامل المؤثرة بشكل كبير في سير عمليات التعليم والتعلم، حيث يُعد نشاطاً عقلياً يحدث باستمرار لدى الطالب، سواء في السياقات الأكاديمية أو غير الأكاديمية، مما يعيق قدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه.

طبيعة مفهوم التجول العقلي:

تبارى العديد من الباحثين في تقديم تعريف للتجول العقلي نظراً لحدائته حيث عرف Randall et al. (2014) التجول العقلي بأنه تحول للانتباه يحدث بشكل عفوي وتلقائي فيحول انتباه الطالب من تركيز تفكيره في مهمة يمارسها إلى التفكير في أمور غير مرتبطة بها مما يثير تشتته، ويرى (Seli et al. 2018) أنه شرود للذهن تبعاً للموقف وأهميته للفرد ويختلف بدرجة انشغال العقل به ومستوى التفكير فيه، حيث تختلف درجة الشرود وفقاً لمستوى سهولة أو صعوبة هذه المهام، كما أوضح الفيل (٢٠١٨) أن التجول العقلي هو تحول تلقائي في انتباه الطالب من المهمة الأساسية إلى أفكار داخلية وخارجية أخرى قد تكون مرتبطة بها أو غير مرتبطة، وتوصل (Randall et al. 2019) إلى أنه فشل في نظام الفرد المعرفي، يحدث نتيجة عجزه عن التحكم في تحويل انتباهه من أفكاره الداخلية إلى الأفكار المرتبطة بالمهمة التي يقوم بها في الوقت الحالي، ويتفق مع ذلك بهنساوي (٢٠٢٠) حيث ذكر أن التجول العقلي أحد العمليات المعرفية وتحدث بشكل دائم سواء بقصد أو بدون قصد تؤدي إلى تشتت في الانتباه من خلال توليد أفكار داخلية لا علاقة لها بالمهمة التي يمارسها الفرد، ويضيف جمعة (٢٠٢٣) أن التجول العقلي حالة من عدم الانتباه يحول فيها الطالب انتباهه من المهمة التي يمارسها إلى غيرها من الأفكار المرتبطة بها أو غير المرتبطة تحدث بشكل عرضي أو متكرر وتؤثر سلباً على التركيز في أداء المهام، وتشير عثمان (٢٠٢٤) إلى أن التجول العقلي انقطاع بشكل تلقائي ومفاجئ في انتباه الطالب أثناء تلقيه للمادة الدراسية فيتحول تفكيره إلى أفكار أخربعضها ذو صلة بالمادة ، وبعضها الآخر لا علاقة له بها.

ومن خلال الطرح السابق اتضح أنه تعددت التعريفات التي قدمت لمفهوم التجول العقلي على الرغم من وضوح معناه، وقد يعود هذا إلى اتساع وثرأ هذا المفهوم وأهمية أبعاده وعظم دوره في السياق التعليمي وترى الباحثتان بأن التجول العقلي يتسع ليشمل "مجموعة من الأفكار الداخلية والصور الذهنية والمشاعر الشخصية التي تؤدي إلى توجيه انتباه الطالب الجامعي تلقائياً عن البيئة الخارجية فينحرف عن الموضوع المستهدف إلى أفكار أخرى قد تكون مرتبطة به أو غير مرتبطة؛ مما ينتج عنه قصور في الأداء".

سمات الأفراد ذوي التجول العقلي:

استنادًا إلى ما ورد في الأدبيات النظرية وتناولته البحوث السابقة التي تناولت التجول العقلي اتضح أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من التجول العقلي يتميزون ببعض السمات ومنها:

- ضعف التركيز في أداء المهام الروتينية: يعاني الأفراد ذوي التجول العقلي صعوبة في الحفاظ على تركيز الانتباه بشكل مستمر عند القيام بالمهام التي تتطلب انتباهًا طويل الأمد؛ مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي والمهني (Killingsworth & Gilbert, 2010).

- تزايد النشاط الدماغي في الشبكة الالكترونية: باستخدام الرنين المغناطيسي في تصوير الدماغ أظهرت النتائج أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالنشاط المتزايد للدماغ على الشبكة الافتراضية، وهي منطقة من الدماغ تنشط عندما يكون الشخص في حالة من الاسترخاء ولا يؤدي مهمة معينة (Christoff et al., 2016).

- صعوبة إدارة المشاعر: أوضحت بعض الدراسات ارتباط التجول العقلي بمستويات عالية من الاكتئاب والقلق والتوتر، كما أن الأفراد ذوي التجول العقلي يواجهون تحديًا في التعامل مع الضغوطات اليومية والقدرة على تنظيم المشاعر، فالتفكير بشكل متزايد في الماضي أو المستقبل في يؤدي إلى نمو بعض المشاعر السلبية لدى الفرد (Poerio et al., 2013, Engen & Anderson, 2018)، كما ارتبط التجول العقلي بتدني مستويات الرضا عن الحياة والسعادة؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن التجول العقلي أحد العوامل المسهمة في انخفاض الرفاهية النفسية (Marchetti 2016).

- القدرة على التفكير الإبداعي: بالرغم من التحديات، أشارت الدراسات إلى دور التجول العقلي في تنمية القدرة الإبداعية لدى الأفراد فهو يعزز إنتاج أفكار جديدة أو الربط بين أفكار مختلفة، والأشخاص الذين يميلون إلى التجول العقلي يتميزون بالمرونة الفكرية التي تجعل لديهم القدرة على الربط بين أمور غير مرتبطة ظاهريًا (Schooler, 2015) & Smallwood).

- القدرة على حل المشكلات: مع وجود العديد من السلبيات المرتبطة بالتجول العقلي إلا أن الدراسات أوضحت أن التجول العقلي يسهم في زيادة قدرة الأفراد على التخطيط للمستقبل وحل المشكلات من خلال التفكير في السيناريوهات المحتملة وتوقع النتائج (Baird et al., 2011).

أنواع التجول العقلي:

اتفقت الدراسات العديدة التي تطرقت إلى بحث التجول العقلي ومكوناته وأبعاده مثل دراسة (Mrazek et al., 2013)، ودراسة (Unsworth & robison, 2018)، ودراسة (الفيل، ٢٠١٨)، ودراسة (Trigueros et al, 2019)، ودراسة (حسين وصادق، ٢٠٢٢)؛ ودراسة (جمعة، ٢٠٢٣)، ودراسة (هاشم والوائي، ٢٠٢٣)، ودراسة (عثمان، ٢٠٢٤)؛ ودراسة (العبودي، ٢٠٢٤) على أن التجول العقلي يتكون من بُعدين هما:

(١) تجول عقلي مرتبط بالمهمة (٢) تجول عقلي غير مرتبط بالمهمة

ويرى الفيل (٢٠١٨) أن التجول العقلي الذي يتمثل في انقطاع اجباري عن التركيز الذهني أثناء القيام بأداء المهام المرتبطة بالمادة الدراسية إلى أفكار أخرى تصنف إلى:

-أفكار غير مرتبطة بمهام المادة: مثل الانتقال إلى الاهتمامات الشخصية أو أحداث قادمة أو سابقة أو مثيرات ذات توليد داخلي للطلاب.

-أفكار تتداخل مع مهام المادة: تتسبب في انشغال تفكير الطالب عن أداء المهمة الحالية، وقد تكون أفكار إيجابية أو سلبية مثل تقييم المهمة، وتزداد هذه الأفكار لدى ذوي الخبرة من الطلبة.

في حين أضافت عبد الرحيم وآخرون (٢٠٢١) تصنيفاً آخر للتجول العقلي يشمل ثلاثة أنواع كما يلي:

-التجول العقلي المنتج: استطاعة الطالب التجول بذهنه حول المهمة وإنتاج أفكار جديدة ومفيدة مرتبطة بالمهمة التي يمارسها.

-التجول العقلي غير المنتج: استطاعة الطالب التجول بذهنه حول المهمة ولكنه تكون لديه أفكار ليست جديدة أو مفيدة حيث أنها ترتبط بالمهمة التي يمارسها ارتباطاً ضعيفاً.

-التجول العقلي المشتت: استطاعة الطالب التجول بذهنه حول المهمة ولكنه يفكر بأشياء بعيدة تماماً عن المهمة التي يمارسها مما يعرضه للتوتر والإحباط.

تأسيساً على ما سبق اعتمدت الباحثتان التصنيف الأكثر اتفاقاً بين البحوث والدراسات السابقة والذي يصنف التجول العقلي في بُعدين أحدهما مرتبط بالمهمة أو الموضوع والآخر غير مرتبط بالمهمة أو الموضوع عند إعداد المقياس المستخدم بالبحث الحالي.

أسباب حدوث التجول العقلي:

يشير Smallwood et al., (2007) إلى أن القلق من المستقبل أحد الأسباب الرئيسية للتجول العقلي، حيث أن التفكير بشكل سلبي في المستقبل ووجود عقبات أمام الفرد يزيد من التجول العقلي لديه.

بينما يوضح Smallwood & Schoolar (2015) أن الدراسات العديدة التي أجريت على الميكانيزم العصبي المعرفي الذي يرتبط بالتجول العقلي أظهرت أن من أهم أسباب التجول العقلي هو ما يعرف "بالشبكة العصبية الافتراضية" "The default mode network" وهي شبكة تتضمن مناطق في المخ ومنها السطح الأوسط لقشرة المخ والذي يرتبط بنوع التفكير ينشط خلال حدوث التجول العقلي لدى الفرد.

ويذكر العتيبي (٢٠٢٠) أسباب التجول العقلي بشكل أكثر تفصيلاً كما يلي:

-عوامل متصلة بالطلاب ومنها : ضعف الوظائف التنفيذية، السعة المحدودة للذاكرة العاملة، الإحساس بالارهاق والتعب، المزاج السيئ، الضغط النفسي، القلق والتوتر.

-عوامل متصلة بالمهمة ومنها: درجة صعوبة المهمة، تطلب المهمة مستوى عالٍ من التركيز والانتباه، تعقدها واحتياجها قدرًا كبيرًا من التفكير، تتطلب حلولاً إبداعية، ارتباطها بأكثر من مادة تعليمية، تحتاج في إنجازها إلى فريق.

وفي هذا الصدد ذكرت وداعة (٢٠٢٠) أن المؤثرات السلبية كالإجهاد والأنشطة الإجبارية والإحباط تؤدي بالفرد إلى الهروب بالتفكير خارج الموضوع، ويدعم هذا الرأي ما أشار إليه عثمان (٢٠٢٢)

من أن المهام الصعبة والأنشطة طويلة الأمد التي تتطلب تخطيط واتخاذ قرار من قبل الفرد قد تؤدي به إلى الوقوع في خبرة التجول العقلي.

إيجابيات التجول العقلي:

هناك فهم متزايد عن أن التجول العقلي مرتبط بالتأثيرات السلبية على المهام إلا أن هناك العديد من الإيجابيات التي يحققها التجول العقلي لدى الطالب ومن أهمها:

- يعمل التجول العقلي على الارتقاء بمستوى التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته حيث يساعد الطالب على إنتاج العديد من الأفكار الغير مألوفة أو الربط بين أفكار مختلفة بشكل غير متوقع. فقد ذكر (Schooler & Smallwood, 2015) أن التجول العقلي يعمل على تحقيق أهداف وظيفية مهمة ترتبط بحل المشكلات وتساعد في تحفيز التفكير الإبداعي.

- يساعد التجول العقلي على الحفاظ على هويتنا من خلال دوره في تكوين ذكريات عن ذاتنا (Stawarczyk, 2011).

- يعطي التجول العقلي للمتعلّم الفرصة بالحصول على استراحة ذهنية خلال وقت التعلم ومن ثم العودة مرة أخرى إلى المهمة بنوع من الاهتمام؛ مما يؤدي إلى تجديد الطاقة الذهنية (McVay & Kane, 2012).

- يلعب التجول العقلي دورًا مهمًا في حل المشكلات المعقدة التي قد يشعر الفرد بالعجز عن حلها واتخاذ القرارات ذات الصلة (Ruby et al., 2013)، وأيضًا عند التعامل مع المهام طويلة الأجل (عثمان، 2022).

- يتناول التفكير في الأحداث المستقبلية والتخطيط لها من خلال معالجة المعلومات الحسية (الفيل، 2018)، فيسهم في تشجيع الطلبة على استغلال مهاراتهم العقلية والتخطيط للأهداف المستقبلية في حال كانت موارد الذاكرة العاملة مرتفعة لديهم (وداعة، 2020).

مراحل التجول العقلي:

يعد التجول العقلي من المتغيرات المعرفية التي ذات الطبيعة التسلسلية في التشكل والحدوث، حيث إنها لا تحدث بصورة فجائية بل تمر بمراحل حتى تكتمل بصرف النظر عن الفترة الزمنية لكل مرحلة من مراحل تشكلها وظهورها في نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان (العتي، 2019).

أوضح Smallwood (2013) أن التجول العقلي يتشكل في مرحلتين وهما:

* **مرحلة الظهور: An Onset Phase** وأثناء مرحلة الظهور يتم تحويل الانتباه من المهمة الأساسية إلى ملهيات خارج نطاقها.

* **مرحلة الاحتفاظ: An Maintenance Phase** وتضمن هذه المرحلة المدة التي يكون فيها التركيز خارج المهمة الأساسية، ولا تعتبر جميع حالات الانتباه التي تحدث لأشياء أخرى خارج المهمة الأساسية تجولًا عقليًا، فمحاولة الفرد استدعاء معلومات من الذاكرة طويلة المدى أو تكوين صور عقلية للمهمة الأساسية لا يُعد من التجول العقلي (McVay et al., 2010).

في حين توصلت بعض الدراسات إلى أن التجول العقلي يمر بالمراحل التالية:

- مرحلة التحفيز أو الإطلاق **Initiation Stage** يحدث فيها التحول من التركيز على مهمة معينة إلى الانغماس في الأفكار الذاتية، وقد يكون ناتجاً عن محفزات داخلية (مثل الملل) أو خارجية.
- مرحلة الاستمرار أو الاستغراق (**Sustained Stage**) في هذه المرحلة يستمر الشخص في التجول بين أفكاره ويحدث فيها نوع من "الفصل" بين الانتباه والواقع المحيط.
- مرحلة الإدراك (**Meta-awareness Stage**) وفيها يدرك الفرد أنه كان في حالة تجول ذهني ويعيد توجيه انتباهه إلى المهمة الأساسية.
- مرحلة العودة إلى التركيز (**Re-engagement Stage**) يتم فيها استعادة الانتباه إلى المهمة الأصلية، سواء كان ذلك طوعياً أو نتيجة تحفيز خارجي.

(Smallwood, J., & Schooler, 2006, Christoff et al., 2016)

النظريات المفسرة للتجول العقلي:

نظراً لحداثة مفهوم التجول العقلي نسبياً فلم يتفق الباحثون على نظرية ثابتة لتفسيره لكن هناك محاولات ومنها ما ذكره Gusnard & (2001) Reichle من خلال النموذج الذي قدمه نتيجة أبحاثه في علم الأعصاب، حيث أوضح أنه خلال تعرض الفرد لخبرة التجول العقلي تنشيط منطقة في الدماغ تسمى "شبكة الوضع الافتراضي"، في حين لم يسجل لها أي نشاط خلال أداء الفرد لأي مهام الأخرى، مما يجعلها مرتبطة بخبرة التجول العقلي.

بينما أوضح (Randall et al., 2019) أن مفهوم التجول العقلي انبثق من نظريات التحكم التنفيذي **Theories Of Executive Control** التي فسرت قدرة الأفراد على تنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية والتحكم بها في سبيل انجاز المهام وتحقيق الأهداف، وخاصة عند مواجهتهم لتدخلات أو تشوهات مختلفة.

ويشار إلى أن التجول العقلي يمكن تحديده من خلال نظرية الموارد المعرفية **The theory of cognitive resources** التي اشارت إلى أن التجول العقلي موقف يحدث فيه انتقال للرقابة التنفيذية من التفكير في المهمة الأساسية إلى أفكار شخصية بدون قصد أو وعي، ويتكرر في جميع أنشطة الحياة اليومية، حيث يفشل الأفراد في الحفاظ على انتباههم أثناء قيامهم بالمهام المختلفة (Smallwood & Andrews-Hanna, 2013).

ويقترح (Foster & Lavie 2009) أن التجول العقلي يمكن تفسيره من خلال نظرية العبء المعرفي (**Cognitive Load Theory**)، حيث وجدوا أن التجول العقلي يحدث عندما يكون العبء المعرفي منخفضاً، أي عندما تكون المهمة المطلوبة غير كافية لإشغال الذهن بالكامل؛ مما يسمح للعقل بالانتقال إلى أفكار أخرى، لذا فهم يزداد في المهام السهلة، ويقل في المهام التي تتطلب تركيزاً عالياً.

ويمكن أيضاً تفسير التجول العقلي من خلال نظرية الذاكرة العاملة (**Working Memory Theory**) التي تفترض أن قدرة الفرد على التحكم في التجول العقلي يعتمد على سعة الذاكرة العاملة، حيث أظهرت دراسة (McVay & Kane 2012) أن الأفراد ذوي الذاكرة العاملة المنخفضة يعانون من تجول عقلي لا إرادي؛ مما يؤثر سلباً على أداء مهامهم المعرفية.

وتتضح أهمية دراسة التجول العقلي من خلال ما أظهرته الدراسات والأبحاث المتعلقة به من نتائج، حيث هدفت إلى التعرف على علاقته بمجموعة من متغيرات شخصية وأخرى تتعلق ببيئة التعلم والتي سيتم استعراضها بالسطور التالية:

- استناداً إلى الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التجول العقلي والمتغيرات النفسية وجد أن التجول العقلي ارتبط ارتباطاً إيجابياً بمتغيرات نفسية وشخصية عديدة لدى طلبة الجامعة، كالضغوط والمزاج السيئ للطالب (Mrazek et al., 2013)؛ مهارات التفكير الابداعي (Smallwood, 2006, 2015)؛ التنظيم الذاتي المعرفي (البياتي، ٢٠٢٢)؛ اليقظة العقلية والمرونة النفسية (جمعة، ٢٠٢٣؛ Deng et al., 2022)؛ بينما ارتبط التجول العقلي ارتباطاً سلبياً بالعبء المعرفي (Reichle, 2004)؛ اليقظة العقلية وتنظيم الذات (Londeree, 2015)؛ شلي وأل معيض، ٢٠٢١، Belardi et al., 2022، Morin, 2024 & Racy)؛ سعة الذاكرة العاملة (Luo et al., 2016)؛ السيطرة الانتباهية (كريم، ٢٠٢١)؛ الأمن النفسي (سليمان، ٢٠٢٤).

- بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة -في حدود ما أتيج لهما- لم يتم التوصل إلى دراسات تربط بشكل مباشر بين التجول العقلي والشعور بالاستحقاق الأكاديمي، ومع ذلك هناك دراسات تناولت العلاقة بين التجول العقلي ومفاهيم أكاديمية أخرى قد تكون ذات صلة، فقد توصلت نتائج الدراسات إلى الارتباط الإيجابي بين التجول العقلي وكلا من التحصيل الأكاديمي (حسين وصادق، ٢٠٢٣)؛ التسويف الأكاديمي (سليمان، ٢٠٢٤؛ عمران وأبو قوطة، ٢٠٢٣)؛ الاندماج الأكاديمي (يونس، ٢٠٢٢؛ الهذلي والحربي، ٢٠٢٣)، الخوف من الفشل الأكاديمي (المصري، ٢٠٢٢)؛ بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي وكلاً من فعالية الذات الأكاديمية (جلجل وآخرون، ٢٠٢٢)؛ الأداء الأكاديمي (البياتي وصالح، ٢٠٢٢).

- أما عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل، فقد أظهرت دراسة Smallwood, et al., (2009) أن التخطيط المستقبلي، أو ما يُعرف بـ"التخطيط للسيرة الذاتية"، يتطلب قدرًا كبيرًا من التجول العقلي الموجه نحو المستقبل؛ مما يشير إلى أن الأفراد ينخرطون في التجول العقلي كوسيلة للتفكير في أهدافهم المستقبلية، كما وجدت دراسة Baird et al., (2011) أن التجول العقلي يمكن أن يعزز التخطيط المستقبلي، حيث يتيح للأفراد التفكير في الأحداث المستقبلية ووضع استراتيجيات لتحقيق أهدافهم، وأشارت دراسة العبودي (٢٠٢٤) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التجول العقلي ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة، وأوضحت دراسة Miller et al., (2025) أن التجوال العقلي لديه وظيفة استكشافية يعتمد على الانتقال من استغلال الأهداف الحالية إلى وضع استكشافي من التفكير يتم فيه تقييم أهداف جديدة في الذهن، فنحن نقضي ما يصل إلى نصف ساعات يقظتنا في التجوال الذهني وهذا يثير الاحتمال بأن إعادة التفكير في نوايانا يحدث بانتظام.

هذه الدراسات تشير إلى أن التجول العقلي ليس مجرد تشتت ذهني، بل يمكن أن يكون أداة مفيدة في رسم تصوّر مستقبلي مصحوب بتخطيط فعال لتحقيق الطموحات الشخصية، كما أنها تدعم دراسة دور التجول العقلي في التوجه المستقبلي الذي يتناوله البحث الحالي بالدراسة.

- ومن الدراسات التي تناولت التجول العقلي كمتغير وسيط دراسة (Wang et al., 2017)، حيث توصلت النتائج إلى أن التجول العقلي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والمزاج السلبي لدى

المراهقين، ودراسة (عثمان، ٢٠٢٤) التي أوضحت أن التجول العقلي يُعد متغيرًا وسيطًا بدرجة جزئية بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلبة الجامعة.

- ومن خلال استقراء ما أظهرته الدراسات السابقة من نتائج حول الفروق بين الجنسين في التجول العقلي فقد وجد اختلاف بين الدراسات، حيث أسفرت نتائج دراسات كل من (وداعة، ٢٠٢٠؛ كريم، ٢٠٢١؛ عثمان، ٢٠٢٤؛ الزهراني، ٢٠٢٣؛ جمعة، ٢٠٢٣) عن عدم تبين فروق في التجول العقلي وفقًا لمتغير النوع، بينما توصلت دراسات كلاً من (البياتي وصالح، ٢٠٢٢؛ يونس، ٢٠٢٢؛ عمران وأبو قوطة، ٢٠٢٣) إلى وجود فروق بين الجنسين في التجول العقلي لصالح الذكور، في حين أسفرت نتائج دراسة كلا من (شلي وآل معيض، ٢٠٢١؛ مناور، ٢٠٢٢) إلى ظهور فروق دالة في التجول العقلي تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

- أما بالنسبة للفروق وفقًا للتخصص فقد أسفرت نتائج دراسات كلاً من (وداعة، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٣) عن عدم تبين فروق في التجول العقلي وفقًا للتخصص؛ بينما توصلت دراسات (كريم، ٢٠٢١؛ مناور، ٢٠٢٢) إلى فروق دالة في التجول العقلي وفقًا للتخصص لصالح التخصص الإنساني لدى طلبة الجامعة.

ثانيًا الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي:

تعود جذور مصطلح الاستحقاق الأكاديمي إلى نظرية الاستحقاق النفسي والتي تشير إلى شعور الفرد والذي يتسم بالثبات والاستمرار بأنه يستحق أفضل مما يستحقه غيره، وينعكس هذا الشعور في تصرفات غير مقبولة في مختلف مجالات حياته (Campbell et al. 2004)، لذا اعتقد في بداية الأمر أن الاستحقاق أحد مكونات النرجسية لكن الدراسات أفادت بأنهما مستقلان (Estes, 2014).

وانتقل هذا المصطلح إلى السياق الأكاديمي من خلال محاولة (Achacoso 2002) لقياسه حيث عرفه بأنه اعتقاد الطالب غير الواقعي عما يجب الحصول عليه من استحقاقات وتفضيلات وما يظهره من أفعال تؤيد هذا الاعتقاد.

مفهوم الاستحقاق الأكاديمي:

يعتبر الاستحقاق الأكاديمي أحد أبعاد الاستحقاق النفسي لكنه يرتبط بالسياق الأكاديمي، حيث أفادت الدراسات أن شعور الفرد بالاستحقاق يظهر في مجالات عدة منها: العمل، الدراسة (Chowning & Campbell, 2009).

ومن هنا عرف (Campbell et al. 2004) الاستحقاق الأكاديمي بأنه التوقع غير الواقعي لدى الطالب للخدمات والمزايا بصرف النظر عن أدائه الفعلي في السياق الأكاديمي، وهو يتمحور حول الذات. كما عرفه الضبع (٢٠١٨) بأنه "اعتقاد الفرد غير الواقعي بأنه يستحق ما لا يستحقه غيره وينعكس هذا الاعتقاد في سلوكيات غير مرغوبة في السياق الأكاديمي"، وذكر Ackerson (2019) أنه "معتقدات الفرد الحصول على نتائج إيجابية برغم قلة المجهودات التي يبذلها، مع استمرار الشعور بأحقيتهم في الدرجات المرتفعة"، وأضاف (Jaksen et al., 2020) أن الاستحقاق الأكاديمي يشير إلى "توقع الطالب الحصول على نتائج إيجابية وامتيازات في الإطار الأكاديمي دون جهد واضح منه"، وترى بيرق (٢٠٢٢) أن الاستحقاق الأكاديمي "يمثل اعتقاد الطالب غير الواقعي

في استحقاقه لمميزات وتفضيلات أكثر مما يستحقه غيره مقابل ما يتم دفعه من مستحقات مادية لصرف النظر عن مجهوداته، ويظهر ذلك في أفعال غير مقبولة في البيئة الدراسية، وذكرت خليفة (٢٠٢٣) بأنه "شعور الطالب باستحقاقه لمميزات عن زملائه دون بذل جهد أو مسؤولية شخصية من أجل التعليم والتعلم".

وباستقراء ما سبق من تعريفات تستخلص الباحثان أن الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي:

- يمثل جوهر الاستحقاق الذي يكمن في اعتقاد الطالب غير الواقعي في أحقيته العديد من التفضيلات والمميزات والمعاملة الخاصة بصرف النظر عن ما يقدمه من أداء.

- لا يعكس مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

- يعكس رأي الطلاب في أن التعليم عملية شاقة، وأن المعلم هو المسؤول عن تقديم كافة التيسيرات لهم دون مجهود منهم.

- لا يتضمن شعور الطلبة بنوع من المسؤولية الشخصية في التعليم.

- يتضمن اعتقادات غير واقعية لدى الطلبة مثل أحقيته الحصول على درجات مرتفعة دون بذل جهد، أن نقص الإمكانيات أو تعنت من عضو هيئة التدريس هي أسباب فشلهم الأكاديمي وليس تقصيرهم، توقع النجاح لمجرد حضورهم المحاضرات.

- اعتقاد أن النجاح حق للطلاب يجب الحصول عليه مقابل ما يتم دفعه للجامعة من رسوم.

وتعرف الباحثان الاستحقاق الأكاديمي اجرائيًا بأنه "اعتقاد الطلبة الحصول على الخدمات الأكاديمية غير مستحقة وتوقع النجاح الأكاديمي دون بذل مجهود أو تحمل مسؤولية.

وينظر إلى الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي بأنه استراتيجية مواجهة، حيث يستخدمه الطلبة الذين يجهلون قواعد ومعايير الجامعة مع انخفاض الكفاءة الذاتية عندما يتعرض هؤلاء الطلبة إلى صعوبة في تلبية المتطلبات الأكاديمية (McLellan, Jackson, 2017).

وأشار علماء الاجتماع إلى مفهوم الاستحقاق الأكاديمي على أنه سلوك مفيد لتعلم الطلبة، إلا أن علماء النفس قاموا بالتنظير السلبي لهذا السلوك حيث لا يتحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم،

وفي إطار التوفيق بين الاتجاه الاجتماعي والاتجاه النفسي حول الاستحقاق يمكن التفريق بين أشكال الاستحقاق حيث ميزت الدراسات النفسية بين نوعين من الاستحقاق : الاستحقاق الاستغلالي، وهو اعتقاد الفرد بأنه يستحق أكثر من الآخرين بصرف النظر عن أي تأثيرات سلبية عليهم، الاستحقاق غير الاستغلالي، وهو اعتقاد الفرد بأنه يستحق النتائج الإيجابية دون استغلال الآخرين ودون إلحاق أي ضرر بهم (Lessard et al., ٢٠١١).

ومن الضروري أن نفرق بين النمط الواقعي لمشاعر الاستحقاق الأكاديمي وهو إحساس ينبع من الفاعلية الذاتية ونحقيق انجازات سابقة، مع الاستعداد لبذل الجهد من أجل تحقيق نتائج إيجابية دون الاعتماد على الآخرين أو استغلالهم، فهو استحقاق غير استغلالي يتعلق به الطالب بناء على القواعد الثقافية والمجتمعية يسعى فيه الطالب جاهداً إلى تحقيق النجاح ويرتبط بالجدارة الذاتية والتقدير المرتفع للذات (Greenberger et al., 2008 الضبع ، ٢٠٢٠)، وبين الاستحقاق غير الواقعي الذي يتناوله البحث الحالي بالدراسة.

وذكر Tomlinson (2013) أن معتقدات الاستحقاق يمكن أن تتأثر بسمات الفرد فتعتبر (سمة) أو بالظروف البيئية فتعتبر (حالة)، كما تصنف على أنها معتقدات شرعية تدعم من قبل حالة الفرد (الاستحقاق الشرعي Legitimate Entitlements)، ومعتقدات تتجاوز الاستحقاق المشروع (الاستحقاق المفرط Excessive Entitlements)

معتقدات الاستحقاق الأكاديمي غير الواعي لدى الطلبة:

ذكر Kopp & Finney (2013) أن الطلبة ممن لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لديهم معتقدات تتمثل في: يجب ألا يكون التعلم شاقاً وأنهم يستحقونه، المعلم هو المسؤول عن جمع المعلومات ولا يجب ذلك على الطلبة، مشاكل التعلم تعود إلى تقصير من المعلم أو المؤسسة دون الطلبة، يحق للطلبة التعديل في الأنظمة أو السياسات التي وضعها المعلم، النجاح الأكاديمي أحد الحقوق الأساسية للطلبة مقابل رسوم الالتحاق بالجامعة

أشار Sessoms et al., (2016) أن هناك ثلاث من السمات الغير مقبولة التي تميز الطلبة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي وهي: (١) الضبط الخارجي، ينعكس في قناعة الطالب في أن المعلم هو المسؤول عن إيصال المعرفة بشكل يحقق الحد الأدنى من الجهد المبذول من الطالب، كما أن أي فشل أو إخفاق أكاديمي يعود إليه وليس للطالب، (٢) استحقاق التحكم والسيطرة في السياسات التعليمية، وتتمثل في قناعة هؤلاء الطلبة بأحقيتهم في التأثير بالتغيير في السياسات واللوائح التعليمية أو تعديلها، (٣) الاتجاه نحو كون الطلبة عملاء، وتتمثل في شعور هؤلاء الطلبة بأحقيتهم في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية لكونهم عملاء لدى المؤسسة التعليمية ويستحقون الخدمة المميزة مقابل ما يتم دفعه من رسوم دراسية.

أسباب الاستحقاق الأكاديمي:

- التربية الخاطئة والتدليل المفرط: عندما ينشأ الطفل في بيئة تفرط في اعطائه مكافآت دون شروط أو معايير يشعر بأن له الحق في الحصول على ما يريد دون جهد منه، حيث أشار Kohn (2004) إلى أن الصغار الذين ينشأون في بيئات تُعزز الشعور بالاستحقاق دون تعزيز الجهد، غالباً ما يطورون استحقاقات غير واقعية. ويدعم هذا ما أوضحت نتائج دراسة Ackerson (2019) من أن الأساليب الوالدية المتساهلة تتنبأ بالاستحقاق الأكاديمي لدى الأبناء.

- التقدير الزائف والانجازات السطحية: حيث يكرم الفرد على أي أداء ضعيف يقوم به مما يني لديه الشعور بأنه يستحق التفوق حتى دون تحقيق درجة الإتقان في الأداء أو الفهم.

- المظاهر الوهمية من خلال وسائل التواصل: التأثير بالنماذج المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي والتي حققت المزيد من النجاح والشهرة من خلال الترويج الذاتي فقط ودون مجهود وفي أقل وقت مع غياب الوعي بأن هذه النماذج عبارة عن فقاعات لا تستند على إنجاز فعلي وأنها سرعان ما ستختفي، وهذا ما أشارت إليه دراسة Chowning & Cambell (2009) أن الاستخدام المفرط للإنترنت يساعد في زيادة الشعور بالترجسية والاستحقاق لدى الشباب من خلال الاهتمام بالترويج والسعي وراء الشهرة.

- المعتقدات الخاطئة عن الذات: شعور الفرد بأنه يمتلك ثقة زائدة عن الذات، هذا الشعور الغير واقعي يدعم لديه فكرة أنه قادر على تحقيق النجاح بأقل جهد، ووفقاً لـ Bandura (1997) فإن

مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) يلعب دورًا رئيسيًا في تشكيل توقعات الطلاب حول ما يستحقونه أكاديميًا، فالطلاب الذين يعتقدون بقدراتهم يميلون إلى توقع نجاح أعلى، بغض النظر عن أدائهم الفعلي.

- التوقعات الأسرية: تدعم بعض الأسر أحيانًا في أبنائها الشعور بأنهم متميزون عن غيرهم دون جهد واقعي منهم فقط لانتمائهم إلى طبقة أو أسرة معينة، حيث يشير كل من (Zhu et al., 2019) و (Greenberger et al., 2008) إلى أن الطلبة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي يدركون أن لدى أسرهم توقعات أكاديمية مرتفعة، ويرون في الجامعة مجال للتنافس الأكاديمي مع الآخرين بجانب المقارنات الاجتماعية من أجل تحفيز أبنائهم لتحقيق التفوق الأكاديمي، فيستخدم الأبناء من الاستحقاق الأكاديمي استراتيجية لحماية تقدير الذات لديهم عندما يواجهون سبب إخفاقهم أكاديميًا إلى الآخرين (الأساتذة، الإمكانات...) بدلًا من ذواتهم.

- الأنظمة التعليمية وزيادة تكاليف الدراسة: تزايد انتشار مؤسسات التعليم الأهلي والخاص، إلى جانب تبني بعض الجامعات الحكومية نظام الساعات المعتمدة مقابل رسوم مالية يدفعها الطالب كل هذا أدى إلى شعور الطالب بأن التعليم سلعة يتم تبادلها بالمال وليس الجهد، وبأنهم عملاء يستحقون الحصول على كافة الامتيازات دون مسؤولية منهم، فقد أكد (Kntwistle ٢٠٠٩) على أن نظام التعليم الذي يركز على إرضاء الطلبة أكثر من معايير الإنجاز يُشجع على توقعات غير واقعية.

الاستحقاق الأكاديمي ما بين النرجسية والاستحقاق النفسي:

تعرف النرجسية بالنسخة الخامسة للدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية DSM-5 بأنها نمط ينسم بالاتساع والاستقرار من الشعور بالعظمة وفقدان التعاطف وطلب الإعجاب وتشمل الغرور، السلطة، التفوق، الاكتفاء الشخصي، الاستغلال، الاستعراض، الاستحقاق "الذي يشير هنا إلى توقعات غير واقعية وغير معقولة لدى الفرد عن أحيته في التمييز والتفضيل k الآخرين" (APA, 2013).

ويتم تضمين الاستحقاق كبعد من الأبعاد الفرعية في مقاييس الشخصية النرجسية، لكن الاستحقاق النفسي حديثًا أصبح بعدًا جديدًا قائمًا بنفسه (Rose & Anastasio, 2014).

وعند النظر إلى الاستحقاق باعتباره جزء من النرجسية نجد أنه يركز على أحكام الأفراد المشوهة عن السيطرة والأهمية، في حين أن النظرة الحديثة للاستحقاق النفسي على أنه سمة قائمة بنفسها فهي تضمن النظرة الأكثر تضخمًا عن الذات، وهو منهج يشير بشكل معتدل أكثر إلى الاستحقاق، فيمكن أن يكون للمرء معتقدات الاستحقاق دون الوصول إلى النرجسية (Jordan et al., 2017).

وفي هذا الصدد أشار (Jeffres et al., 2014) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي باعتباره أحد أبعاد الاستحقاق النفسي يمثل بدوره سمة مميزة للنرجسية حيث يتضمن اعتقاد الفرد في كونه يستحق تميزات معينة حيث يتفوق على الآخرين ويتميز، بينما في بعض الأحيان قد لا يتضمن الاستحقاق الأكاديمي شعور الفرد بالتميز عن الآخرين بل فقط إحساسه بدوره كعميل في مؤسسة تعليمية تتقاضى منه مقابل تعلمه وبهذا يتكون لدى الطالب شعورًا بأن التعليم مجرد سلعة يحصلون عليها بالمال.

النظريات التي فسرت الاستحقاق الأكاديمي:

يمكن تفسير الاستحقاق الأكاديمي من خلال النظرية السلوكية أوضحت أن السلوك استجابة لمثير معين وأنه عندما يتم تعزيز هذه الاستجابة يقوم الفرد بتعميمها والبيئة مسؤولة عن هذا التعزيز، بمعنى أنه عندما يجد الطلبة استجابة من بعض الأساتذة لزيادة الدرجات أو التسهيل في تحديد موضوعات الاختبار يشعر الطلبة بالراحة ويكتسبوا هذا السلوك بتكراره.

كما يمكن فهمه من خلال نظرية الإنصاف The equity theory التي أشارت إلى أن الأفراد يقيمون الصعوبات تبعاً لعاملين (المدخلات والمخرجات)، حيث تشير المدخلات إلى ما يقدمه الفرد، بينما تشير المخرجات إلى ما يحصل عليه، ووفقاً للنظرية لابد أن يكون هناك تناسب بين المدخلات والمخرجات، وإذا لم يكن هناك تناسب سيؤدي ذلك إلى عدم المساواة التي يؤدي شعور الطلبة بها إلى التصرف بشكل لا أخلاقي مثل تحميل المسؤولية للأنظمة أو أعضاء هيئة التدريس، أو السعي للحصول على امتيازات غير مبررة (Foley, 2020).

وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة وجد أن الدراسات قد ربطت بين الاستحقاق الأكاديمي وعدد من المحددات النفسية والاجتماعية، فقد ارتبط الاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً بكلاً من عدم الأمانة الأكاديمية ؛ (Barton & Hirsch, 2016)؛ الضغوط الأكاديمية العالية ((Turnipseed & Cohen, 2015)؛ وجهة الاضبط ومستوى الطموح (بيرق، ٢٠٢٢)؛ التحيزات المعرفية (قرني، ٢٠٢٤)؛ الغش الأكاديمي (Elias, 2017)؛ محمد، ٢٠٢٤)؛ بينما ارتبط سلبياً بكل من الرضا عن الحياء والأداء الأكاديمي (Reysen, 2013)؛ الإحباط الدراسي (الشافعي، ٢٠٢٢)؛ النزاهة الأكاديمية (الشناوي، ٢٠٢٤)؛ الذكاء الأخلاقي (محمد، ٢٠٢٤)

وبالنسبة للفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، فقد تعارضت الدراسات السابقة K فمنها ما توصل إلى فروق دالة في الاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور (Sohr & Boswell, 2015, Feltcher et al., 2020, Elies, 2017)؛ الضبع، ٢٠٢٠؛ الربيع والجراح ٢٠٢٣؛ قرني، ٢٠٢٤؛ محمد، ٢٠٢٤)، بينما توصلت دراسات أخرى إلى ظهور فروق دالة لصالح الإناث (Achocaso, ٢٠٠٢؛ بيرق، ٢٠٢٢)، في حين توصلت بعض الدراسات إلى عدم تبين فروق في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى متغير النوع (Pilotti et al., ٢٠٢١؛ وداعة، ٢٠٢٣).

أما عن الفروق في الاستحقاق الأكاديمي وفقاً للتخصص، فقد توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي بين طلبة التخصص النظري والعلمي (وداعة، ٢٠٢٣) بينما توصلت نتائج دراسات (الضبع، ٢٠٢٠) إلى ظهور فروق دالة وفقاً للتخصص لصالح التخصص النظري؛ في حين توصلت نتائج دراسة (بيرق، ٢٠٢٢) إلى ظهور فروق دالة وفقاً للتخصص لصالح التخصص العملي.

ثالثاً: التوجه نحو المستقبل:

يُعد مفهوم التوجه نحو المستقبل من المفاهيم الإدراكية الواقعية لرؤية الذات في المستقبل، حيث يقوم الفرد بوضع أهدافه المستقبلية ويخطط لتحقيقها في ضوء خبرات ماضيه ومعطيات حاضره، وذلك في مجال أو أكثر من مجالات حياته (Husman & Shell, 2008).

مفهوم التوجه نحو المستقبل:

يُعد مفهوم التوجه نحو المستقبل من المتغيرات الجديرة بالبحث والدراسة كظراً لأهميته في تحفيز الطلبة على تحديد أهدافهم والتخطيط لتحقيقها وفق إرادة حرة ومسؤولية كاملة، وقدمت له العديد من التعريفات كما يلي:

عرفه (Johnson et al., 2017) على أنه "المدى الذي يشغله تفكير الفرد في التخطيط لمستقبله وقدرته على توقع العواقب والتفكير في كيفية تخطيطها"، ويعرفه الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠) بأنه "مفهوم نفس عقلي يعمل على توجيه ما لدى الفرد من قدرات حالية نحو انجاز أهدافه المستقبلية عن طريق التخطيط الجيد واستغلال الامكانيات المادية بشكل أفضل ، مع زيادة دافعيته سعياً لتحقيق المثالية"، ويذكر محمد (٢٠٢١) أن التوجه المستقبلي "يتمثل في انطلاق الفرد نحو تحقيق أهدافه المستقبلية بما يتماشى مع الممكن والمتاح بنوع من الثقة والتفاؤل ليحقق طموحاته وأماله في ضوء التخطيط الجيد"، ويضيف (Skinner et al., 2022) بأنه "بناء تحفيزي معرفي ذو أبعاد متعددة يشير إلى وجهة نظر الشخص الذاتية لمستقبله، يعتمد على ما لديه من مهارات في التنبؤ بمشاريعه بالمستقبل"، ويذكر يوسف والفضلي (٢٠٢٢) أن التوجه نحو المستقبل "حالة معرفية دافعية تصف درجة تفاؤل الشخص وحلمه في الحياة وإيجابية نظريته للمستقبل، وقدرته على توقع الأشياء الإيجابية في المستقبل بناء على سلوكيات معلومة ومحددة.

ومن خلال ما سبق من تعريفات يتضح أن التوجه نحو المستقبل يُعد من العوامل الوقائية المهمة التي تساعد في نجاح الفرد التعليمي والوظيفي، فالشخص ذو التوجه المستقبلي لديه أهداف محددة، وتخطيط واضح يمكنه التغلب على العقبات التي تواجهه عند سعيه لتحقيق أهدافه وطموحاته.

وتعرف الباحثتان التوجه نحو المستقبل في البحث الحالي بأنه: القدرة التي تدفع الطالب الجامعي إلى تحديد ما يطمح إلى تحقيقه من أهداف مستقبلية، وذلك في ضوء ما لديه من إرادة حرة وثقة في اتخاذ قرارته بنفسه وتمكنه من وضع الخطط اللازمة ومواجهة التحديات.

أهمية التوجه نحو المستقبل:

يعد التوجه نحو المستقبل من أهم عوامل توافق الفرد، حيث أنه يقيس الأمور الإيجابية والسلبية التي يتوقع الشخص حدوثها في المستقبل، فضلاً على أن له علاقة بالانحياز الانفعالي لدى الفرد ويساعد على الانجاز الشخصي في مختلف مجالات الحياة وخاصة المجال الأكاديمي (Glick et al., 2014).

وانخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل غالباً ما يؤدي إلى الشعور بالإحباط والعجز والتشاؤم، حيث أن النظرة المستقبلية تمكن الفرد من السيطرة على سلوكه وترسم له معالم النجاح والفشل وتدفعه إلى العمل والانتاج، وتحوله إلى طاقة منتجة ومبدعة (الهذال، ٢٠٠٨).

محددات التوجه نحو المستقبل:

أظهرت نتائج الدراسات أن التوجه نحو المستقبل يشمل بعض المهارات منها التخطيط والقدرة على حل المشكلات وتخطي العقبات، المساهمة الفاعلة في الأنشطة وتحقيق النجاح في مواجهة التحديات المستقبلية ، كما ينمي لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات المعقدة والفوضوية ويحفز لديهم الحلول ذات الجدوى (Cho & Kapur, 2015).

أبعاد التوجه نحو المستقبل:

بناءً على ما تم استعراضه من دراسات سابقة اتفق العديد منها على بعض الأبعاد التي تمثل التوجه نحو المستقبل وتشمل:

١- المثابرة: وتمثل الإصرار والمقاومة والجهد الذي يبذله الطالب لمواصلة تعليمه الجامعي، وتحمل الإحباط وتحويل الفشل إلى نجاح، ويظهر ذلك في التزامه وحضوره وأدائه لتكليفاته في أوقاتها.

٢- الدافعية: هي المحرك الرئيسي وراء كل أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد وهي طاقة كامنة لتوجيه السلوك وحدوث التعلم، وهذه الطاقة هي التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التكيف الأفضل مع البيئة الخارجية.

٣- التوقع الإيجابي: هو تفاؤل الفرد بالمستقبل وتوقعات النتائج الإيجابية والاعتقاد بتحقيق الأهداف المستقبلية.

٤- التخطيط: وضع السياسات وتصميم الخطط التي يسير وفقها الفرد عند تحقيق الأهداف مع وضع بدائل وحلول للعقبات المتوقعة.

٥- الإرادة: ثقة الفرد بنفسه وإمكاناته، وقدرته على اتخاذ قراراته بنفسه وتقبله لذاته وتقبل الآخرين له وكل ذلك يعتمد على ما لديه من مقومات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية.

نظريات فسرت مفهوم التوجه نحو المستقبل:

-نظرية البني الشخصية: (Personal Kelly G (1950)

نظرية معرفية صنفها بعض الباحثين من النظريات الظواهرية ، حيث تمثل الخبرة الشعورية محور علم النفس، في حين رأى البعض الآخر أنها نظرية وجودية لاهتمامها بالمستقبل أكثر من الماضي، وتشير إلى حرية الفرد في تقرير مصيره ومسؤوليته عن اختياراته، ويشير Kelly إلى أن شخصية كل فرد هي عبارة عن نسق منظم من عدد من الأبنية تم ترتيبها وفق أهميتها، هذه الأبنية تمثل الطرائق التي تساعد على توقع المستقبل من خلال تفسيره للأحداث، ويرى أن العمليات النفسية لدى الفرد تسير عبر عدة قنوات تشكل رؤيته للعالم وتتوجه به نحو المستقبل مدفوعاً بشكل لا شعوري (الكفا في وآخرون، ٢٠١٣).

ويرى Kelly أن الإنسان كائن لديه إرادة حرة تمهكنه من اختيار الطريق الذي سيسلكه في المستقبل، وأنه يمكن توجيه ما لدى الفرد من أنشطة فكرية وسلوكية نحو اتجاه معين استناداً إلى البناءات الشخصية التي يعتمد عليها في استشراف مستقبله (Hergenhahn, 1980).

-نظرية ألبرت

نظر ألبرت إلى الإنسان باعتباره كائن نشيط وعقلاني كلما تقدم في النضج ازداد خطوة في صنع اختياراته ووضع أهدافه، وذكر أن أحداث الحاضر أو المستقبل هي الأكثر تأثيراً في سلوك الفرد، وأعطى للإنسان القدرة على التخطيط للمستقبل والنظر إليه في حالة صيرورة دائمة لذا يحاول السعي إلى الأمام في طريق تحقيق غاياته وأهدافه المستقبلية (Allport, 1983).

ويضاف إلى ذلك أن مراحل نمو الذات التي تتضمن مرحلة صورة الذات تشير إلى أن الوظائف والأدوار التي يؤديها الأفراد تضمن خططهم المستقبلية والإجراءات السلوكية التي يتبعونها لتحقيق غاياتهم في المستقبل للحصول على استحسان الآخرين (Allport, 1983).

-نظرية تولمان

يرى تولمان أن الإنسان لديه القدرة على تغيير سلوكه وفقاً لتغير الظروف وأن قدرة الفرد على ادراك أهدافه بكافة الوسائل هي التي تساعد على تحقيقها، فالتوقعات أو التنبؤات المستقبلية التي توجه الجهود هي محور هذه النظرية (ملحم، ٢٠٠٦)، بالإضافة إلى أن التوقعات الإيجابية تمثل دافع قوي لتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف بخلاف التوقعات السلبية التي تعكس نوع من الإحباط يؤدي إلى التكاسل والفشل.

ويُعد التوجه نحو المستقبل من المتغيرات المهمة في حياة الفرد، فقد أوضحت البحوث السابقة ارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية والسلوكية والأكاديمية التي تدفع الشخص إلى تحدي صعوبات الحياة في سبيل تحقيق آماله وطموحاته خاصة في الدراسة الجامعية، فقد ارتبط التوجه نحو المستقبل إيجابياً بأكملاً من الانجاز الأكاديمي والنجاح في المستقبل (الضيدان، ٢٠١٩)، التوافق الجسدي (الرشيدي، ٢٠١٩)، الاتجاه نحو التحول الرقمي والدعم الأكاديمي المدرك (عثمان، ٢٠٢٢)، المرونة (Rocco et al., 2022)، التفاؤل الأكاديمي (آل شنان، ٢٠٢٣)، المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Pawlak & Moustafa, 2023)؛ كما ارتبط سلبياً بكل من الضيق النفسي (الباز، ٢٠٢٣)، التوتر (Rocco et al., 2022).

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في التوجه نحو المستقبل فقد توصلت دراسة كلاً من (الأسدي، ٢٠١٧) إلى عدم تبين فروق دالة في التوجه نحو المستقبل وفقاً لمتغير النوع.

أما الفروق في التوجه نحو المستقبل وفقاً للتخصص الدراسي فقد توصلت دراسة كلا من (الأسدي، ٢٠١٧؛ الرشيدي، ٢٠١٩) إلى عدم تبين فروق دالة وفقاً لمتغير التخصص، بينما توصلت دراسة (أبو الحسن، ٢٠٢١) إلى ظهور فروق دالة في التوجه نحو المستقبل وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال استقراء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة يتضح ما يلي:

-وجود ندرة في البحوث والدراسات- في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- التي ربطت بين المتغيرات الثلاثة التي تم تناولها في البحث الحالي؛ مما يجعل هذا الموضوع مجالاً بحثياً لم يستكشف بالكامل بعد، مما يبرز وجود فجوة بحثية واعدة تستحق اهتمام الباحثين.

- بالرغم من قلة الدراسات التي تربط مباشرة بين التجول العقلي والشعور بالاستحقاق الأكاديمي، إلا أن الدراسات المذكورة تشير إلى تأثير التجول العقلي على جوانب مختلفة من الأداء الأكاديمي؛ لذا قد يكون من المفيد تناول العلاقة المباشرة بين التجول العقلي والشعور بالاستحقاق الأكاديمي في هذا البحث.

- بالرغم من قلة الدراسات التي تربط مباشرة بين التوجه نحو المستقبل وكل من التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، إلا أن الأدبيات النظرية والدراسات التي تم استعراضها تشير

إلى تأثير التوجه نحو المستقبل على جوانب مختلفة من السلوك الأكاديمي، وتشير أيضًا إلى أن التجول العقلي يسهم بشكل واضح في التخطيط للمستقبل ويساعد الطالب في تحديد الأهداف؛ لذا قد يكون من المفيد إجراء دراسة تستكشف العلاقة المباشرة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل والشعور بالاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي المتضمن بالبحث الحالي لفهم أعمق لهذا الموضوع.

- الدراسات السابقة حول التجول العقلي قدمت رؤى مهمة حول طبيعة هذا المفهوم وتأثيره في سياقات متعددة، بما في ذلك الأداء الأكاديمي، والصحة النفسية، والإبداع، مما يكشف عن وجود تأثيرات سلبية وأخرى إيجابية لهذا المتغير تحتاج إلى المزيد من البحث.

- قلة الدراسات التي تستكشف الجوانب الإيجابية المحتملة للتجول العقلي مثل دوره في تحفيز التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتخطيط المستقبلي.

- معظم الدراسات ركزت على التجول العقلي العشوائي أو السلبي، بينما التجول العقلي الموجه نحو المستقبل لم يحظَ باهتمام كافٍ.

- لا تزال مسألة الفروق بين الجنسين أو بين التخصصات المختلفة أمرًا يثير الجدل في الأبحاث التربوية والنفسية خاصة مع وجود متغيرات جديدة في الميدان النفسي أو التربوي، فما زالت نتائج الدراسات لم تصل إلى اتفاق في هذا الصدد، ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة حول كل من المتغيرات الثلاثة، تعارضت نتائج الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن هذه الفروق، فجدها تارة تميل لصالح الذكور وأخرى لصالح الإناث وأحيانًا تتخذ موقفًا محايدًا فلا تكشف عن فروق دالة، وهذا هو الحال بالنسبة للفروق وفقًا للتخصص، مما يجعل هذا الأمر مازال محل بحث ودراسة.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مفاهيم المتغيرات وتحديد أبعادها، وبناء المقاييس المناسبة، كما دعمت الأدبيات النظرية العلاقات الثنائية للمتغيرات؛ مما يبرر العلاقة الثلاثية لهذا البحث ويدعم فرضياته، بالإضافة إلى توفير مرجعية لمقارنة نتائج البحث الحالي وتفسيرها علميًا ضمن سياقات متشابهة.

فروض البحث:

- ١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التجول العقلي ودرجات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة.
- ٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التجول العقلي ودرجات التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- ٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي ودرجات التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل) لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل) لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي).

٦-لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة عبر التجول العقلي كمتغير وسيط.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: انطلاقاً من أهداف البحث وطبيعته، تبنت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يُعنى بوصف العلاقة بين المتغيرات المختلفة، ورصد أوجه الترابط والتأثير المتبادل بينها.

ثانياً: عينة البحث:

أ-العينة الخصائص السيكومترية (للتحقق من كفاءة الأدوات): ويقصد بها العينة التي طُبقت عليهم أدوات البحث في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكومترية والتعرف على ملائمتها للعينة وقابليتها للتطبيق، وتكونت من (١٥٠) مشاركاً ومشاركة -تم انتقاؤهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية- من طلبة كليات (الهندسة، العلوم، التربية، الدراسات الإنسانية) بجامعة الأزهر بالقاهرة، توزعت أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما في الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع عينة البحث الاستطلاعية وفق المتغيرات الديموجرافية (ن=١٥٠)

المتغيرات الديموجرافية	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	٧٤	٤٩,٣٪	١٥٠
	إناث	٧٦	٥٠,٧٪	
التخصص	نظري	٧٩	٥٢,٧٪	١٥٠
	عملي	٧١	٤٧,٣٪	

ب-العينة الأساسية: ويقصد بها العينة التي طُبقت عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من فروض البحث والخروج بالنتائج والتوصيات، وتكونت من (٣٥٢) مشاركاً ومشاركة -تم باستخدام أسلوب العينة العشوائية- تبعاً لمتغيرات البحث الديموجرافية (النوع، التخصص)- من طلبة كليات (الهندسة، العلوم، التربية، الدراسات الإنسانية) بجامعة الأزهر بالقاهرة حيث بلغ متوسط العمر الزمني للعينة (21,15) عاماً بانحراف معياري (1,81)، توزعت أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما في الجدول التالي:

جدول (2)

توزيع العينة الأساسية للبحث بناءً على المتغيرات الديموغرافية (ن=٣٥٢)

المتغيرات الديموغرافية	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	١٧٤	٤٩,٤٪	٣٥٢
	إناث	١٧٨	٥٠,٦٪	
التخصص	نظري	١٩١	٥٤,٣٪	٣٥٢
	عملي	١٦١	٤٥,٧٪	

ثالثاً: أدوات البحث

أ- مقياس التجول العقلي (إعداد الباحثان)

يهدف المقياس إلى توفير أداة لقياس التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، كما يساهم إعداد هذا المقياس في تعميق فهم الباحثين لهذه الخصائص العقلية وتوفير قاعدة للباحثين إلى الأبحاث المستقبلية حول هذا المفهوم وتوسيع دائرة اهتمامهم مدى تأثير التجول العقلي على الأداء العام والأكاديمي.

ولإعداد هذا المقياس راجعت الباحثان العديد من الدراسات والأطر النظرية المرتبطة بالتجول العقلي وما تضمنته من تعريفات ونظريات فضلاً عن ما احتوته من مقاييس ساعدتهما في صياغة عبارات هذا المقياس وتحديد أبعاده وم أهم هذه المقاييس: (Mrazek, et al., 2013)؛ Lou, et al., (2016)؛ حلمي الفيل (٢٠١٨)؛ زينب محمد (٢٠٢٠)؛ الوائلي وهاشم (٢٠٢٢)؛ أحمد جمعة (٢٠٢٣)؛ وقد اعتمدت الباحثان النظرة الشاملة للتجول العقلي متمثلة في الدرجة الكلية للمقياس.

وصف المقياس:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة وتحليل أبعاد المقاييس التي تضمنتها خلصت الباحثتان إلى إمكانية قياس ظاهرة التجول العقلي من خلال بُعدين هما (التجول العقلي المرتبط بالمهمة، التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة)، لذا قامت الباحثتان بصياغة (٣٠) عبارة تم توزيعها على البعدين (التجول العقلي المرتبط بالمهمة ١٥ عبارة، التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة ١٥ عبارة).

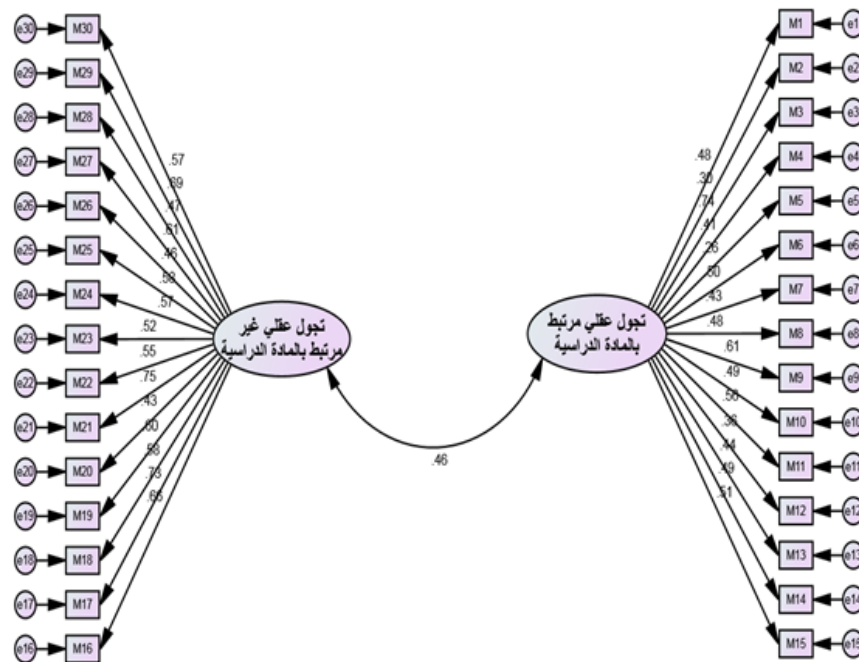
الخصائص السيكمترية لمقياس التجول العقلي:

أولاً: الصدق

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- صدق البنية العامية:

نظراً لأن الباحثان صممتا المقياس استناداً إلى ما ورد في الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس التجول العقلي وتحديد أبعادها، واتفق معظم الدراسات والبحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم، والذي يتكون من بُعدين، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات، لذا استخدمت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العامية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٥٠) مشاركاً ومشاركة من طلبة الجامعة:



شكل (1) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التجول العقلي (ن=١٥٠)

رقم العب ارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٤٧٩	١			
٢		٠,٣٠٢	٠,٥٨٧	٠,١٨٢	٣,٢٢٥	***
٣		٠,٧٤٢	١,٠٩٥	٠,٢٠٤	٥,٣٧٨	***
٤		٠,٤٠٦	٠,٨٨٠	٠,٢٣٠	٣,٨٣١	***
٥		٠,٢٦٢	٠,٣٥٣	٠,١١٢	٣,١٥٢	***
٦		٠,٤٩٧	٠,٩٨٠	٠,٢٢٤	٤,٣٨٢	***
٧	تجول عقلي	٠,٤٣٢	٠,٩٤٣	٠,٢٣٥	٤,٠٠٤	***
٨	مرتبط	٠,٤٨٥	٠,٩٦٥	٠,٢٢٤	٤,٣١٦	***
٩	بالمهمة	٠,٦١٥	١,١١٨	٠,٢٢٦	٤,٩٤٠	***
١٠		٠,٤٨٨	٠,٧٥٨	٠,١٧٥	٤,٣٣٢	***
١١		٠,٥٥٦	١,٠١٢	٠,٢١٦	٤,٦٨٤	***
١٢		٠,٣٥٨	٠,٧٨٠	٠,٢٢٣	٣,٤٩٥	***
١٣		٠,٤٣٥	١,٠٣٩	٠,٢٥٨	٤,٠٢١	***
١٤		٠,٤٩٤	١,٢٥٤	٠,٢٨٧	٤,٣٦٤	***
١٥		٠,٥١٠	١,١١٠	٠,٢٤٩	٤,٤٥٥	***
١٦		٠,٦٦٢	١			
١٧		٠,٧٣٥	١,١٤١	٠,١٤٦	٧,٨٢٢	***
١٨		٠,٥٨٠	٠,٨٨٣	٠,١٣٩	٦,٣٦٩	***
١٩		٠,٥٩٧	٠,٩٠٢	٠,١٣٨	٦,٥٤٠	***
٢٠		٠,٤٣٢	٠,٦٩٤	٠,١٤٣	٤,٨٥٢	***
٢١		٠,٧٥١	١,٠٣٨	٠,١٣٠	٧,٩٦٥	***
٢٢	تجول عقلي غير	٠,٥٤٦	٠,٦٥٤	٠,١٠٨	٦,٠٢٧	***
٢٣	مرتبط	٠,٥١٨	٠,٦٠٨	٠,١٠٦	٥,٧٤٥	***
٢٤	بالمهمة	٠,٥٦٦	٠,٧٦٢	٠,١٢٢	٦,٢٢٩	***
٢٥		٠,٥٧٩	٠,٧٩٠	٠,١٢٤	٦,٣٦٣	***
٢٦		٠,٤٥٨	٠,٧١٨	٠,١٤٠	٥,١٣٣	***
٢٧		٠,٦١١	٠,٨٨٧	٠,١٣٣	٦,٦٧٥	***
٢٨		٠,٤٧٤	٠,٧٣٢	٠,١٣٨	٥,٢٩٧	***
٢٩		٠,٦٨٩	٠,٩٩٨	٠,١٣٥	٧,٤١١	***
٣٠		٠,٥٦٦	٠,٦٠٠	٠,٠٩٦	٦,٢٣٢	***

يتضح من جدول (3) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.001) مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (4)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي (ن=150)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٩٦٠	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٠	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجة الحرية (AGFI)	٠,٧٩١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٦٧	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٣٤	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٨	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٠٠	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٢٢	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨٠	مقبول

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانيًا: الثبات:

استخدمت الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) مشاركًا ومشاركة من طلبة الجامعة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التجول العقلي والدرجة الكلية:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي (ن=150)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	تجول عقلي مرتبط بالمهمة	٠,٨٠٣
٢	تجزل عقلي غير مرتبط بالمهمة	٠,٨٤٥
-	الدرجة الكلية	٠,٨٨٤

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠,٨٠٣ - ٠,٨٤٥)، وللدرجة الكلية (٠,٨٨٤) وهي قيمة مرتفعة إحصائيًا؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت النسخة النهائية للمقياس من (٣٠) عبارة تم توزيعها على البعدين (التجول العقلي المرتبط بالمهمة ١٥ عبارة، التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة ١٥ عبارة) ويتم الإجابة علي كل عبارة من خلال مقياس بدائل ثلاثة (موافق=٣، محايد=٢، غير موافق=١)، وجاءت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب، لتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٩٠) وتشير إلى ارتفاع مستوى التجول العقلي، والدرجة الصغرى (٣٠) وتشير إلى انخفاض مستوى التجول العقلي

ب- مقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (إعداد الباحثين)

يهدف المقياس الحالي إلى توفير أداة سيكومترية لقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة بالبيئة العربية وذلك لقلة الأدوات في البيئة العربية وخاصة المصرية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثان- التي تناولت متغير الاستحقاق الأكاديمي،

ولإعداد هذا المقياس استعرضت الباحثان الأدبيات والأطر النظرية المتنوعة التي تناولت مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وتعريفاته ومكوناته بالإضافة إلى بعض المقاييس التي تم إعدادها من قبل الباحثين السابقين لقياس الاستحقاق الأكاديمي كل هذا ساعد الباحثين في صياغة عبارات هذا المقياس وتحديد أبعاده ومن أهم هذه المقاييس: ، الضبع (٢٠١٨)، بيرق (٢٠٢٢)، (kopp, 2008), Greenberger, et al., Finney, (2013).

وصف المقياس:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة وتحليل أبعاد المقاييس التي تضمنتها خلصت الباحثتان إلى أنه يمكن قياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي من خلال بُعدين هما (معتقدات الاستحقاق الأكاديمي، سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي)، لذا صاغت الباحثتان (٣٣) مفردة تم توزيعها على البعدين (معتقدات الاستحقاق ١٧ مفردة، سلوكيات الاستحقاق ١٦ مفردة).

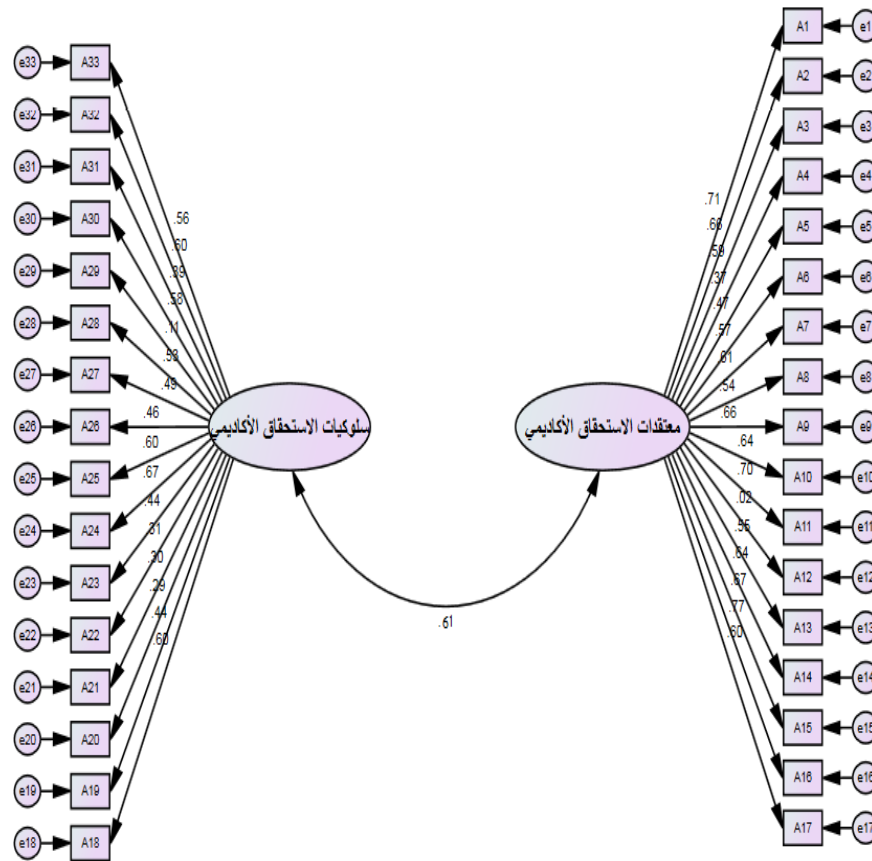
الخصائص السيكومترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي:

أولاً: الصدق

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- صدق البنية العاملية:

نظراً لأن الباحثين صممتا المقياس استناداً إلى ما ورد في الدراسات والبحوث التي استهدفت قياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي وتحديد أبعادها، واتفق معظم الدراسات والبحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم، والذي يتكون من بُعدين، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات، لذا استخدمت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٥٠) مشاركاً من طلبة الجامعة:



شكل (2) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي
كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (ن=١٥٠)

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		.٧٠٦	١			
٢	معتقدات الاستحقاق الأكاديمي	.٦٦٠	١,٠٢٨	.١٣٥	٧,٦٢٤	***
٣		.٥٨٧	١,٠٦٣	.١٥٦	٦,٧٩٧	***
٤		.٣٦٧	.٦٤٧	.١٥١	٤,٢٧١	***
٥		.٤٦٩	.٧١٧	.١٣٢	٥,٤٤٠	***
٦		.٥٦٩	.٨٥٧	.١٣	٦,٥٨٨	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
٧		٠,٦٠٩	٠,٧١٠	٠,١٠١	٧,٠٤٤	***
٨		٠,٥٣٧	٠,٦٩١	٠,١١١	٦,٢٢٤	***
٩		٠,٦٥٧	١,١٠٣	٠,١٤٥	٧,٥٨٥	***
١٠		٠,٦٤	٠,٩٢٥	٠,١٢٥	٧,٣٨٨	***
١١		٠,٦٩٨	١,١١٩	٠,١٣٩	٨,٠٥١	***
١٢		٠,٠١٦	٠,٠٢٩	٠,١٥١	٠,١٨٩	٠,٨٥
١٣		٠,٥٥٢	٠,٨١٦	٠,١٢٨	٦,٣٩١	***
١٤		٠,٦٣٥	١,٠٥٣	٠,١٤٤	٧,٣٣٧	***
١٥		٠,٦٦٨	٠,٩٣٤	٠,١٢١	٧,٧١٣	***
١٦		٠,٧٦٦	١,١٥٦	٠,١٣١	٨,٨٠١	***
١٧		٠,٥٩٥	٠,٩٦١	٠,١٤٠	٦,٨٨٤	***
١٨		٠,٥٩٧	١			
١٩		٠,٤٤٤	٠,٩٦٤	٠,٢١١	٤,٥٧١	***
٢٠		٠,٢٨٦	٠,٧٣٥	٠,٢٣٨	٣,٠٩٣	***
٢١		٠,٣٠٤	٠,٧١٩	٠,٢٢٠	٣,٢٧١	***
٢٢		٠,٣١٣	٠,٩٩٣	٠,٢٩٥	٣,٣٦٢	***
٢٣		٠,٤٤٣	٠,٩٠٩	٠,١٩٩	٤,٥٦٤	***
٢٤		٠,٦٧٠	١,٠٥٨	٠,١٦٨	٦,٢٧٨	***
٢٥	سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	٠,٦٠٢	١,٠٢٠	٠,١٧٥	٥,٨٢٣	***
٢٦		٠,٤٥٦	١,٠٣٤	٠,٢٢١	٤,٦٧٢	***
٢٧		٠,٤٨٨	٠,٨٦٢	٠,١٧٤	٤,٩٤٧	***
٢٨		٠,٥٣١	١,١١٣	٠,٢١٠	٥,٢٩١	***
٢٩		٠,١١٠	٠,٣٠٩	٠,٢٥١	١,٢٣١	٠,٢١٨
٣٠		٠,٥٧٩	١,٢٦٣	٠,٢٢٣	٥,٦٥٤	***
٣١		٠,٣٨٩	١,١٩٥	٠,٢٩٣	٤,٠٧٨	***
٣٢		٠,٥٩٦	١,١٦٢	٠,٢٠١	٥,٧٧٨	***
٣٣		٠,٥٦٠	٠,٨٧٤	٠,١٥٩	٥,٥١٣	***

يتضح من جدول (٦) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس، وذلك باستثناء العبارتين أرقام (٢٩-١٢)، وبالتالي تم حذفهما وأصبح المقياس مكوناً من (٣١) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول

التالي:

جدول (٧)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (ن=١٥٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٥٩٢	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٨	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٧٥	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٣١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٠٨	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٧٤	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٤٤	مقبول
٨	مؤشر توكرلويس (TLI)	٠,٨١٢	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٣٧	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٣	مقبول

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانياً: الثبات

استخدمت الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) مشاركاً من طلبة الجامعة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول (٨)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (ن=١٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	معتقدات الاستحقاق الأكاديمي	٠,٨٠١
٢	سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	٠,٧٩٨
-	الدرجة الكلية	٠,٨٤٩

يتضح من جدول (٨) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠,٧٩٨ - ٠,٨٠١)، وللدرجة الكلية (٠,٨٤٩) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت النسخة النهائية للمقياس الحالي من (٣١) عبارة تم توزيعها على البعدين (معتقدات الاستحقاق الأكاديمي ١٦ عبارة، سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي ١٥ عبارة)، ويتم الإجابة على كل

عبارة من خلال مقياس بدائل ثلاثة (موافق=٣، محايد=٢، غير موافق=١)، وجاءت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب، لتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٩٣) وتشير إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والدرجة الصغرى (٣١) وتشير إلى انخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي.

ج- مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد الباحثين)

يهدف المقياس الحالي إلى توفير أداة سيكومترية لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة وذلك لقلة الأدوات التي تناولته في مرحلة الجامعة - في حدود ما اطلعت عليه الباحثان - وليتناسب مع السمات الخاصة بعينة البحث الحالي.

ولإعداد هذا المقياس راجعت الباحثان العديد من الدراسات والأطر النظرية التي تناولت مفهوم التوجه نحو المستقبل وتعريفاته ومكوناته فضلاً عن بعض المقاييس التي أعدت لقياسه، وتمت الاستفادة من هذه الأدبيات والمقاييس في صياغة عبارات هذا المقياس وتحديد أبعاده والتي تناسب الفئة العمرية من طلبة الجامعة ومن أهم هذه المقاييس: (Seginer ٢٠٠٩) الأسدي (٢٠١٧)، العمري (٢٠١٩)، مها عثمان (٢٠٢٢).

وصف المقياس:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة وتحليل أبعاد المقاييس التي تضمنتها خلصت الباحثان إلى أنه يمكن قياس التوجه نحو المستقبل من خلال خمسة أبعاد هي (المثابرة، الدافعية، التوقع الإيجابي، التخطيط، الإرادة)، وتكون المقياس في صورته الأولى من (٤١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد: (المثابرة ٩ عبارات من ١ إلى ٩)، (الدافعية ٧ عبارات من ١٠ إلى ١٦)، (التوقع الإيجابي ٩ عبارات من ١٧ إلى ٢٦)، (التخطيط ٧ عبارات من ٢٧ إلى ٣٣)، (الإرادة ٨ عبارات من ٣٤ إلى ٤١) يتم الإجابة عليها بتحديد استجابة واحدة من الاستجابات: "أحياناً - دائماً - نادراً"، وتتراوح الدرجات من ١ إلى ٣ للعبارات الإيجابية والعكس في العبارات السلبية وهي عبارات (٤، ٤١، ٣٦، ٢٧، ٢٦، ٢٠، ١٨، ١٢).

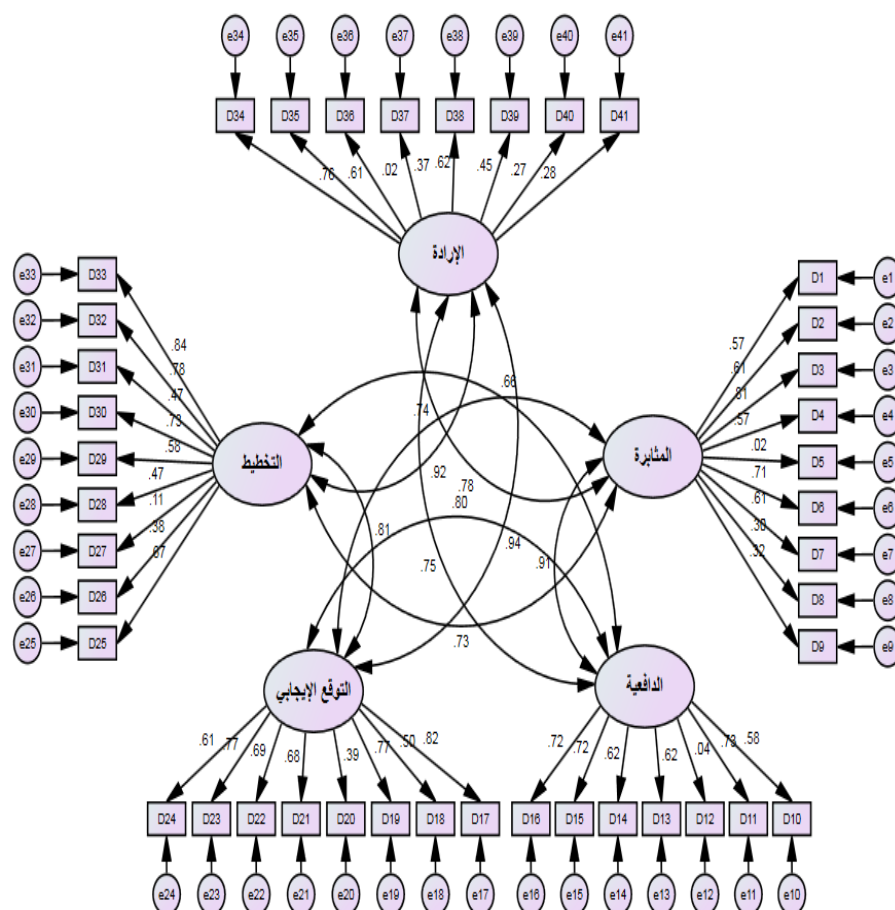
الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل:

أولاً: الصدق

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- صدق البنية العاملية:

نظراً لأن الباحثان صممتا المقياس استناداً إلى ما ورد في الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس الاستحقاق الأكاديمي وتحديد أبعادها، واتفق معظم الدراسات والبحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم، والذي يتكون من خمسة أبعاد، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات، لذا استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٥٠) مشاركاً ومشاركة من طلبة الجامعة:



شكل (3) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه نحو المستقبل

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التوجه نحو المستقبل (ن=١٥٠)

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٥٧١	١			
٢		٠,٦٠٥	١,٨٦٤	٠,٣١٧	٥,٨٨٧	***
٣		٠,٨٠٧	١,٧١٣	٠,٢٤٢	٧,٠٦٨	***
٤	المثابرة	٠,٥٧٢	١,٠٠٢	٠,١٧٧	٥,٦٥٣	***
٥		٠,٠٢١	٠,٠٧٦	٠,٣١١	٠,٢٤٤	٠,٨٠٧
٦		٠,٧٠٩	١,٦١٣	٠,٢٤٦	٦,٥٤٧	***

رقم العبرة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
٧		٠,٦١٤	١,٤٢٩	٠,٢٤٠	٥,٩٤٤	***
٨		٠,٢٩٦	٠,٩٧٩	٠,٣٠٠	٣,٢٦٣	***
٩		٠,٣٢٢	٠,٥٢٧	٠,١٤٩	٣,٥٢٥	***
١٠		٠,٥٧٨	١			
١١		٠,٧٣٢	٢,٦٩٤	٠,٣٩٨	٦,٧٦٣	***
١٢		٠,٠٤٢	٠,٢٣٩	٠,٤٩٣	٠,٤٨٥	٠,٦٢٨
١٣	الدافعية	٠,٦٢٣	١,٥٧٥	٠,٢٥٩	٦,٠٧١	***
١٤		٠,٦١٥	١,٧٣٩	٠,٢٨٩	٦,٠١٥	***
١٥		٠,٧١٩	١,٩٠٤	٠,٢٨٥	٦,٦٨٥	***
١٦		٠,٧٢٤	٢,٣٣٧	٠,٣٤٨	٦,٧١٥	***
١٧		٠,٨١٧	١			
١٨		٠,٤٩٩	٠,٨٥٤	٠,١٣٨	٦,٢١٠	***
١٩		٠,٧٧٤	٠,٨٦٧	٠,٠٨١	١٠,٦٤٢	***
٢٠	التوقع	٠,٣٨٧	٠,٨١٧	٠,١٧٤	٤,٦٩٢	***
٢١	الإيجابي	٠,٦٨٤	٠,٩٠٠	٠,١٠٠	٩,٠٤١	***
٢٢		٠,٦٨٦	٠,٩٧١	٠,١٠٧	٩,٠٧٠	***
٢٣		٠,٧٦٦	١,١٤١	٠,١٠٩	١٠,٤٩٩	***
٢٤		٠,٦٠٨	١,٠١٢	٠,١٢٩	٧,٨٢١	***
٢٥		٠,٦٧٤	١			
٢٦		٠,٣٨٣	٠,٨٠٠	٠,١٨٣	٤,٣٧٠	***
٢٧		٠,١٠٨	٠,١٩٥	٠,١٥٥	١,٢٥٨	٠,٢٠٨
٢٧		٠,٤٧٢	٠,٦٥٣	٠,١٢٢	٥,٣٣٧	***
٢٩		٠,٥٧٧	٠,٩٧٥	٠,١٥١	٦,٤٤٨	***
٣٠	التخطيط	٠,٧٣٣	١,٢١٠	٠,١٥١	٧,٩٩٦	***
٣١		٠,٤٧٣	٠,٧٤٧	٠,١٣٩	٥,٣٥٥	***
٣٢		٠,٧٧٨	١,١٢٠	٠,١٣٣	٨,٤١٩	***
٣٣		٠,٨٣٨	١,٢٩٤	٠,١٤٥	٨,٩٥٠	***
٣٤		٠,٧٥٩	١			
٣٥		٠,٦٠٥	٠,٨٢٤	٠,١١١	٧,٤٢٤	***
٣٦		٠,٠٢٠	٠,٠٣٧	٠,١٥٧	٠,٢٣٤	٠,٨١٥
٣٧	الإرادة	٠,٣٦٨	٠,٤٦٩	٠,١٠٧	٤,٣٩٠	***
٣٨		٠,٦١٨	٠,٨٤٢	٠,١١١	٧,٦٠٠	***
٣٩		٠,٤٥٢	٠,٦٣٤	٠,١١٧	٥,٤٣١	***
٤٠		٠,٢٧٥	٠,٣٦٦	٠,١١٢	٣,٢٥١	***
٤١		٠,٢٧٨	٠,٥٢٧	٠,١٦٠	٣,٢٩٤	***

يتضح من جدول (٩) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس، وذلك باستثناء العبارات أرقام (٥-١٢-٢٧-٣٦) وبالتالي تم حذفهم وأصبح المقياس مكون من (٣٧) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (١٠)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه نحو المستقبل (ن=١٥٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٧٨٩	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٢	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣٦	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٩٢	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٨	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٠٧	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٧٧	مقبول
٨	مؤشر توكروكرويس (TLI)	٠,٨٤٩	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٧١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٢	مقبول

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه نحو المستقبل مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانياً: الثبات

استخدمت الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٠) مشاركاً ومشاركة من طلبة الجامعة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل والدرجة الكلية:

جدول (١١)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل (ن=١٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	المثابرة	٠,٧٦٤
٢	الدافعية	٠,٨٢٠
٣	التوقع الإيجابي	٠,٧٨٣
٤	التخطيط	٠,٨١٤
٥	الإرادة	٠,٧٥١
-	الدرجة الكلية	٠,٩٣٢

يتضح من جدول (١١) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠,٧٥١ - ٠,٨٢٠)، وللدرجة الكلية (٠,٩٣٢) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً؛ مما يعكس درجة الثقة في النتائج التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في نسخته النهائية مكون من (٣٧) عبارة تم توزيعها على الأبعاد (المثابرة ٨ عبارات، الدافعية ٧ عبارات، التوقع الإيجابي ٧ عبارات، التخطيط ٨ عبارات، الإرادة ٧ عبارات) ويتم الإجابة على كل عبارة من خلال مقياس بدائل ثلاثة (موافق=٣، محايد=٢، غير موافق=١)، للعبارة الإيجابية، (موافق=١، محايد=٢، غير موافق=٣) للعبارة السالبة وهي العبارات رقم (٤١، ٢٦، ٢٠، ١٨، ٤)، لتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١١١) وتشير إلى ارتفاع مستوى التوجه نحو المستقبل، والدرجة الصغرى (٣٧) وتشير إلى انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل.

نتائج فروض البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التجول العقلي ودرجات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى طلبة الجامعة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (ن=٣٥٢)

التجول العقلي			المتغيرات	
مرتبط بالمهمة	غير مرتبط بالمهمة	الدرجة الكلية	معتقدات الاستحقاق الأكاديمي	الاستحقاق
**٠,١٩٣	**٠,٣٠١	**٠,٢٦٣	سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	ق
**٠,٣٣٣	**٠,٣٧٠	**٠,٣٧٧	الدرجة الكلية	الأكاديمي
**٠,٣٠٠	**٠,٣٨٠	**٠,٣٦٤		

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على التجول العقلي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة من خلال النظر في طبيعة التجول العقلي وكيفية تأثيره في عمليات التعلم والانتباه؛ فالطلبة الذين ينشغلون بأفكار وتأملات بعيدة عن الواقع خلال الدراسة أو الأنشطة الأكاديمية يميلون أيضاً إلى وضع توقعات أكاديمية غير واقعية عن أنفسهم، لاسيما أن التجول العقلي قد يتضمن أحلام اليقظة أو تصورات مثالية حول الإنجازات الأكاديمية، هذا الانشغال بالأفكار الحاملة قد يدفع الطالب لتبني استحقاقات أكاديمية تفوق قدراته الفعلية، وهؤلاء الذين يعانون من التجول العقلي قد يفتقرون إلى التركيز على الحاضر وتحليل قدراتهم

بشكل دقيق، مما يجعلهم يضعون أهدافاً أكاديمية لا تتماشى مع إمكانياتهم، وقد يمكن أن يكون التجول العقلي وسيلة للهروب من التحديات الأكاديمية الواقعية، فيلجأ الطلبة إلى التفكير الخيالي لإنشاء توقعات غير واقعية تعكس رغبتهم في تجاوز الواقع الصعب، كما أن طلبة الجامعة الذين ينخرطون في التجول العقلي قد يبالغون في تقدير قدراتهم أو إنجازاتهم الفعلية نتيجة للانفصال عن التفكير العملي والتركيز على طموحات غير مستندة إلى أسس واقعية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التجول العقلي ودرجات التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل (ن=٣٥٢)

التجول العقلي			المتغيرات	
الدرجة الكلية	غير مرتبط بالمهمة	مرتبط بالمهمة	المتغيرات	
**٠,١٩٥-	**٠,١٧٢-	**٠,١٩٢-	المثابرة	التوجه نحو المستقبل
**٠,٢٣٩-	**٠,١٩١-	**٠,٢٥٤-	الدافعية	
**٠,٣٠٨-	**٠,٢٨١-	**٠,٢٩٢-	التوقع الإيجابي	
**٠,١٤٤-	**٠,١٤٢-	**٠,١٤٠-	التخطيط	
**٠,٢٣٣-	**٠,٢١٥-	**٠,٢١٩-	الإرادة	
**٠,٢٦٦-	**٠,٢٣٨-	**٠,٢٥٧-	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على التجول العقلي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على التوجه نحو المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير ذلك حيث أن التجول العقلي يستهلك طاقة ذهنية ويقلل مدى التركيز على الحاضر والمستقبل، فعندما ينشغل العقل بالتفكير غير المنظم، تقل قدرته على التفكير بعيد المدى ووضع أهداف واضحة للمستقبل.

وقد يعرقل عمليات التخطيط للمهام أو ترتيب الأولويات لدى الطالب، حيث أن كلما زاد انشغال الطلبة بالتجول العقلي، قلّ تركيزهم على التخطيط الواقعي والوعي لمستقبلهم، بعبارة أخرى الانغماس في الأفكار العشوائية أو أحلام اليقظة قد يضعف قدرتهم على التفكير المنظم والهادف نحو المستقبل، كما أن التفكير الزائد في المستقبل أثناء التجول العقلي قد يؤدي إلى القلق أو اجترار الأفكار السلبية، حيث يوضح (Smallwood, 2007) أن التفكير بشكل سلبي في المستقبل ووجود عقبات أمام الفرد يزيد من التجول العقلي لديه، بالإضافة إلى أن التجول العقلي قد يعزز الميل إلى التسويف، حيث ينشغل الطالب بأفكار غير منظمة أو عشوائية تستهلك من وقته

وطاقته، بدلاً من العمل على التخطيط الفعلي للمستقبل، ويدعم هذا الكلام ما توصلت إليه دراسة عمران وأبو قوطة (٢٠٢٣) من وجود علاقة طردية بين التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتتعارض النتيجة الحالية مع دراسة Smallwood et al., (2009) حيث أظهرت نتائجها أن التخطيط المستقبلي يتطلب قدرًا كبيرًا من التجول العقلي: دراسة Baird et al., (2011) حيث أوضحت أن التجول العقلي يعزز التخطيط المستقبلي، دراسة العبودي (٢٠٢٤) إلى وجود ارتباط موجب بين التجول العقلي ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة، دراسة Miller et al., (2025) أن التجوال العقلي يؤدي إلى تقييم الأهداف المستقبلية ووضع الخطط لتحسينها.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي ودرجات التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل (ن=٣٥٢)

الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي			المتغيرات	
الدرجة الكلية	سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	معتقدات الاستحقاق الأكاديمي		
٢٦٠, **	١٩٢, **	٢٧٤, **	المثابرة	التوجه نحو المستقبل
١٨٢, **	١٤٦, **	٢٢٣, **	الدافعية	
١٤٢, **	١٤١, **	١٦١, **	التوقع الإيجابي	
٣٠٨, **	٢٤٧, **	٣٠٤, **	التخطيط	
٢١١, **	١٤٢, **	٢٣٨, **	الإرادة	
٢٦٤, **	١٨٤, **	٢٩١, **	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (١٤) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على التوجه نحو المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير ذلك حيث أن هؤلاء الطلبة لديهم مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي ويطمحون في الحصول على تفوق أكاديمي يميلون إلى أن يكون لديهم توجه إيجابي نحو المستقبل مبني على ما لديهم من توقعات أكاديمية عالية وغير واقعية عن أنفسهم الأمر الذي يدفعهم إلى النظر إلى المستقبل بتفاؤل، لكن هذا التوجه قد يكون مصحوبًا بتوقعات أو طموحات تتجاوز

قدراتهم، حيث غالبًا ما يضع هؤلاء الطلبة لأنفسهم أهدافًا أكاديمية غير واقعية تنمي لديهم دوافع قوية للتميز، ويعتقدون أن التفوق الأكاديمي المبالغ فيه هو الطريقة الوحيدة لتحقيق مستقبل مشرق ما يدفعهم لتصور مستقبل ناجح بناءً على تحقيق هذه الأهداف، وتتعارض هذا مع دراسة بيرق (٢٠٢٢) التي أوضحت عدم وجود ارتباط إيجابي بين الاستحقاق الأكاديمي وبعد (تبنى الأهداف المستقبلية كبعد من أبعاد مقياس الطموح).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل) لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)."

وللتحقق من هذه الفرض استخدمت الباحثتان : تحليل التباين المتعدد Multivariate ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات طلبة الجامعة في كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل) طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق في متغيرات البحث

طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) (ن=٣٥٢)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" مستوى الدلالة
التجول العقلي	٢١٧,٠٠٨	١	٢١٧,٠٠٨	١,١٠٣	٠,٢٩٤ (غير دالة)
النوع	الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي	١١٠٢,٨٦٢	١	١١٠٢,٨٦٢	٠,٠١ (دالة) **٩,٥٤١
التوجه نحو المستقبل	١٠٢٣,٣٦٣	١	١٠٢٣,٣٦٣	١٠٢٣,٣٦٣	٠,٠١ (دالة) **٩,٦٥٤
التجول العقلي	٦٧٧٧٦,٠٨٣	٣٥٠	١٩٦,٧٨٩		
الخطأ	الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي	٤٠٤٦٨,١٢٧	٣٥٠	١١٥,٥٩٥	
التوجه نحو المستقبل	٣٧١٠٢,٦٥٧	٣٥٠	١٠٦,٠٠٨		
التجول العقلي	٦٩٠٩٣,٠٩١	٣٥١			
الكلية	الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي	١٥٦٠,٩٨٩	٣٥١		
المصحح	التوجه نحو المستقبل	٣٨١٢٦,٠٢٠	٣٥١		

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (١,١٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (٩,٥٤١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعتي (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكر، أنثى)

في الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي (ن=٣٥٢)

المتغير	النوع	العدد د	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستحقاق الأكاديمي	ذكر	١٧٤	٥١,٠٤٦	١١,٢٢٤	**٣,٠٨٩	٠,٠١ دالة
	أنثى	١٧٨	٤٧,٥٠٥	١٠,٢٦٨		

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكر، أنثى) في الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لصالح مجموعة الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٠٨٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو المستقبل طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (٩,٦٥٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعتي (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكر، أنثى)

في التوجه نحو المستقبل (ن=٣٥٢)

المتغير	النوع	العدد د	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوجه نحو المستقبل	ذكر	١٧٤	٩٩,٠١١	٨,٦٧٠	**٣,١٠٧	٠,٠١ دالة
	أنثى	١٧٨	٩٥,٦٠١	١١,٦٦٧		

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكر، أنثى) في التوجه نحو المستقبل لصالح مجموعة الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,١٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير عدم تبين فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لدى طلبة الجامعة في ضوء مجموعة من العوامل النفسية والعصبية والاجتماعية التي تشير إلى أن هذه الظاهرة قد تكون متأصلة في الطبيعة البشرية وتتأثر بعوامل مشتركة بين الجنسين، فالتجول العقلي ينشط مناطق في الدماغ تُعرف بـ "شبكة الوضع الافتراضي" (Default Mode)

(Network)، وهي شبكة دماغية مشتركة بين الذكور والإناث وتُستخدم أثناء التفكير الذاتي والتخيل، كما أن التجول العقلي قد يكون وظيفة معرفية تعمل بشكل مشابه لدى الذكور والإناث بغض النظر عن الاختلافات البيولوجية، فضلاً عن تشابه الاهتمامات والأهداف بين أبناء الجيل الواحد والتي تجعلهم ينشغلون بالتفكير في أمور شخصية أو تحديات يومية أو أهداف مستقبلية متشابهة بصرف النظر عن اختلاف النوع، بالإضافة إلى تعرضهم لأنظمة أكاديمية وبيئات اجتماعية متشابهة ولديهم نفس المهام والمتطلبات الأكاديمية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراساتي (البياتي وصالح، ٢٠٢٢؛ يونس، ٢٠٢٢)، من وجود فروق بين الجنسين في التجول العقلي لصالح الذكور، كما اتفقت جزئياً مع دراسة عمران وأبو قوطة (٢٠٢٣) التي أوضحت ظهور فروق دالة في البعد الثاني للتجول (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) وفقاً للنوع لصالح الذكور، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (وداعة، ٢٠٢٠؛ كريم، ٢٠٢١؛ الزهراني، ٢٠٢٣؛ جمعة، ٢٠٢٣؛ عثمان، ٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم تبيين فروق في التجول العقلي تعزي إلى متغير النوع، في حين تعارضت مع هذه النتيجة دراسة كلا من (شلي وأل معيض، ٢٠٢١؛ مناور، ٢٠٢٢) التي توصلت نتائجها إلى ظهور فروق دالة إحصائية في التجول العقلي تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث.

وبالنسبة لظهور فروق دالة في الاستحقاق الأكاديمي طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثي) لدى طلبة الجامعة لصالح الذكور فقد يعود ذلك إلى الأبعاد الثقافية التي تتوقع المزيد من الانجازات من الذكور حيث يتم تعزيز دور الذكور في التنافس والقيادة، وأيضاً يواجه الذكور ضغوطاً أكبر للنجاح أكاديمياً لضمان دورهم كمعيّلين في المستقبل، مما يجعلهم يسعون إلى تحقيق أداء أكاديمي مميز كمؤشر على الجدارة والكفاءة المهنية لتعزيز مكانتهم الاجتماعية، كل هذا قد يؤدي إلى تضخم الشعور بالذات وزيادة اعتقادهم في أحقيتهم بالترتيب والتميز غير المستحق عن باقي زملائهم من الإناث وبغض النظر عن أدائهم ومجهوداتهم، بالإضافة إلى أن فرص الحصول على عوامل مساعدة خارجية للحصول على الدرجات المرتفعة تتاح بشكل أكثر لدى الذكور بخلاف الإناث الذين يغلب عليهم الحياء في تدبر هذا الأمر، كما أن لديهم قدرة أكثر من الذكور في تحمل الأعباء الدراسية والقدرة على مواصلة الجهد الواقعي للحصول على النجاح الأكاديمي بناء على جهودهن الذاتية سعياً منهن لتحقيق ذواتهن، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسات Sohr & Boswell, 2015؛ Elies, 2017؛ Feltcher et al., 2020؛ الضبع، ٢٠٢٠؛ الربيع والجراح، ٢٠٢٣؛ قرني، ٢٠٢٤، محمد، ٢٠٢٤) التي أسفرت عن وجود فروق دالة في الاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، في حين اختلفت مع دراسة (Pilotti et al., ٢٠٢١؛ وداعة، ٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها عن عدم فروق دالة في الاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث، وعن دراسة (Achocaso, 2002؛ بيرق، ٢٠٢٢) التي أظهرت فروقاً دالة في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث.

أما عن ظهور فروق دالة في التوجه نحو المستقبل طبقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثي) لدى طلبة الجامعة لصالح الذكور مما يشير إلى أن الذكور لديهم مستوى أعلى من التفكير والتخطيط المستقبلي مقارنة بالإناث، فقد يعود إلى بعض العوامل الاجتماعية والنفسية والثقافية التي تؤثر على الطريقة التي يتعامل بها الجنسين مع التخطيط والطموح المستقبلي، فيتم تشجيع الذكور منذ الصغر على الاهتمام بالتخطيط لمستقبلهم المهني وتحقيق الاستقلالية، وقد يتحمل الذكور ضغوطاً اجتماعية أكبر لتحقيق النجاح المهني والاقتصادي، مما يدفعهم إلى التفكير والتخطيط بشكل أكبر نحو المستقبل؛ بينما قد تُركز التنشئة للإناث على أدوار أخرى تتوزع على عدة مجالات

(أكاديمية، اجتماعية، وأسرية) مرتبطة أكثر بالدور التقليدي للأنثى في بناء الأسرة والأمومة، مما قد يؤثر على مدى ونوعية اهتماماتهن الموجهة نحو المستقبل، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الأسدي، ٢٠١٧) التي أوضحت عدم تبين فروق دالة في التوجه نحو المستقبل تبعاً لمتغير النوع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، التوجه نحو المستقبل) لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي)".

وللتحقق من هذه الفرض استخدمت الباحثتان ؛ تحليل التباين المتعدد Multivariate ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات طلبة الجامعة في كل من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي، التوجه نحو المستقبل) طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق في متغيرات البحث

طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي) (ن=٣٥٢)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" مستوى الدلالة
التجول العقلي	٧٩,١١٦	١	٧٩,١١٦	٠,٤٠١	٠,٥٣٧ (غير دالة)
التخصص	١,٦٠٣	١	١,٦٠٣	٠,٠١٤	٠,٩٠٨ (غير دالة)
التوجه نحو المستقبل	٢٩,٥٤٥	١	٢٩,٥٤٥	٠,٢٧١	٠,٦٠٣ (غير دالة)
الخطأ	٦٩,١٣,٩٧٥	٣٥٠	١٩٦,٧٨٩		
التجول العقلي	٤١٥٥٩,٣٨٥	٣٥٠	١١٥,٥٩٥		
التخصص	٣٨,٩٦,٤٧٥	٣٥٠	١٠٦,٠٠٨		
التوجه نحو المستقبل	٦٩,٩٣,٠٩١	٣٥١			
الكلية	٤١٥٦,٠٩٨٩	٣٥١			
المصحح	٣٨١٢٦,٠٢٠	٣٥١			

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- ١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٤٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٠١٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو المستقبل طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي) لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٢٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلاً من (التجول العقلي، الاستحقاق الأكاديمي، التوجه نحوه نحو المستقبل) طبقاً لمتغير التخصص (نظري، عملي) لدى طلبة الجامعة، حيث أن التجول العقلي وتششت الانتباه والاستغراق في أحلام اليقظة ظاهرة عامة يشترك فيها جميع الطلبة باختلاف تخصصاتهم نتيجة ما يتعرضون له من ضغوطات دراسية متشابهة مثل التكاليف الأكاديمية والامتحانات والتوقعات الاجتماعية، فيلجأون إلى التجول العقلي كوسيلة للتخفيف أو الهروب المؤقت، كما أن أبناء هذا الجيل بغض النظر عن تخصصاتهم يواجهون مشكلات متشابهة مثل الانشغال بالهواتف ووسائل التواصل الاجتماعي مما يؤثر على تركيزهم ويعرضهم للتجول العقلي، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من (وداعة، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٣)، بينما تعارضت مع نتائج دراسات كلاً من (كريم، ٢٠٢١؛ مناو، ٢٠٢٢) التي أسفرت عن فروق دالة في التجول العقلي وفقاً للتخصص لصالح التخصص الإنساني لدى طلبة الجامعة.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي بين طلبة التخصصات النظرية والعملية فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن هؤلاء الطلبة بتنوع تخصصاتهم يعيشون في نفس المجتمع ويتعرضون لضغوط مشابهة من الأهل أو النظام التعليمي لتحقيق النجاح، ما قد يؤدي إلى توقعات أكاديمية مرتفعة وغير واقعية، من خلال تمجيد النجاح السريع دون إظهار العمل الجاد المطلوب لتحقيقه، وتزيد وسائل التواصل الاجتماعي من هذه التوقعات غير الواقعية لدى الطلبة، فضلاً على أن الطلبة الجامعيين بشكل عام هم في مرحلة عمرية يسعون فيها لتحقيق الذات وبناء مستقبلهم. هذه المرحلة غالباً ما تكون مصحوبة بتوقعات مرتفعة أو غير واقعية حول النجاح بغض النظر عن التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (وداعة، ٢٠٢٣) بينما تعارضت مع نتائج دراسات (الضبيع، ٢٠٢٠) التي أظهرت فروق دالة وفقاً للتخصص لصالح التخصص النظري؛ وأيضاً نتائج دراسة (بيرق، ٢٠٢٢) التي أسفرت عن ظهور فروق دالة وفقاً للتخصص لصالح التخصص العملي.

أما عن عدم وجود فروق في التوجه نحو المستقبل بين طلبة التخصصات النظرية والعملية فهو يعود إلى أن التوجه نحو المستقبل يعتمد بدرجة كبيرة على الدوافع الشخصية (مثل الطموح أو الرغبة في النجاح) وليس فقط على نوع التخصص، فمعظم الطلبة في هذه المرحلة العمرية يتشاركون تطلعات ومخاوف مشتركة حول المستقبل، مثل بناء مسيرة مهنية ناجحة، تحقيق الاستقلال المالي، أو تكوين حياة اجتماعية مستقرة، هذه القيم والأهداف ليست مرتبطة بنوع التخصص بقدر ما هي مرتبطة بالمرحلة العمرية والاجتماعية، كما أن في العصر الحالي، تتطلب لخطط المهنية مهارات متعددة، بغض النظر عن الخلفية الأكاديمية؛ مما يجعل التفكير في المستقبل متشابهاً بين الطلبة من تخصصات مختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (الأسدي، ٢٠١٧؛ الرشيد، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم تبين فروق دالة تبعاً للتخصص، بينما

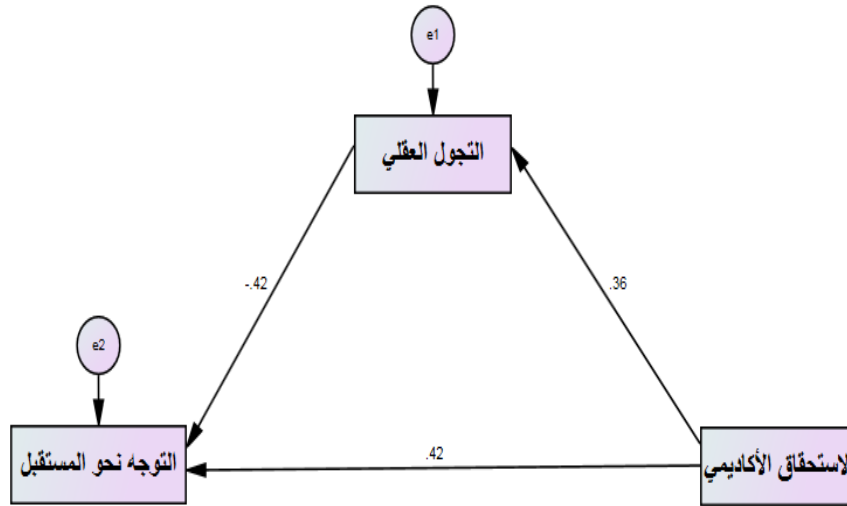
تعارضت مع دراسة (أبو الحسن، ٢٠٢١) التي أوضحت ظهور فروق دالة في التوجه نحو المستقبل تبعاً التخصص لصالح التخصص العلمي.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة عبر التجول العقلي كمتغير وسيط".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثان تحليل المسار Path Analysis أحد أنواع نمذجة المعادلة البنائية (باستخدام برنامج أموس AMOS. V.24) الذي يستخدم لوضع احتمالات للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (الاستحقاق الأكاديمي، التجول العقلي، التوجه نحو المستقبل)، وذلك من خلال اختبار نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- بناء نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج أموس: وذلك من خلال نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الثلاث، والذي تم بناؤه بناءً على ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة من نتائج والنظريات المرتبطة بها، والشكل التالي يوضح نموذج تحليل المسار المقترح:



شكل (4)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاستحقاق الأكاديمي في التوجه نحو المستقبل عبر التجول العقلي كمتغير وسيط

ب- حساب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودالاتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار، كما في الجدول التالي:

جدول (١٩)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة لنموذج تحليل المسارين متغيرات
البحث (ن=٣٥٢)

التأثيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالاتها
من	إلى				
الاستحقاق الأكاديمي	التجول العقلي	مباشر	٠,٣٦٤	٠,٤٦٩	٠,٠٦٤
التجول العقلي	التوجه نحو المستقبل	مباشر	-٠,٤١٧	-٠,٣١٠	٠,٠٣٨
		مباشر	٠,٤١٦	٠,٣٩٩	٠,٠٤٨
الاستحقاق الأكاديمي	التوجه نحو المستقبل	غير مباشر	-٠,١٥٢	-٠,١٤٥	٠,٠٢٩
		كلي	٠,٢٦٤	٠,٢٥٣	٠,٠٩٤

يتضح من شكل نموذج تحليل المسار السابق وجدول (١٩) مايلي:

■ وجود تأثير (مباشر) موجب ودال إحصائياً للاستحقاق الأكاديمي في التجول العقلي بلغت قيمته (٠,٤٦٩) وجاءت القيمة الحرجة له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

■ وجود تأثير (مباشر) سالب ودال إحصائياً للتوجه العقلي في التوجه نحو المستقبل بلغت قيمته (-٠,٣١٠)، وجاءت القيمة الحرجة له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

■ وجود تأثير (مباشر) موجب ودال إحصائياً للاستحقاق الأكاديمي في التوجه نحو المستقبل بلغت قيمته (٠,٣٩٩)، وجاءت القيمة الحرجة له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ووجود تأثير (غير مباشر) سالب ودال إحصائياً للاستحقاق الأكاديمي في التوجه نحو المستقبل بلغت قيمته (-٠,١٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتشير النتائج السابقة إلى توسط التجول العقلي (وساطة جزئية) للعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوجه نحو المستقبل.

ج- حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، وذلك للحكم على مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث كما في الجدول التالي:

جدول (٢٠)

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل

عبر التجول العقلي كمتغير وسيط (ن=٣٥٢)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	-	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٠٠	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١,٠٠	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١,٠٠	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١,٠٠	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١,٠٠٠	مقبول
٧	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٠٠	مقبول

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي مما يدل على مطابقة البيانات للنموذج المقترح.

وبناءً على النتائج السابقة نستنتج أن متغير التجول العقلي يتوسط الاستحقاق الأكاديمي، والتوجه نحو المستقبل.

وتفسر الباحثان تلك النتائج بأن التجول العقلي قد يكون أقل لدى الطلبة الذين يتحملون مسؤولية تعلمهم من خلال بذل الجهد المناسب ويسعون بجد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، أما هؤلاء الطلبة الذين تنخفض لديهم المسؤولية الأكاديمية الداخلية ويسعون إلى الحصول على النجاح المنشود بأقل مجهود تتطور لديهم معتقدات الاستحقاق الأكاديمي كوسيلة لخفض التوتر الناتج عن زيادة المهام وتحقيق الأهداف الأكاديمية دون جهد قد يتأثرون بالتجول العقلي بشكل أكبر، فكلما ارتفع لدى الطالب الشعور باستحقاقه الحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن مجهوداته واعتقاده أن المحاضر فقط هو المسؤول عن بناء عملية التعلم وعن الإخفاق الأكاديمي للمتعلم؛ الأمر الذي يجعله عرضة بشكل أكبر للتشتت وضعف الانتباه والشعور بالملل أثناء تنفيذ المهام التعليمية، وبالتالي يزداد لديه التشويش والتجول العقلي، وفي هذا الوقت قد يعيق التفكير المنظم حول المستقبل لدى الطلبة، خاصة إذا كان يسبب لهم قلقاً أو ضغطاً نفسياً، وبدلاً من التخطيط الفعلي، قد ينشغلون بأحلام يقظة غير واقعية لا تؤدي إلى خطوات عملية، وقد يجعل الشرود الذهني المستمر الطلبة يشعرون بأنهم "يعيشون في عوالم افتراضية" بدلاً من اتخاذ خطوات حقيقية نحو تحقيق أهدافهم، هذا يؤدي إلى انخفاض الحافز للعمل بجدية على التخطيط للمستقبل، ويدعم هذه النتيجة ما أسفر عنه الفرض الأول والثاني بالبحث الحالي من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التجول العقلي والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التجول العقلي والتوجه نحو المستقبل، وهذا يفسر الوساطة الجزئية للتجول العقلي بين الاستحقاق الأكاديمي والتوجه نحو المستقبل.

ويضاف إلى ما سبق أن الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي يُعد مؤشراً قوياً للتوجه المستقبلي، حيث أن الطلبة الذين لديهم توقعات بإنجازات أكاديمية عالية يكون لديهم دافع قوي للتخطيط المستقبلي، ما يحفزهم على تحديد أهداف مستقبلية، وتطوير استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، والتمتع بتوجه إيجابي نحو المستقبل، ويدعم هذه النتيجة ما أسفر عنه الفرض الثالث بالبحث الحالي من وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل

كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأطر النظرية وأدبيات الأبحاث التي ذكرت أن التجول العقلي يحدث نتيجة لأسباب منها المزاج السيئ للطالب وتفكيره بشكل سلبي في العقبات التي ستواجهه مستقبلاً فيعزف عن هذا التفكير ليتجنب الشعور بالإحباط، فضلاً عن صعوبة المهام وتطلبها استمرار الانتباه والتركيز وأيضاً التخطيط الجيد مما يجعل العقل يهرب من هذه الضغوط بالتجول العقلي (الفيل، ٢٠١٨؛ Ottingen & Schworer, 2013)

وبالنظر إلى نتائج دراسة (Liu & Wang, Xu, Zhuang, ٢٠١٧) التي أظهرت أن التجول العقلي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والمزاج السلبي عند المراهقين، ودراسة (عثمان، ٢٠٢٤) التي أوضحت أن التجول العقلي يُعد متغيراً وسيطاً بدرجة جزئية بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف، يمكن تدعيم النتيجة التي تم الوصول إليها استناداً إلى الفرض الحالي.

توصيات البحث:

- الحاجة إلى تصميم استراتيجيات تعليمية تراعي طبيعة التجول العقلي بدلاً من اعتباره عائقاً فقط، مثل السماح بفترات استراحة للتفكير الإبداعي، وتعزيز استخدامه كأداة للتخطيط المستقبلي.
- دمج أنشطة تساعد الطلبة على تحديد أهداف مهنية وأكاديمية واضحة، ومتابعة التقدم نحو تحقيقها بواقعية من أجل تشجيع التوجه المستقبلي الواقعي.
- اقتراح تقنيات تعليمية تستخدم الشعور بالاستحقاق الأكاديمي كأداة لتعزيز الدافعية وتحقيق النجاح الأكاديمي.
- إدراج مهارات التفكير المستقبلي ضمن المناهج وتصميم مقررات أو وحدات دراسية تدمج بين الأهداف الأكاديمية وخطط الحياة المهنية، مما يعزز التوجه المستقبلي الواقعي.
- تحليل مدى تأثير العوامل الاجتماعية في تنامي الشعور بالاستحقاق الأكاديمي، مثل عوامل التنشئة والعوامل الثقافية ومحاولة معالجتها من خلال أساليب الوعي المختلفة.
- تعزيز الوعي الذاتي الأكاديمي من خلال تنظيم ورش توعوية للطلبة حول خطورة الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي وتأثيره السلبي على الأداء الأكاديمي والتخطيط المستقبلي..

البحوث المستقبلية:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الباحثان
- دراسة دور التوجه نحو المستقبل في خفض مستوى تأثير الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي على الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.



-
- فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز التفكير المستقبلي وتخفيف التجول العقلي السلبي.
 - دراسة العلاقة بين التجول العقلي ومستوى التركيز الأكاديمي لدى فئات عمرية مختلفة.
 - تحليل أنواع التجول العقلي: الإيجابي (الإبداعي) مقابل السلبي (التشتت الذهني).
 - اجراء بحوث تجريبية حول آليات التحكم في التجول العقلي وتأثيره في التعلم.
 - اجراء دراسات مقارنة عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالتحفيز الذاتي بين الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

- الأسدي، زينب عبد الحسين. (٢٠١٧). *التوجه نحو المستقبل وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة القادسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- البياتي، عثمان صالح؛ صالح، عامر مهدي. (٢٠٢٢). *التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. *مجلة أداب الفراهيدي*، كلية الآداب، جامعة تكريت، العراق، ١٤(٤٨)، ٥٥٤-٥٧٩.
- البياتي، وفاء كنعان خضر. (٢٠٢٢). *التجول العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة*. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق، ٢٩(٧)، ٣١٦-٣٣٢.
- الربيع، فيصل؛ الجراح، عبد الناصر. (٢٠٢٣). *الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية*. *مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، ٥٠(٤)، ٣٧٥-٣٨٦.
- الرشدي، أنوار حماد. (٢٠١٩). *التوافق الجسدي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالملكة العربية السعودية*. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ١٨١(٣)، ٥١٣-٥٥٨.
- الشافعي، نهلة فرج على أحمد. (٢٠٢٢). *الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلبة الجامعة "دراسة سيكومترية إكلينيكية"*. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، ١٦(٤)، ٢٠٣-٢٩٤.
- آل شنان، زينب جميل. (٢٠٢٣). *التفاؤل الأكاديمي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة*. *مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، ٥(٥)، ٦٣١-٦٦٨.
- الشناوي، فاتن عبد السلام. (٢٠٢٤). *النزاهة الأكاديمية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي ودافعية الانقاف لدى عينة من طلبة الجامعة المقبلين على التخرج*. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ٤(٢٠١)، ١٣٥-١٩٠.
- الضبيع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٨). *فعالية برنامج ارشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة*. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر*، ٣٤(١٠)، ٣٣٦-٤٠٦.
- الضبيع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢٠). *الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية*. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية*، ٧٧، ١-٣٦.
- الضبيدان، الحميدي محمد. (٢٠١٩). *التوجه الإيجابي نحو المستقبل وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. *مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، الجمعية السعودية للدراسات النفسية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية*، ٢(٢)، ٨١-١١٢.

- العبودي، زمن كريم. (٢٠٢٤). مستوى التجول العقلي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية- جامعة سومر. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل، العراق، ١٤(٢)، ٦١٩-٦٥٢.
- العتبي، سالم حميد معيض. (٢٠١٩). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العتبي، سالم. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف نموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ٣٤(٢)، ٦٦-٢٣.
- المصري، هبة الله فاروق. (٢٠٢٢). التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام- طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي، ٧مصر، (٢)، ٢٩٩-٢٣٤.
- الهذال، عويد سلطان. (٢٠٠٨). علم النفس الصناع والتنظيمي. مكتبة الفلاح للنشر والوزيع، الكويت.
- بسيوني، سوزان ؛ العتيبي، ستره ؛ القفاري، صفية والعتبي ، ضحي. (٢٠٢٢). فعالية برنامج ارشادي عقلائي انفعالي في تنمية التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، الإمارات، ٣٩ (١٥٦)، ٩-٤٣.
- بهنساوي، أحمد فكري. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢١(٥)، ٢٢٧-٢٢٧.
- بيرق، صفاء شحاته بيرق. (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة الكلية التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٩٨، ٤٩١-٥٧٨.
- جلجل، نصره محمد عبد الحميد؛ النجار، علاء الدين السعيد؛ صقر، السيد أحمد؛ شمس، علاء محمد السيد. (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٠٧، ٢٣٥-٢٦٢.

حسين، سميرة محمود؛ صادق، رغد عبد المنعم. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية -الجامعة المستنصرية. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، العراق، ٢٧(١)، ٢٧٥-٢٩١.

خليفة، سهام عبد الفتاح. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعليم المنظم في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، مصر، ١٩٨(٢)، ٢٨٠-٣٢٥.

جمعة، أحمد سمير قطب. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم الموحد. *مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج*، مصر، ١١٩(٤)، ١٠٩٠-١١٦٩.

سليمان، ميار محمد علي. (٢٠٢٤). الأمن النفسي وعلاقته بكل من التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، مصر، (٢٨)، ١٥٤-٢١١.

صادق، مروة أحمد. (٢٠١٩). الإسهام النسبي لمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية والتوجه المستقبلي (المبني، والأسري) في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، ١٠٢(٢٩)، ٤١٢-٤٥٨.

عبد الرحيم، ميرفت عبد العظيم. (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالحل الابداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، مصر، ٣٦، ٥٥-٧٦.

عثمان، شهدان محمد. (٢٠٢٤). التجول المعرفي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة أسيوط، مصر، ٤٠(٢)، ١-٦٩.

عثمان، مها إبراهيم. (٢٠٢٢). الانجاء نحو التحول الرقمي وعلاقته بالدعم الأكاديمي المدرك والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، مصر، ١٩٦(٤)، ١٣٤-١٨١.

عمران، محمد كامل، أبو قوطة، إيمان عبد الرحمن. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. *المجلة الليبية العالمية، كلية التربية، جامعة بني بنغازي*، ليبيا، ٧٠، ١-٣٢.

عياد، وائل محمود. (٢٠١١). *الميل المهني والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة. رسالة ماجستير*، كلية التربية. جامعة الأزهر، غزة.

قرني، سعاد كامل. (٢٠٢٤). الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين التحيزات المعرفية ومناصرة الذات لطلاب البرامج الخاصة باللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للأدب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، مصر، ٢٥(٣)، ١٠٩-١٦٠.

- كريم، ياسمين علوان. (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، ٧٠، ٥٣٣-٥٠٠.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وداعة، زينة نزار. (٢٠٢٠). واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٨(٢)، ٤٤٧-٤٦٨.
- وداعة، زينة نزار. (٢٠٢٣). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية للعلوم التربوية، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق*، ٢٦(٢)، ١١٧-١٥٢.
- يوسف، سليمان عبد الواحد و الفضلي؛ هدى ملوح. (٢٠٢٤). التوجه نحو المستقبل: مفهوم أساسي في علم النفس الإيجابي، بناء وتقنين أداة لقياسه لدى المراهقين الجامعيين في البيئة العربية. *مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريج، الجزائر*، ٦(٢)، ٨٠-١٠٠.
- محمد، هند سليم. (٢٠٢٤). الدور المعدل للذكاء الأخلاقي على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، مصر*، ٣٤(٣)، ٥٣٢-٤٥٥.
- هاشم، رانية نصير؛ الوائلي، جميلة رحيم. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *مجلة الفتح، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق*، ٢٧(١)، ٥٦-٨٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Ackerson, C. J. (2019). *Parenting styles and academic entitlement in the higher education classroom* (Doctoral dissertation). Texas A&M University-Commerce.
- Achacoso, M. V. (2002). *What do you mean my grade is not an A? An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Alharbi, H. H. (2024). The relative contribution of future orientation in predicting patterns of academic identity among secondary school female students in Makkah Al-Mukarramah. *College of Education Journal, Umm Al-Qura University*, 16(1), 164-178.
- Allport, G. W. (1983). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. Yale University Press.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425559>
- Baird, B., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Back to the future: Autobiographical planning and the functionality of mind-wandering. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1604-1611.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barton, A. L., & Kirtley, M. S. (2012). Gender differences in the relationships among parenting styles and college student mental health. *Journal of American College Health*, 60(1), 21-26.
- Barton, A. L., & Hirsch, J. K. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, 64(1), 1-8.
- Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. P. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. *Scientific Reports*, 12(1), Article 7755.
- Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15(3), 353-365.
- Brosowsky, N. P., DeGutis, J., Esterman, M., Smilek, D., & Seli, P. (2023). 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
- Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29-45.
- Cho, Y. H., & Kapur, M. (2015). Authentic problem solving and learning in the 21st century: Perspectives from *Singapore and beyond*. Springer.
- Chowning, K., & Campbell, J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982-997.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: A dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(11), 718-731.



- Elias, R. (2017). Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business*, 92(4), 194-199.
- Deng, Y. Q., 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, 103789.
- Engen, H. G., & Anderson, M. C. (2018). Memory control: A fundamental mechanism of emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(11), 982–995,
- Entwistle, N. (2009). Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking. Palgrave Macmillan and wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. *Acta Psychologica*, 231, 103789.
- Estes, P. (2014). *Exploring the correlates of academic entitlement*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21819.92969>.
- Fletcher, K., Pierson, E., Neumeister, N., & Finch, H. (2020). Overparenting and perfectionistic concerns predict academic entitlement in young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 348-357.
- Foley, M. (2020). *Academic incivility: Can the dark triad personality traits predict academic entitlement?* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden University ScholarWorks.
- Frey, Marc Philip, (2015) "Academic Entitlement, Student Motivation, and Academic Outcomes" . Electronic Theses and Dissertations. 5636
- Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: Its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(5), 1153-1167.
- Forster, S., & Lavie, N. (2009). Harnessing the wandering mind: The role of perceptual load. *Cognition*, 111(3), 345-355.
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81–88.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193-1204.

- Gusnard, D. A., & Raichle, M. E. (2001). Searching for a baseline: Functional imaging and the resting human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(10), 685–694.
- Hergenhahn, B. R. (1980). *An introduction to theories of personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175.
- Irving, Z., & Glasser, A. (2019). Mind-wandering: A philosophical guide. *Philosophy Compass*, 14(1), e12644
- Jackson, D. L., Frey, M. P., McLellan, C., Rauti, C. M., Lamborn, P. B., & Singleton-Jackson, J. A. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *PLoS ONE*, 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239721>
- Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 1-9.
- Johnson, S., Blum, R., & Cheng, T. (2017). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 4
- Jones, Samantha K., "Academic Entitlement and the Association of Attitude toward Learning and Perseverance for Goals, and Identity Processes." (2013). *Undergraduate Honors Theses*. Paper 6759–468.
- Jordan, P., Ramsay, S., & Westerlaken, K. (2017). A review of entitlement: Implications for workplace research. *Organizational Psychology Review*, 7(2), 122–142.
- Ju, Y.-J., & Lien, Y.-W. (2018). Who is prone to wander and when? Examining an integrative effect of working memory capacity and mindfulness trait on mind wandering under different task loads. *Consciousness and Cognition*, 63, 1–10.
- Kawagoe, T., Onoda, K., & Yamaguchi, S. (2020). The association of motivation with mind wandering in trait and state levels. *PloS one*, 15(8), e023746
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932.
- Kiera, C., Melissa, D., & Rajini, N. (2022). Future orientation and Latinx adolescent development: A scoping review. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00190-9>



- Kohn, A. (2004). *Punished by rewards*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Kopp, J., & Finney, S. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 322-336.
- Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 314-351.
- Lalot, F., Abrams, D., Sanna, A., & Maio, G. R. (2021). Being future-conscious during a global crisis: The protective effect of heightened futures consciousness in the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 178, 110862.
- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of Adolescence*, 34(3), 521-529.
- Londeree, A. (2015). *Mindfulness and mind-wandering in older adults: Implications for behavioral performance* (Master's thesis). University of Louisville. Retrieved from. <https://www.researchgate.net/publication/301749864>
- Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., & You, X. (2016). Validation of the Chinese version of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) and the mediating role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 92, 118-122.
- Marchetti, I., Koster, E. H. W., Klinger, E., & Alloy, L. B. (2016). The role of rumination in depressive disorders: A review and integration. *Clinical Psychology Review*, 55, 1-18.
- McLelan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education*, 20(2), 159-178.
- Miller Henningsen, M. L., Valde, K. S., Bryan, F. J., & Babin, S. (2025). Academic entitlement and expectations: Instructor responses to student cell phone use in class. *Southern Communication Journal*, 1-19.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776-781.
- Murray, S., Liang, N., Brosowsky, N., & Seli, P. (2021). What are the benefits of mind wandering to creativity? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12, 1-7.

- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). *Psychological Bulletin*, 136(2), 188–197.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in mind-wandering? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(3), 818-831.
- Oettingen, G., & Schwoerer, B. (2013). Mind wandering via mental contrasting as a tool for behavior change. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-5.
- Pawlak, S., & Moustafa, A. (2023). Systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Educational Psychology*, 14, 12-32.
- Pailotti, M., Al Ghazo, R., & Al Shamsi, S. (2021). Academic entitlement amid social change in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Applied Research in Higher Education* <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2021-0168>
- Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). "I bought my degree, now I want my job": Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement? *Innovative Higher Education*, 42(1), 3–18.
- Poerio, G. L., Totterdell, P., & Miles, E. (2013). Mind-wandering and negative mood: Does one thing really lead to another? *Consciousness and Cognition*, 22(4), 1412-1421.
- Racy, F., & Morin, A. (2024). Relationships between self-talk, inner speech, mind wandering, mindfulness, self-concept clarity, and self-regulation in university students. *Behavioral Sciences*, 15(14), 55.
- Randall, J. G., Beier, M. E., & Villado, A. J. (2019). Multiple routes to mind wandering: Predicting mind wandering with resource theories. *Consciousness and Cognition*, 67, 26-43.
- Randall, J. G., Oswald, F. L., & Beier, M. E. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: A theory-driven meta-analysis of attention regulation. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1411–1431.
- Reichle, E., & Halpern, D. (2004). Zoning out while reading: Evidence for dissociation between experience and meta-consciousness. In D. T. Levin (Ed.), *Thinking and seeing: Visual metacognition in adults and children* (pp. 203–226). MIT Press.
- Reysen, R. H. (2013). *The relationship between academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student population* (Doctoral dissertation). The University of Mississippi.



- Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 186–204.
- Rocco, S., Costanza, S., Angela, C., & Stefano, B. (2022). Future orientation and symptoms of anxiety and depression in Italian university students during the COVID-19 pandemic: The role of resilience and the perceived threat of COVID-19. *Healthcare*, 10(6), 970
- Rose, K., & Anastasio, P. (2014). Entitlement is about “others,” narcissism is not: Relations to so.
- ciotropic and autonomous interpersonal styles. *Personality and Individual Differences*, 59, 50–53.
- Ruby, F. J. M., Smallwood, J., Engen, H., & Singer, T. (2013). How self-generated thought shapes mood—The relation between mind-wandering and mood depends on the socio-temporal content of thoughts. *PLoS ONE*, 8(10), e77554.
- Skinner, A. T., Çiftçi, L., Jones, S., Klotz, E., Ondrušková, T., Lansford, J. E., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., & Bornstein, M. H. (2022). Adolescent positivity and future orientation, parental psychological control, and young adult internalising behaviours during COVID-19 in nine countries. *Social Sciences*, 11(3), 75.
- Schooler, J. (2013). Penetrating the fog of the decoupled mind: The effects of alienation in the sustained attention to response task. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 32-40.
- Seli, P., Konishi, M., Risko, E. F., & Smilek, D. (2018). The role of task difficulty in theoretical accounts of mind wandering. *Consciousness and Cognition*, 65, 255-262.
- Seli, P., Schacter, D. L., Risko, E. F., & et al. (2019). Increasing participant motivation reduces rates of intentional and unintentional mind wandering. *Psychological Research*, 83(5), 1057–1069
- Sessoms, J., Finney, S., & Kopp, J. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, 243-257.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946-956.

- Smallwood, J. (2013). Distinguishing how from why the mind wanders: A process–occurrence framework for self-generated mental activity. *Psychological Bulletin*, 139(3), 519–535.
- Smallwood, J., & Andrews-Hanna, J. (2013). Not all minds that wander are lost: The importance of a balanced perspective on the mind-wandering state. *Frontiers in Psychology*, 4, 441.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518.
- Smallwood, J., O'Connor, R., Sudbery, M., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 230–236.
- Stawarczyk, D., Majerus, S., Maquet, P., & D'Argembeau, A. (2011). Neural correlates of ongoing conscious experience: Both task-unrelatedness and stimulus-independence are related to default network activity. *PLoS ONE*, 6(2), e16997.
- Sohr, S., & Boswell, S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 183–193.
- Tomlinson, E. (2013). An integrative model of entitlement beliefs. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25(2), 67–87.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., & Cangas, A. 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(18).
- Turnipseed, D. L., & Cohen, S. R. (2015). Academic entitlement and socially aversive personalities: Do the Dark Triad predict academic entitlement? *Personality and Individual Differences*, 82, 72–75.
- Twenge, J. (2013). The evidence for Generation Me and against Generation We. *State of the Field*, 1(1), 11–16.
- Unsworth, N., & Robison, M. K. (2018). Tracking arousal state and mind wandering with pupillometry. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 18(4), 638–664.
- Wadhvani, A. (2017). *Mind wandering and creativity* (Bachelor's thesis). Faculty of Humanities, Tilburg University, Tilbur.
- Wang, Y., Xu, W., Zhuang, C., & Liu, X. (2017). Does mind wandering mediate the association between mindfulness and negative mood? A preliminary study. *Psychological Reports*, 120(1), 118–129.
- Williams, K. J., Lee, K. E., Hartig, T., Sargent, L. D., Williams, N. S., & Johnson, K. A. (2018). Conceptualizing creativity benefits



of nature experience: Attention restoration and mind wandering as complementary processes. Journal of Environmental Psychology, 59, 36-45.

Zhu, L., Anagondahalli, D., & Yilmaz, G. (2019). Customers or academic trainees? An experimental investigation to reduce academic entitlement in the college classroom. Communication Studies, 70(4), 507-519