الإسهام النسبي للانفعالات الأكاديمية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي

The relative contribution or academic emotions in predicting mind wandering among of university students according to gender and specialization

د. سارة محمد شاهين[1]

[1] مدرس علم النفس التعليمي–كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الإسهام النسبي للانفعالات الأكاديمية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، وذلك على ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي) على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (323) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، بمتوسط عمري قدره (21.31) وانحراف معياري (5.89) من شعب علمية وأدبية وتربوية. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد: عبد المنعم أحمد الدرديري، محمد عبد الهادي، شريف أحمد حسن، 2020)، ومقياس التجول العقلي (إعداد حلمي الفيل، 2018)، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة، وللتحقق من صحة الفروض قامت الباحثة بمعالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية (SPSS V19).

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين بعض أبعاد الانفعالات الأكاديمية وهي (الاستماع والعنصر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي) وجميع أبعاد التجول العقلي، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية (الغضب والملل الأكاديمي، والتخصص والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي) وجميع أبعاد التجول العقلي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة من طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس التجول العقلي وذلك وفقاً للنوع (ذكور، إناث)، أو اختلال التخصص (علمي، أدبي)، كما أمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال أبعاد الانفعالات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية، التجول العقلي، طلبة الجامعة.

Abstract:

The study aimed to identify the relative contribution of academic emotion in predicting mind wandering according to gender and specialization and identify the relation between academic emotion the and mind wandering, the differences in the desress of academic emotions and mind wandering on the variable of gender and specialization. Where the researcher used the scale of academic emotion and the scale of mind wanderin, where there there applied to sample of (323) students of university. To valibati the hypotheses the tesearcher used the spss (statis tical package to analyses and statistically and process data).

That there is postive relation between some dimensions of academic emotions (anger and a cdemic boredom, shyness and academic anxiety, academic elias) and mind wandering. There in also negative relation between some diminsions of academic emotions gnjounment and academic pride, a cademic hope) and mind wandering. The reswtsalso revealed that there are not statistically significant defferences at acamemic emotions and mind wandering among to gerder and specialization and alsorevealed the the academic emotion cun be tredicatied the through the scores of sample in mind wandering.

Keywords: academic emotions, mind wandering, students university.

مقدمة:

يعيش الشباب الجامعي في الوقت الحالي ثورة معلوماتية وانفجار معرفي هائل، كما تفرض الحياة على طلاب الجامعة ضغوطات كبيرة وتحديات هائلة تحول دون احتفاظهم بقدرتهم على التركيز والانتباه في أثناء الأنشطة الأكثر تطلباً للانتباه كمهمات التعلم، مما يؤثر في انفعالاتهم الأكاديمية في أثناء الدراسة، فقد تحد من قدرة الطالب الجامعي على المثابرة والانتباه للمهمة وأهداف الإنجاز، واتخاذ القرار، وحل المشكلة، ويؤثر في تركيزه وانتباهه مما يؤدي إلى صرف التركيز عن المهام والأنشطة التي يقوم بها ويؤدي إلى ظهور ما يسمى بالتجول العقلي.

وقد ازداد الاهتمام بدراسة الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بأنشطة التعلم لما لها من تأثيرات كبيرة في نواتج التعلم وأدائه، وقد ظل البحث في الانفعالات الأكاديمية مهملاً لفترة طويلة من الزمن نظراً لتركيز الباحثين على الجانب المعرفي والتحصيل وإهمال المجال الانفعالي، رغم أن انفعالات المتعلم في أثناء قيامه بنشاط أو المهمة التعليمية كبهجة التعلم، والأمل، والغضب واليأس، والقلق، تلك الانفعالات مهمة لمثابرة الطالب ومواصلة قدرته على التركيز والانتباه وزيادة دافعيته ونشاطه للتعلم.

ويمثل التجول العقلي أحد مصادر التشتت الداخلية التي تعوق المتعلم عن أدائه في المواقف الأكاديمية، وقد فرضت هذه الظاهرة نفسها بقوة على طاولة البحث التربوي نظراً لتأثيراتها السلبية في إعاقة عملية التعلم وفقد الطالب للشغف الأكاديمي والاندماج والتحصيل؛ مما يؤثر في التحصيل الأكاديمي والمثابرة والدافعية للتعلم بصفة عامة.

ويشير (Elhaj & Nandrino, 2021) إلى أن التجول العقلي يمكن أن يعوق الأداء المعرفي، فالمستويات المرتفعة من التجول العقلي يمكن أن تؤدي إلى خفض الأداء على اختبارات الذكاء والقدرة على الاحتفاظ بمحتوى المحاضرة الجامعية، كما يمكن أن يؤدي إلى الميل والانسحاب من المهمة للتجول نحو الأفكار غير المرتبطة بالأداء المعرفي، حيث تتولد خلاله أفكار يتم إنشاؤها ذاتياً ولا علاقة لها بالمهمة الأساسية، وتحدث في أثناء المهام أو الأنشطة التي يقوم بها الطالب (ostojic, 2018).

كما يؤثر التجول العقلي من خلال توجيه الانتباه بعيداً عن المهام المطلوبة بالسلب في أداء المهام الأساسية، بما في ذلك التعليم وعلى المزاج أيضا، فعلى سبيل المثال قد يؤدي الانهماك في الأفكار والانخراط فيها في أثناء المحادثة مثلاً إلى فقدان للمعلومات المهمة أو عدم فهم النص إذا كان ينخرط فيه الطالب في أثناء القراءة أو المذاكرة (levaux et al, 2011).

مشكلة الدراسة:

كثيراً ما يتعرض طالب الجامعة خلال مراحل وسنوات الدراسة للعديد من الضغوطات والتحديات التي تعرضها الحياة العامة والحياة الجامعية بصفة خاصة، وكثيراً ما يلاحظ تعرض هؤلاء الطلب في أثناء المحاضرات الجامعية للعديد من العوامل التي تؤدي إلى تشتت انتباههم وضعف تركيزهم، فقد يكون ذهن الطالب ليس مكرساً بشكل تام للمادة العلمية عندما يقدم له، وقد ينخرطون بأذهانهم تجاه أفكار داخلية أو مشتتات خارجية ليست لها علاقة بمحتوى المحاضرات، وذلك عن قصد أو غير قصد، مما يؤدي ويؤثر بدوره في دافعيتهم للتحصيل والإنجاز والمثابرة الأكاديمية.

وانطلاقاً من أهمية الانفعالات الأكاديمية وتركيزاً على الجانب المعرفي لها، وفي هذا الصدد أشار كثير من الباحثين إلى أهمية الانفعالات الأكاديمية وارتباطها بكثير من نواتج التعلم.

فقد أشارت دراسة (Pekrun et al, 2006) إلى أن الانفعالات الأكاديمية تؤثر في العمليات المعرفية، والدافعية والتعلم الذاتي للمتعلم، كما أشارت دراسة (soric & Puric, 2013) إلى تأثير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية السارة في التأثير الإيجابي للمتعلم، كانفعالات البهجة بالتعلم، والأمل، والثقة بالنفس، والراحة وتأثيرها

الإيجابي في التحصيل الدراسي فيما تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية مثل الملل والضجر والغضب في عملية التعلم تأثيراً سلبياً.

كما أوضحت دراسة (Biey, Goetz, 2013, 104) أن العوامل الاجتماعية والبيتية والأسرية وردود الفعل السلبية للإنجاز تلعب دوراً رئيساً في هذه الانفعالات، وتحد من قدرة الطالب على حل المشكلات والفشل في أداء المهمة التعلمية والمفهوم السلبي للذات.

وفي السياق نفسه خلصت بعض الدراسات السابقة إلى ارتباط التجول العقلي في أثناء أداء المهام التعلمية بشكل جوهري إلى انخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب (Risko, et al, 2012)، كما أظهرت دراسة (Un Soworth, 2012) أن التجول العقلي وقابلية تعرض الطلاب للتشتت يزداد في الأوقات التي يشكو فيها الطلاب من الشعور بالتعب والإنهاك أو الضغط، أو في الأوقات التي يؤدون فيها أنشطة مملة أو غير محببة لهم.

كما توصلت دراسة (Smallwood, Miles, 2009) إلى تأثير حالات المزاج في التجول العقلي ومستوى التركيز والانتباه في أداء المهام المرتبطة بالتحصيل.

وبتحقق الباحثة للدراسات التي ارتبطت بمتغيرات البحث الراهنة –وفي حدود اطلاع الباحثة– وجد أن هناك قلة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة متغير الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالتجول العقلي لدى طلاب الجامعات.

واستناداً لما تقدم، فقد عمدت الباحثة في دراستها الراهنة لتناول الإسهام النسبي للانفعالات الأكاديمية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

ومن خلال العرض السابق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي؟
2) هل توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور، إناث) وللتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) على الأبعاد لمقياس الانفعالات الأكاديمية؟
3) هل توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور، إناث) وللتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي؟
4) هل يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال أبعاد الانفعالات الأكاديمية لدى العينة من طلاب الجامعة؟

أهمية الدراسة:

وتتمثل في:

أ) الأهمية النظرية:

1) تتناول الدراسة الحالية متغير الانفعالات الأكاديمية، وباستقراء التراث النظري فقد وجدت قلة في الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة العربية.
2) كما تستمد الدراسة أهميتها من إلقاء الضوء على متغير له أهمية في الحياة الأكاديمية للطلاب وهو التجول العقلي والذي يعد ظاهرة ذهنية تتميز بالتغير العضوي للانتباه والتي لها أثر سلبي في عملية التعلم.

ب) الأهمية التطبيقية:

1) تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في الاستفادة من النتائج في توجيه القائمين على التربية والتعليم بالاهتمام بتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب، من خلال العمل على إعداد برامج تنموية وإرشادية وبرامج تدريبية من شأنها تحسين الجانب الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

2) تحديد مدى الفروق في درجة الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).
3) تحديد مدى الفروق في درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة تبعاً للجنس (ذكور، إناث).
4) تحديد مدى الفروق في درجة الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تبعاً للجنس (ذكور، إناث).
5) تحديد مدى الفروق في درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).
6) إمكان التنبؤ بالتجول العقلي من خلال أبعاد الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

أولاً: الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions:

ويقصد بها: مجموعة العواطف والانفعالات التي يشعر بها الطلاب في أثناء أداء المهام التعليمية، والتي لها تأثير في العمليات المعرفية، مما يؤثر في الأداء الأكاديمي والإنجاز، حيث تسهم هذه الانفعالات بقوة في نجاح الطلاب أكاديمياً، ومنها ذات تأثير إيجابي ومنها ما له تأثير سلبي، وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامع من أفراد عينة الدراسة على مقياس الانفعالات الأكاديمية بأبعاده (الاستماع والعنصر الأكاديمي، الغضب والملل الأكاديمي، الأمل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي، اليأس الأكاديمي) المستخدم في الدراسة الحالية ويتضمن الأبعاد التالية:

البعد الأول: الاستماع والفقر الأكاديمي: ويعني اندماج الطالب في المهمة التعلمية وحب التعلم.

البعد الثاني: الغضب والملل الأكاديمي: وهو شعور الطالب بعدم الارتياح، ونقص الدافع للتعلم.

البعد الثالث: الأمل الأكاديمي: وهو اعتقاد الطالب بالقدرة على أداء المهام التعليمية بشكل جيد.

البعد الرابع: الخجل والقلق الأكاديمي: توقع الطالب لنتائج سلبية لأدائه والقلق بشأن المهام التعلمية.

البعد الخامس: اليأس الأكاديمي: وهو الشعور بالتشاؤم وفقدان الأمل وعدم التفاؤل وتوقع النتائج السلبية بشأن الدراسة.

ثانياً: التجول العقلي Mind Wandering:

هو عدم قدرة الطالب على الاحتفاظ بتركيزه في المهمة التعلمية بسبب مثيرات أو مشتتات داخلية أو خارجية، تسبب صرف الانتباه عن المهمة الحالية ما يعوق الأداء الأكاديمي، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من أفراد عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي المستخدم في الدراسة الحالية، ويتضمن الأبعاد الآتية:

البعد الأول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع: وهو صرف التركيز للأفكار أو أشياء مرتبطة بالمهمة وتعوق الأداء الأكاديمي.

البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع: وهو صرف التركيز والانتباه لأفكار خارجية غير مرتبطة أصلاً بالمهمة التعلمية، مما يعوق الأداء الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعرض الباحثة لإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة على النحو الآتي:

الانفعالات الأكاديمية:

تعرف الانفعالات الأكاديمية بأنها تلك الانفعالات التي تكون مرتبطة بالسياق الأكاديمي، وتتكون من عمليات وجدانية، ومعرفية، ودافعية، وتعبيرية، وتعتمد على طريقة إدراك الطلاب لما يحدث داخل السياق الأكاديمي. (Paoloni, 2014)

وتعرف بأنها مجموعة المشاعر الإيجابية والسلبية وتظهر في النشاط التعليمي وعند أداء الأنشطة التعلمية أو خارج قاعات المحاضرات، وقد تكون إيجابية مثل: (القصر، والشغف، والاستماع) أو سلبية (كالقلق والتوتر واليأس والملل) (يوسف محمد شلبي، 2017).

وهي تلك الانفعالات والمشاعر التي لها أهمية واضحة في الأنشطة الأكاديمية، وخاصة في التعلم والإنجاز وتطور الشخصية. (Garcia & Pekrunk 2011)

وتعرف بأنها مجموعة العواطف والانفعالات التي لها تأثير في العمليات المعرفية، مما يؤثر في الأداء الدراسي والإنجاز، كما يتأثر تقسيم قيمة المهمة أو التقسيم الذاتي بكونها سلبية أم إيجابية.(Kim. And Hodlges, 2012)

العوامل المؤثرة في الانفعالات الأكاديمية:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الانفعالات الأكاديمية (Pekurn, 2012) وهي:

1) الكفاءة الشخصية وتقسيمات المهمة التعلمية، وتوقعات النجاح والفشل لها دور في إثارة الانفعالات الأكاديمية.
2) الاستقرار الأسري والبيئة الاجتماعية من العوامل ذات التأثيرات القوية في شعور الفرد بالأمل أو اليأس.
3) تقسيمات الضبط والقيمة هي التي تحدد الانفعالات الأكاديمية.
4) التوجيهات المرتبطة بالإنجاز سواء الداخلية أو الخارجية جميعها أسباب لإثارة الانفعالات الأكاديمية.
5) الدعم الاجتماعي من المحيطين بالفرد (كأولياء الأمور) يخفف من حدة القلق والتوتر، ويزيد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
6) التفكير في عواقب الأداء المنخفض يزيد من حدة التوتر لدى الطالب.

تصنيف الانفعالات الأكاديمية:

يعد تصنيف نظرية التحكم والقيمة لـ(Pekrun and Perry, 2002) هو أكثر التصنيفات شمولاً للانفعالات الأكاديمية، ويعد تصنيفًا نظريًا للبنية الداخلية لهذه الانفعالات، وهو ما سيتم توضيحه على النحو الآتي:

- وفقاً للتكافؤ: تنقسم إلى انفعالات سعيدة مقابل انفعالات غير سعيدة (مثل المرور بخبرات المتعة في أثناء الدراسة أو الشعور القلق).
- وفقاً للنشاط: وينقسم إلى انفعالات نشطة فسيولوجياً تسهل الإثارة وأخرى معطلة تحفز على الاسترخاء.
- وفقاً لموضوع التركيز: وهي انفعالات مرتبطة بالأنشطة.

النظرات المفسرة للانفعالات الأكاديمية:

تعتبر نظرية القيمة والتحكم للانفعالات الأكاديمية The control – value theory of academia emotions

من أكثر النظريات الشاملة والمتكاملة لها، فقد ذكر (Skinner, 1996) أن هذه النظرية تعتبر مدخلًا معرفيًا اجتماعيًا للانفعالات الأكاديمية. وتفترض هذه النظرية أن التقسيمات التحكم والقيمة هي المحدد لهذه الانفعالات، ويعد التحكم الذاتي Subjective control من المفاهيم الأساسية لهذه النظرية، وتنقسم القيم الذاتية إلى:

القيم الذاتية الداخلية وهي التي تأتي من الدراسة الأكاديمية في حد ذاتها كالشعور بالرضا والسعادة لأداء هذه المهام الأكاديمية، وقد تكون هذه القيم الخارجية (القيم الذاتية الخارجية)، وهي المرتبطة بتحقيق أهداف أخرى. (Luo, Ng, 2016)

التجول العقلي:

ويعرفه (حلمي الفيل، 2018) بأنه تجول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية قد تكون ذات صلة بالمهمة الأساسية أو غير ذات صلة بها.

ويعرف (Arango, et al, 2021) التجول العقلي بأنه ظاهرة نفسية يشمل فيها الذهني من موضوع إلى آخر بطريقة عشوائية.

ويعرفه (Burdett, et alk 2016) بأنه تجول تلقائي عن أداء المهمة الحالية إلى أفكار أو أشياء خاصة بالفرد أو خارجه.

كما عرفه (Stawarczyk, 2011) أنه ظاهرة تتضمن حدوث تفكير يتسم محتواه بانفصاله عن المثيرات الموجودة في العينة الراهنة.

وعرفه (أحمد البهنساوي، 2020) بأنه عملة معرفية دائمة الحدوث بقصد أو بدون قصد تؤدي إلى عدم تركيز الانتباه من خلال فك الارتباط عن النسبية الخارجية.

أنواع التجول العقلي:

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من الأفكار التي تشكل أنواع التجول العقلي:

التجول العقلي الإرادي (المتعمد) (Deliberate mind – wandering) ويشير إلى تجول انتباه الفرد عن قصد إلى أفكار خارجية لا ترتبط بالمهمة الأساسية.

التجول العقلي التلقائي (غير المتعمد) Spontaneous mind – wandering ويشير إلى تحول انتباه الفرد بدون قصد إلى أفكار خارجية لا ترتبط بالمهمة الأساسية.

أسباب التجول العقلي:

من الأسباب المؤدية للتجول العقلي (Shepherd, 2019, 5):

- عدم القدرة على تحديد الأهداف بدقة.
- عدم توافر محفزات كافية للقيام بالمهام المطلوبة.
- عدم توافق المهام مع القائمين بها.

بينما أشارت دراسة كل من (أسامة محمود الحنان، 2021)، ودراسة (خلف الله حلمي محمد، 2020) إلى أن من أسباب التجول العقلي:

السعة المحدودة للذاكرة العاملة، والحالة المزاجية التي يكون عليها الفرد في أثناء أداء المهام، والتفكير السلبي في المستقبل، والتنبؤات العملية مثل القلق والإجهاد والشعور بالتعب والقلق.

ومن النظريات المفسرة للتجول العقلي (نظرية الموارد المعرفية)، ويذكر (Kane, 2004) أن هذه النظرية تؤكد وجود علاقة سلبية بين المواد المعرفية والتجول العقلي، وتقوم هذه النظرية على أربع فرضيات حول العمليات المعرفية للأشخاص الذين لديهم تجول عقلي وهي:

- الفرضية الأولى: تنص أن التجول العقلي يحدث بسبب اهتمام الأفراد بتجاربهم ومخاوفهم.
- الفرضية الثانية: ترى أن التجول العقلي ينفصل عن الهيئة الخارجية.
- الفرضية الثالثة: ترى أن التجول العقلي يكون نتيجة عدم قدرة الدماغ على التركيز في المهمة الأساسية.
- الفرضية الرابعة: تتمثل في المراجعة الذهنية، وذلك للتخلص من التجول العقلي في المستقبل.

ويذكر (Levinson & Padison, 2012, 377) أنه وفقاً لهذه النظرية فإن التجول العقلي يمر بمرحلتين هما:

– مرحلة الظهور: وفيه يتحول تركيز الفرد من المهمة الأساسية إلى موضوعات خارجية.

– مرحلة الاحتفاظ: وتشير إلى الوقت الذي يستغرقه الفرد في التفكير خارج المهمة الأساسية.

الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالتجول العقلي:

تعد الانفعالات الأكاديمية عنصراً مهماً من عناصر عملية التعلم، حيث تعد سوابق للتعلم باعتبارها بناءً تحفيزيًا لهذه العملية ذاتها، فانفعالات الطلاب والمعلمين في المواقف الأكاديمية لها تأثيرات في كيفية معالجتهم للمعلومات وعلى درجة انتباههم، ما يتذكرونه. (Pekrnn, et al, 2002)

ويشعر المتعلمون بالعديد من الانفعالات في السياق الأكاديمي، والتي قد تكون إيجابية تؤدي بالفرد إلى أداء جيد، أو تكون سلبية تؤثر بالسلب في الأداء، وقد أظهرت دراسة (Sayadian & La shkarian, 2015) أن انفعالات المتعلمين في أثناء أداء المهام الأكاديمية يعمل على تحسن أدائهم، ويساعدهم على اكتساب مهارات الحياة الضرورية مثل الإبداع، والتي من شأنها تنمية شخصية قوية ومؤثرة لديهم.

كما أن الحالة الانفعالية للطالب تعد مؤثرًا قويًا لكيفية الأداء الأكاديمي، وذلك فيما أوضحت دراسة (Ketonen & Jonka, 2012) حيث ارتباط انفعال القلق، لا سيما قلق الامتحان بنتائج تعلم سلبية، بينما ترتبط مشاعر الأمل والنصر الأكاديمي بنتائج تعلم أفضل. (Asikalnien, 2017)

كما أوضحت دراسة (Pekuikn & Garcia, 2012) أن الانفعالات الأكاديمية تحدد إلى حد كبير ما إذا كان الطلاب قادرين على الانخراط في السياق الأكاديمي أم لا.

وترتبط الانفعالات الأكاديمية بالتجول العقلي ارتباطاً وثيقاً، ونرى في هذا السياق دراسة (Smanwood & Pgiiib, 2009) حيث هدفت إلى معرفة تأثيرات حالات الانفعالات الأكاديمية عن التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى التأثير السلبي للانفعالات الأكاديمية في مستوى التركيز والانتباه في أداء المهام الحالية.

كما توصلت دراسة (Wang, xu & Liu, 2017) إلى أن التجول العقلي يلعب دور العامل الوسيط في العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الأكاديمي لاختبار ما، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن التجول العقلي يلعب دوراً في العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الأكاديمي السلبي. وقد دعمت نتائج دراسة (يوسف شلبي، عايض الصعيص، 2021) صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، وقد شارك في هذه الدراسة (277) طالباً وطالبة ممن تمتد أعمارهم ما بين (20–22) عاماً.

كما أوضحت دراسة (علاء سعيد، إيمان عوض، 2023) العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية وكل من التنافر المعرفي والتجول العقلي، وقد شارك في هذه الدراسة (276) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ في مقياس التجول العقلي وجميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، حيث أظهرت أن الانفعالات الأكاديمية السلبية بمثابة المزاج السلبي الذي يؤثر في تركيز التلميذ ومستوى انتباهه في أداء المهمة الحالية.

كما أظهرت دراسة (رانيا نصر، 2023) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (الثانية، الثالثة، الرابعة) لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بغداد، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانفعالات الأكاديمية والسلبية حيث متغير المرحلة الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تسعى للتحقق من الفروض التالية:

1) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.
2) لا توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للنوع (ذكور، إناث) وللتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) على الأبعاد لمقياس الانفعالات الأكاديمية.
3) لا فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور، إناث) وللتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.
4) يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال أبعاد الانفعالات الأكاديمية لدى العينة من طلاب الجامعة.

الطريقة والإجراءات:

أ) المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج المقارن باعتبارهما الملائمين لهذه الدراسة ومشكلتها وفروضها.

ب) عينة الدراسة: وقد تكونت عينة الدراسة مما يلي:

1) عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (215) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمرى قدره (21.37) وانحراف معياري (0.92) من التخصصات العلمية والأدبية بهدف فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

2) **عينة** الدراسة **الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من (323) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمرى قدره (21.31) وانحراف معياري (0.89) من

التخصصات العلمية والأدبية بهدف التحقق من فروض الدراسة. **والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:**

جدول (1) وصف عينة الدراسة الأساسية

م	المتغير		العدد	النسبة المئوية
1	النوع	ذكور	101	31.3
		إناث	222	68.7
2	التخصص	علمي	169	52.3
		أدبي	154	47.7

ج) أدوات الدراسة:

1) مقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد عبد المنعم أحمد الدرديري، محمد عبد الهادي، شريف أحمد حسن، 2020):

هدف هذا المقياس إلى قياس الانفعالات الأكاديمية التي يمر بها طلاب الجامعة، والتي ترتبط بعملية التعلم في مواقف التعلم المختلفة وذلك من خلال حضور المحاضرات، والمرتبطة بأداء الاختيارات وخلال قيامهم بعملية التعلم كالاستذكار وأداء المهام الأكاديمية، سواء أكانت هذه الانفعالات قبل أم في أثناء أم بعد المرور بمواقف التعلم المختلفة، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (68) عبارة موزعة على خمسة عوامل: عاملان خاصان بالانفعالات الإيجابية، وثلاثة عوامل خاصة بالانفعالات السلبية، ويتم الإجابة عن هذه العبارات من خلال الاختيار من بين خمس اختيارات: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتتراوح الدرجات على الانفعالات الإيجابية بين الدرجة 5، والدرجة 125، بينما تتراوح الدرجات على الانفعالات السلبية بين الدرجة 43، والدرجة 215، حيث توضح الدرجة المرتفعة على المقياس ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية (إيجابية أو سلبية) لدى الطلاب، بينما توضح الدرجة المنخفضة على المقياس انخفاض مستوى الانفعالات لديهم، كما قام معدو المقياس بحساب الأنساق الداخلية للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وكانت هذه القيم موجبة ودالة، كما أنها قيم مرتفعة تشير إلى الأنساق الداخلية للمقياس، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت القيم موجبة ودالة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالثبات وصالح للاستخدام ويتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

وقد قامت الباحثة خلال الدراسة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

صدق البنية لمقياس الانفعالات الأكاديمية:

تحققت الباحثة من صدق البنية لمقياس الانفعالات الأكاديمية وأنه يتكون من خمسة أبعاد، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والجدول (2) يوضح مؤشرات حسن المطابقة لبنية الانفعالات الأكاديمية.

جدول (2) مؤشرات حسن المطابقة لبنية مقياس الانفعالات الأكاديمية (ن= 215)

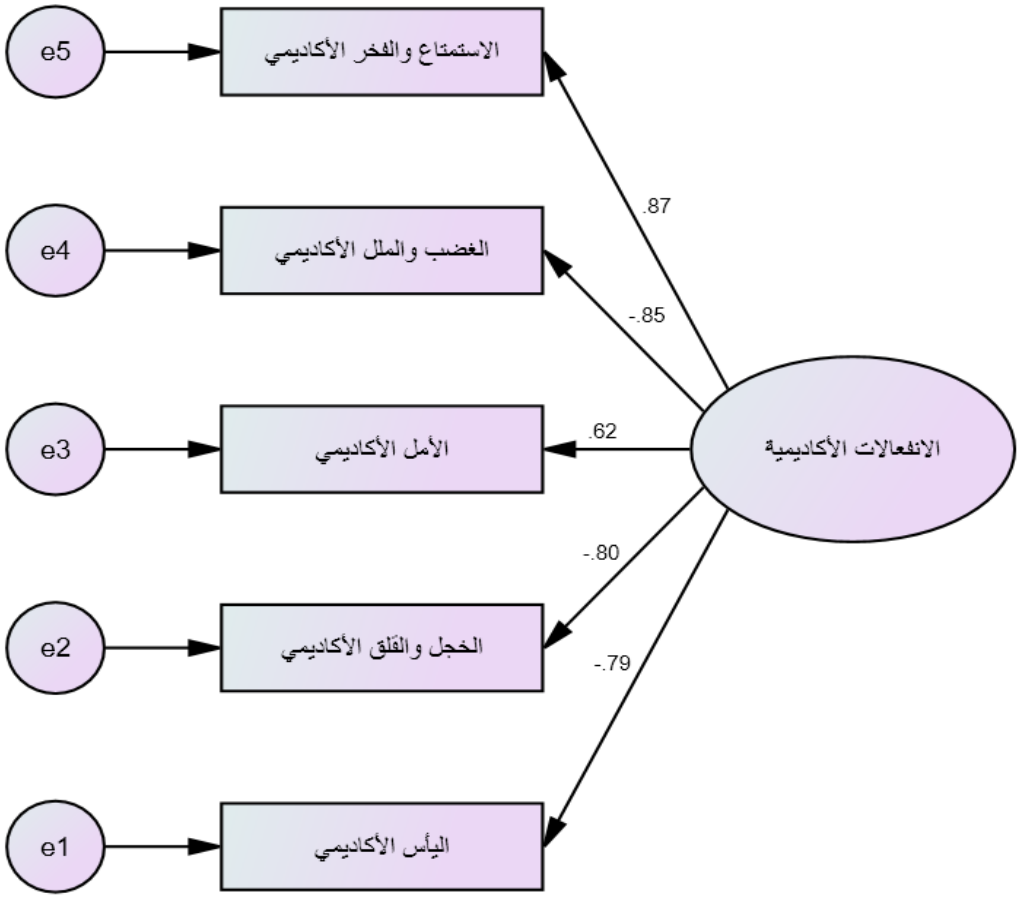
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا ^{2}	10.6	
درجات الحرية	5	
النسبة بين كا2 ودرجات حريتها	2.12	المدى المثالي من صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.96	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
جذر متوسط مربع التقريب (RMSEA)	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول (2) وجود مطابقة جيدة لبنية الانفعالات الأكاديمية مع بيانات عينة الدراسة، حيث إن مقياس الانفعالات الأكاديمية يتكون من خمسة أبعاد، وكانت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للنموذج العاملي على النحو التالي:

جدول (3) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للنموذج العاملي لبنية الانفعالات الأكاديمية

البعد	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	0.87	1	–	–	–
الغضب والملل الأكاديمي	0.85–	0.99–	0.05	19.2–	دالة عند 0.01
الأمل الأكاديمي	0.62	0.42	0.03	12.26	دالة عند 0.01
الخجل والقلق الأكاديمي	0.8–	1.07–	0.06	17.65–	دالة عند 0.01
اليأس الأكاديمي	0.79–	0.57–	0.03	17.09–	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق تحقق صدق النموذج العاملي لبنية الانفعالات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، فقد كانت جميع الأوزان الانحدارية للأبعاد دالة إحصائياً (عند مستوى 0.01)، وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس، ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس الانفعالات الأكاديمية من خلال الشكل التالي:



شكل (1) البناء العاملي لمقياس الانفعالات الأكاديمية

الاتساق الداخلي تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (4) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الانفعالات الأكاديمية

الاستمتاع والفخر الأكاديمي		الغضب والملل الأكاديمي		الأمل الأكاديمي		الخجل والقلق الأكاديمي		اليأس الأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	0.71**	1	0.64**	13	0.65**	3	0.46**	4	0.69**
5	0.63**	9	0.58**	20	0.61**	8	0.53**	11	0.58**
6	0.74**	16	0.46**	32	0.57**	10	0.57**	18	0.51**
7	0.79**	23	0.59**	40	0.42**	15	0.59**	26	0.57**
12	0.62**	24	0.50**	46	0.71**	17	0.64**	31	0.73**
14	0.65**	35	0.62**	54	0.65**	22	0.62**	38	0.76**
19	0.70**	36	0.71**	61	0.75**	25	0.68**	52	0.60**
21	0.50**	43	0.78**	66	0.57**	28	0.50**	59	0.50**
27	0.61**	44	0.58**			30	0.49**	65	0.49**
29	0.77**	45	0.66**			34	0.45**		
33	0.76**	47	0.57**			37	0.55**		
39	0.61**	49	0.67**			42	0.69**		
41	0.78**	50	0.57**			48	0.66**		
53	0.72**	56	0.52**			51	0.71**		
55	0.75**	57	0.61**			58	0.62**		
60	0.45**	63	0.59**			62	0.76**		
67	0.43**	68	0.67**			64	0.58**		

**** دالة عند 0.01**

يتضح من جدول (4) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات المقياس:**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (5) يوضح ثبات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	0.85	0.81
الغضب والملل الأكاديمي	0.86	0.83
الأمل الأكاديمي	0.84	0.80
الخجل والقلق الأكاديمي	0.82	0.79
اليأس الأكاديمي	0.81	0.80

يتضح من الجدول السابق (5) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات المقياس، وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

2) مقياس التجول العقلي (إعداد حلمي الفيل، 2018):

قام حلمي الفيل (2018) ببناء مقياس التجول العقلي معتمداً على بعض المقاييس السابقة، بالإضافة إلى اطلاعه على العديد من الأطر النظرية التي تناولت موضوع التجول العقلي، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (26) فقرة موزعة على بعدين (التجول العقلي المرتبط بالموضوع (12) فقرة، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (14 فقرة)، وقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي من خلال تجديد الجذور الكاملة لمصفوفة الارتباطات لمقياس التجول العقلي، والذي يوضح تمتع مقياس التجول العقلي لمعاملات صدق عالية، وتم حساب تشبعات أبعاد مقياس التجول العقلي على العامل الوحيد الناتج عن التحليل العاملي الذي يصل قيمته إلى (0.30) وهي تشبعات دالة إحصائياً.

وقد قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

مؤشرات صدق البنية لمقياس التجول العقلي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس التجول العقلي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20،ويوضح جدول (6) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس التجول العقلي:

جدول (6) تشبعات مفردات أبعاد مقياس التجول العقلي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	12	0.7	1	0.15	6.81	0.01
	11	0.7	1.08	0.16	6.78	0.01
	10	0.7	1.11	0.16	6.77	0.01
	9	0.87	1.76	0.22	7.9	0.01
	8	0.79	1.52	0.2	7.46	0.01
	7	0.56	0.94	0.16	5.72	0.01
	6	0.75	1.34	0.19	7.14	
	5	0.81	1.38	0.18	7.56	0.01
	4	0.71	1.29	0.19	6.85	0.01
	3	0.67	1.17	0.18	6.61	0.01
	2	0.74	1.31	0.19	7.11	0.01
	1	0.61	1	–	–	–
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	26	0.67	1.05	0.15	6.97	0.01
	25	0.67	1.01	0.14	7	0.01
	24	0.75	1.29	0.17	7.69	0.01
	23	0.72	1.07	0.14	7.44	0.01
	22	0.85	1.11	0.13	8.48	0.01
	21	0.47	0.48	0.09	5.12	–
	20	0.76	1.29	0.17	7.72	0.01
	19	0.64	0.76	0.11	6.74	0.01
	18	0.76	1.17	0.15	7.74	0.01
	17	0.82	1.01	0.12	8.28	0.01
	16	0.89	1.09	0.12	8.79	0.01
	15	0.7	0.86	0.12	7.21	0.01
	14	0.7	0.73	0.1	7.29	0.01
	13	0.65	1	–	–	–

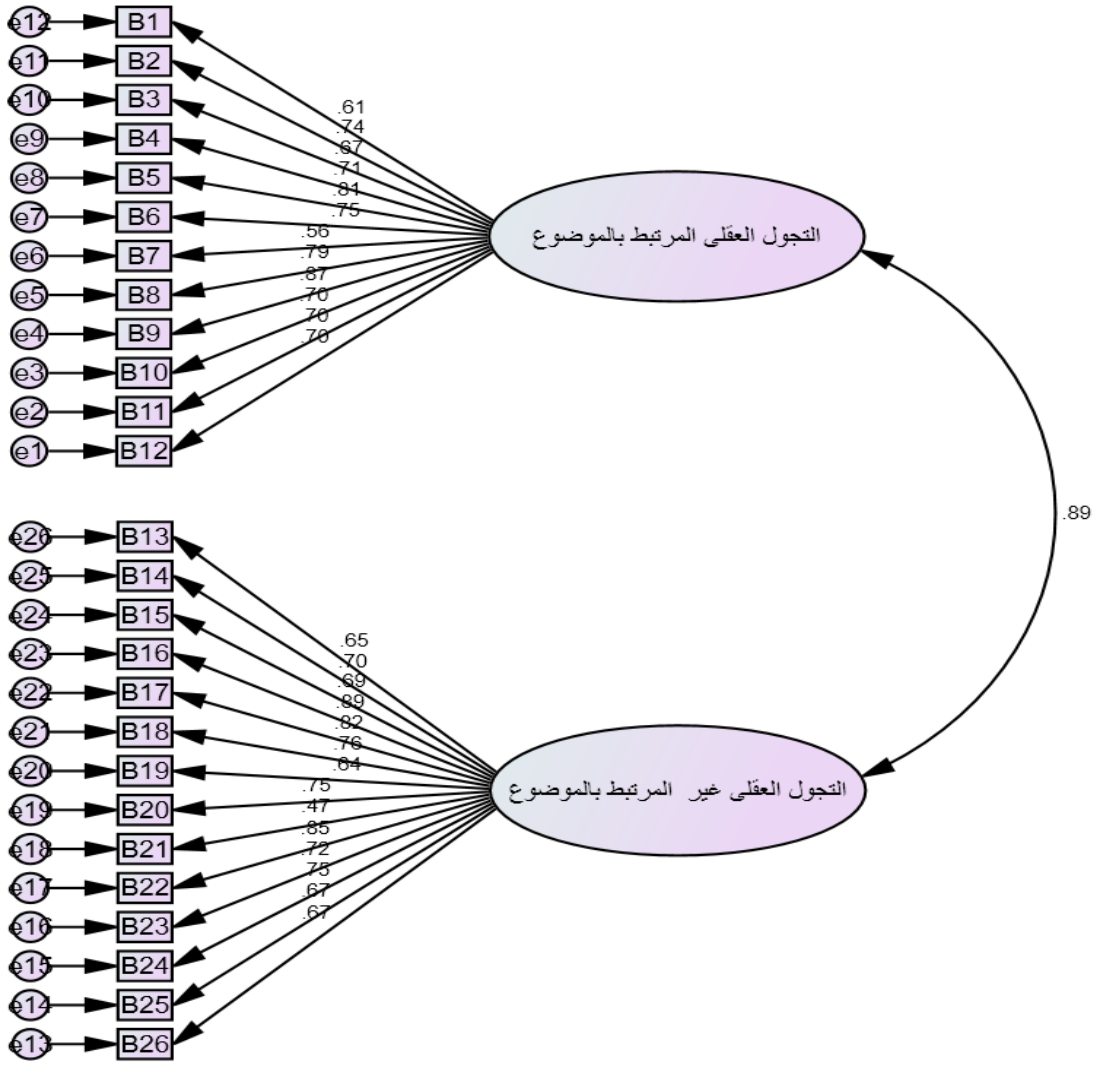
يتضح من جدول (6) أن جميع مفردات مقياس التجول العقلي كانت دالة عند مستوى 0.01، وقام بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس **التجول العقلي.**

ويوضح جدول (7) مؤشرات صدق البنية لمقياس **التجول العقلي:**

جدول (7) مؤشرات صدق البنية لمقياس التجول العقلى

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	690.01	
مستوى الدلالة	داله عند 0.01	
DF	298	
CMIN/DF	2.31	أقل من 5
GFI	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (7) أن مؤشرات النموذج جيدة، حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 690.01 بدرجات حرية = 298 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 2.31، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91، CFI= 0.94، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي. **ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس التجول العقلي.** ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد التجول العقلي من خلال الشكل التالي:



شكل (2) البناء العاملي لأبعاد مقياس التجول العقلي

الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (8) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التجول العقلي

التجول العقلي المرتبط بالموضوع		التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.54**	**13**	0.65**
2	0.68**	**14**	0.59**
3	0.57**	**15**	0.48**
4	0.67**	**16**	0.67**
5	0.56**	**17**	0.64**
6	0.53**	**18**	0.71**
7	0.59**	**19**	0.73**
8	0.68**	**20**	0.66**
9	0.58**	**21**	0.56**
10	0.48**	**22**	0.47**
11	0.62**	**23**	0.48**
12	0.77**	**24**	0.53**
		25	0.66**
		26	0.61**

**** دالة عند 0.01**

يتضح من جدول (8) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (9) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	**0.81****
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	**0.83****

**** دال عند 0.01**

يتضح من جدول (9) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.81 – 0.83) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس:**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (10) يوضح ثبات أبعاد مقياس التجول العقلي والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	0.84	83.0
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	0.82	82.0
المقياس ككل	0.89	88.0

يتضح من الجدول السابق (10) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

إجراءات الدراسة:

1) تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الانفعالات الأكاديمية، مقياس التجول العقلي) على عينة الدراسة الاستطلاعية.
2) حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية ومقياس التجول العقلي.
3) تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الانفعالات الأكاديمية، مقياس التجول العقلي) على عينة الدراسة الأساسية.
4) تفريغ وتصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي، وحساب الفروق بين الطلاب والطالبات كل من متغير (الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي)، وكذلك حساب الفروق بين الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي والأدبي في كل متغير (الانفعالات الأكاديمية، والتجول العقلي)، وحساب معامل الانحدار للتجول العقلي من خلال درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية

نتائج فروض الدراسة:

1- نتائج الفرض الأول:

ينص على أنه "توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلاب الجامعة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (11) معاملات الارتباط بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية وأبعاد التجول العقلي لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= 323)

التجول العقلي / الانفعالات الأكاديمية	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	الدرجة الكلية
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	-0.54**	-0.4**	-0.54**
الغضب والملل الأكاديمي	0.61**	0.5**	0.64**
الأمل الأكاديمي	-0.56**	-0.22**	-0.43**
الخجل والقلق الأكاديمي	0.47**	0.58**	0.63**
اليأس الأكاديمي	0.45**	0.44**	0.52**

**** دالة عند 0.01**

يتضح من جدول (11) ما يلي:

أنه توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي) وجميع أبعاد التجول العقلي، وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0.01. كما توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية (الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي) وجميع أبعاد التجول العقلي وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على وجود ارتباط دال موجب بين درجات أفراد العينة على بعض أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية (الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي) وبين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التجول العقلي، حيث كانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0,01.

وهذا يوضح أنه كلما ارتفع مستوى الانفعالات الأكاديمية في هذه الأبعاد ارتفع مستوى التجول العقلي لدى أفراد العينة، وهذا يوضح أن شعور الطالب بعدم الارتياح ونقص الدافعية للتعلم وعدم التفاؤل وتوقع النتائج السلبية يصاحبه ارتفاع مستوى التجول العقلي وعدم القدرة على التركيز في المهام التعليمية.

كما تدل نتائج هذا الفرض على وجود ارتباط دال سالب بين درجات أفراد العينة على بعض أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي) وبين درجات أفراد العينة على مقياس التجول العقلي بجميع أبعاده، وهذا يوضح أنه كلما ارتفع مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى أفراد العينة على هذه الأبعاد انخفض مستوى التجول العقلي لديهم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنه كلما تمتع أفراد العينة بانفعالات إيجابية مثل حب التعلم والاندماج في المهام التعليمية وتوقع الأفضل والنتائج الطيبة انخفض مستوى التشتت لدى الطالب؛ مما يعمل على تحسين الأداء الأكاديمي.

وتأتي نتائج هذا الفرض متفقة مع دراسة (wang&Line,2017)ودراسة (علاء سعيد، إيمان عوض،2023) ودراسة (رانيا نصر،2023) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

2 – نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة من طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور–إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية".

وقامت الباحثة بالتحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين 2 × 2، 2 نوع (ذكور – إناث) × 2 تخصص (علمي– أدبي) على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية، ويمكن عرض نتائج التحقق من هذا الفرض من خلال الجدولين التاليين:

جدول (12) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية تبعاً لمتغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي/ أدبي)

البعد	النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	ذكور	علمي	49	30.24	3.87
		أدبي	52	29.42	3.56
	إناث	علمي	120	29.57	4.3
		أدبي	102	30.25	4.44
الغضب والملل الأكاديمي	ذكور	علمي	49	35.59	4.39
		أدبي	52	35.25	3.36
	إناث	علمي	120	35.79	4.14
		أدبي	102	35.28	4.69
الأمل الأكاديمي	ذكور	علمي	49	12.9	2.26
		أدبي	52	12.69	2.16
	إناث	علمي	120	12.8	2.47
		أدبي	102	12.98	2.64
الخجل والقلق الأكاديمي	ذكور	علمي	49	34.45	4.54
		أدبي	52	34.44	3.88
	إناث	علمي	120	34.97	4.81
		أدبي	102	34.59	5.48
اليأس الأكاديمي	ذكور	علمي	49	18.9	2.68
		أدبي	52	19.5	2.19
	إناث	علمي	120	19.37	2.67
		أدبي	102	19.37	2.85

وقد أجرت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتحقق من الفرض وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (13) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير النوع والتخصص في أبعاد الانفعالات الأكاديمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	النوع (أ)	0.41	1	0.41	0.02	غير دالة
	التخصص (ب)	0.31	1	0.31	0.02	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	39.47	1	39.47	2.27	غير دالة
	الخطأ	5556.59	319	17.42	–	–
الغضب والملل الأكاديمي	النوع (أ)	0.95	1	0.95	0.05	غير دالة
	التخصص (ب)	12.48	1	12.48	0.69	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	0.47	1	0.47	0.03	غير دالة
	الخطأ	5758.13	319	18.05	–	–
الأمل الأكاديمي	النوع (أ)	0.63	1	0.63	0.1	غير دالة
	التخصص (ب)	0.01	1	0.01	0	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	2.58	1	2.58	0.43	غير دالة
	الخطأ	1912.73	319	6	–	–
الخجل والقلق الأكاديمي	النوع (أ)	7.62	1	7.62	0.32	غير دالة
	التخصص (ب)	2.57	1	2.57	0.11	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	2.39	1	2.39	0.1	غير دالة
	الخطأ	7547.52	319	23.66	–	–
اليأس الأكاديمي	النوع (أ)	2.02	1	2.02	0.28	غير دالة
	التخصص (ب)	6.4	1	6.4	0.9	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	6.15	1	6.15	0.87	غير دالة
	الخطأ	2261.2	319	7.09	–	–

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.02، وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة ف = 0.02، وهي غير دالة إحصائياً، كما لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي / أدبي) في بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي حيث كانت قيمة ف = 2.27، وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الغضب والملل الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.05، وهي غير دالة إحصائياً، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الغضب والملل الأكاديمي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي / أدبي) حيث كانت قيمة ف = 0.69، وهي غير دالة إحصائياً، كما لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي / أدبي) في بعد الغضب والملل الأكاديمي حيث كانت قيمة ف = 0.03 وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأمل الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.10 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأمل الأكاديمي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي / أدبي) حيث كانت قيمة ف= 0 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي / أدبي) في بعد الأمل الأكاديمي حيث كانت قيمة ف = 0.43 وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الخجل والقلق الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.32 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الخجل والقلق الأكاديمي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة ف = 0.11 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في بعد الخجل والقلق الأكاديمي حيث كانت قيمة ف = 0.10 وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد اليأس الأكاديمي تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.28 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد اليأس الأكاديمي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة ف = 0.90 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في بعد اليأس الأكاديمي حيث كانت قيمة ف = 0.78 وهي غير دالة إحصائياً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه لا يوجد اختلاف في مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي، علمي)، ويرجع ذلك إلى أن الانفعالات الأكاديمية التي يشعر بيها الطالب الجامعي في أثناء المهام التعليمية لا تختلف باختلاف الجنس أو التخصص، وإنما ترجع إلى سمة في الشخصية.

3 – نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة من طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور–إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي".

وقامت الباحثة بالتحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين 2 × 2، 2 نوع (ذكور – إناث) × 2 تخصص (علمي– أدبي) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي، ويمكن عرض نتائج التحقق من هذا الفرض من خلال الجدولين التاليين:

جدول (14) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي تبعاً لمتغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي/ أدبي)

البعد	النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	ذكور	علمي	49	26.1	2.97
		أدبي	52	25.5	2.24
	إناث	علمي	120	25.95	3.08
		أدبي	102	25.78	3.27
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	ذكور	علمي	49	29.1	3.81
		أدبي	52	28.85	2.95
	إناث	علمي	120	28.77	4.27
		أدبي	102	28.85	4.21
الدرجة الكلية	ذكور	علمي	49	55.2	6.07
		أدبي	52	54.35	3.59
	إناث	علمي	120	54.72	6.03
		أدبي	102	54.64	6.69

وقد أجرت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتحقق من الفرض وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (15) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير النوع والتخصص في أبعاد التجول العقلي والدرجة الكلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	النوع (أ)	0.3	1	0.3	0.03	غير دالة
	التخصص (ب)	10.2	1	10.2	1.13	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	3.3	1	3.3	0.36	غير دالة
	الخطأ	2890.45	319	9.06	–	–
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	النوع (أ)	1.87	1	1.87	0.12	غير دالة
	التخصص (ب)	0.5	1	0.5	0.03	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	2.03	1	2.03	0.13	غير دالة
	الخطأ	5099.52	319	15.99	–	–
الدرجة الكلية	النوع (أ)	0.67	1	0.67	0.02	غير دالة
	التخصص (ب)	15.21	1	15.21	0.43	غير دالة
	التفاعل بين النوع والتخصص (أ × ب)	10.49	1	10.49	0.3	غير دالة
	الخطأ	11281.67	319	35.37	–	–

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.03 وهي غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة ف = 1.13 وهي غير دالة إحصائياً، كما لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع حيث كانت قيمة ف = 0.36 وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تبعاً للنوع (ذكور / إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.12 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة ف = 0.03 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع حيث كانت قيمة ف = 0.13 وهي غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تبعاً للنوع (ذكور/ إناث) حيث كانت قيمة ف = 0.02 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التخصص (علمي / أدبي) حيث كانت قيمة ف =0.43 وهي غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي للنوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية حيث كانت قيمة ف = 0.30 وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن متغير التجول العقلي يرتبط بعدم قدرة الطالب على احتفاظه بالتركيز وضعف الانتباه بسبب المشتتات الداخلية أو الخارجية؛ مما يعوق أداءه الأكاديمي، وهذا يحدث لجميع الطلاب والطالبات بغض النظر عن نوعهم أو تخصصاتهم الأكاديمية، مما يفسر ارتباط التجول العقلي بمدى جاذبية المهام التعليمية التي يقوم بها الطلاب.

4-نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال أبعاد الانفعالات الأكاديمية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

يوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) في التجول العقلي:

جدول (16) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) على التجول العقلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	5476.86	3	1825.62	99.99	دالة عند 0.01	485.0	%48.5
البواقي	5824.20	319	18.26				
الكلي	11301.06	322					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) على التجول العقلي كانت دالة عند 0.01. بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ 48.5%، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة في التجول العقلي:

جدول (17) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) على التجول العقلي

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	28.27	3.34		8.46	دالة عند 0.01
الغضب والملل الأكاديمي	0.45	0.09	0.32	5.14	دالة عند 0.01
الخجل والقلق الأكاديمي	0.42	0.07	0.34	5.89	دالة عند 0.01
الأمل الأكاديمي	0.33-	0.11	0.14-	2.92-	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الانفعالات الأكاديمية التي يمكن أن تتنبأ بالتجول العقلي كانت (الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، والأمل الأكاديمي)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

التجول العقلي= 0.45× **(الغضب والملل الأكاديمي)** + 0.42 × **(الخجل والقلق الأكاديمي)** − 33.0 × **(الأمل الأكاديمي)** + 28.27.

وهذه النتيجة منطقية نظرا لوجود علاقة ارتباطية دالة سواء أكانت إيجابية أم سلبية بين درجات مقياس التجول العقلي ودرجات مقياس الانفعالات الأكاديمية، كما تأتى هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (شيماء سليمان،2024).

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. أحمد فكري البهنساوي (2020): برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، 21(5)، ص227-267.
2. أسامة محمود محمد الحنان (2021): برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضي وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات 24 (2)، ص152-206.
3. جميلة رحيم عبد الوائلي، رانيا نصير هاشم (2023): التجول العقلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض الأطفال، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، مجلد (27)، العدد (1).
4. حلمي محمد الفيل (2019): مقياس التجول العقلي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
5. سهام محمد خليفة (2022): المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 115، المجلد 32، ص98-140.
6. عبد المنعم أحمد الدردير، ومحمد عبد الهادي عبد السميع، شيرين أحمد حسن (2020): الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية، تربية قنا، جامعة جنوب الوادي، 42، ص16-48.
7. علاء سعيد محمد الدرس، إيمان عوض محمد فيود (2023): النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية التنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (121)، ج1، مج (33)، ص138-200.
8. محمد خلف الله حلمي فاروق (2020): فعالية مدخل التعلم العميق في تنمية التفكير السابر والبراعة الرياضية وخفض التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربويات الرياضيات، 23(4)، ص217-251.
9. يوسف محمد شبلي وعايض عبد الله المعيص (2021): نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي، وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 74، 2، ص610-667.

المراجع الأجنبية:

1. Asickainen. H., M. (2017): The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-reguation as predictors of academic echievement. Journal of further and higher edumation, 42, 439-453.
2. Garcia, L. & Pekrun, R. (2011): Student emotions and academic engagements introduction to special ssui. Contemporary educational psychology, 36(1), 1-3.
3. Kane, M, J (2004): Acombined experimental and individual differences investigation into mind wandering during avideo lecture. Journal of experimental psychology. 146(11). 1649-1674.
4. Kim, C & Hodges, C, B (2012): Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achieuement in an online mathemotics course. Instructional science 40(1). 173-192.
5. Luo, W. Ng, P., lee (2016): Self-efficacy, valu and achievement emotions as mediators between parenting practice and homeworls behavior. Individual defferences, 50-275-282.
6. Paoloni, P.V.P (2014): Emotion in academic contexts theoretical perspectives andimpllcations for educational practice in college. Electronic journa of research educational psychology, 12(3), 567-596.
7. Pekrn, R. Goetz & Perry, F (2002): Academic emotions in students, self-regula ted learning and achievement: Aprogram of Qualitative and Quanitative Research. Educational Psychologist, 37(2), 91-106.
8. Pekurn, R. L. (2012): Academic emotions and student engagement in hand book of research on student emgagement. Wylire (Boston, MA: springer). 259-282.
9. Pekyun, R. (2017): Emotion and achievement during adolescence. Child deuelopment perspectives 11(3), 215-221.
10. Sayadian. S & Lashdarian. A (2015): Learner's creative thinking and their achievement emotions. Procedia-social and berhavioral scienced, 199, 505-509.
11. Sepherd, J (2019): Why does the mind wander? Neuroscientce of Consciousness, 5(1), 1-9.
12. Skinner, E (1996): Aguide of constructs of control. Journal of

persondutу and social psychology, 71(3), 549-570.

13. Smallwood, J & Millier (2009): The science of mind wandering: Empirially navigating the stream of consciousness. Annual revieul of psychology, 66(1), 487-508.
14. Stonarczyk, D. Majerus, S, A (2011): mind-wandering: phenomenology and function as assessed with anovel experience sampling method. Actav psychological, 136(3), 370-381.
15. Wang. D (2017): Positive academic emotions and psychological resilience among rural to urban adolescents inchinal. Social behavior and personality, 45(10), 1665-1674.