جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإسهام النسبى للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ ميرفت حسن فتحى عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٦ أغسطس ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٧ أغسطس ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفى وكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى ، بالإضافة إلى الكشف عن الإسهام النسبى لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسى ٢٠٢١/٢٠٢٢م، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: مقياس الذاكرة الانفعالية، ومقياس الملل الأكاديمى، ومقياس الإخفاق المعرفى، وتم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون وتحليل الإنحدار المتعدد للتحقق من فروض الدراسة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذاكرة الانفعالية والإخفاق المعرفى، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الملل الأكاديمى والإخفاق المعرفى، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الإخفاق المعرفى من خلال الدرجة الكلية لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى؛ حيث أن (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية – الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) تفسر حوالى ٤٩% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفى ككل.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة الانفعالية – الملل الأكاديمى– الإخفاق المعرفى– طلاب الجامعة.

The Relative Contribution of Emotional Memory and Academic Boredom AS Predictors of Cognitive Failure for University Students

Dr . Mervat Hassan Fathi Abdel Hamid
Educational Psychology Department
Faculty of Education – Helwan University

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the correlation between cognitive failure and each of emotional memory and academic boredom, in addition to revealing the relative contribution of both emotional memory and academic boredom in predicting cognitive failure among university students, and the research sample consisted of (300) male and female students of fourth grade in the faculty of education in 2021-2022, helwan university, and the researcher used the following tools: the emotional memory scale , the academic boredom scale , and the cognitive failure scale , Pearson's simple correlation coefficient and multiple regression analysis were used to verify the study's hypotheses, and the research results concluded that there is a negative statistically significant correlation between emotional memory and cognitive failure , also found a positive, statistically significant correlation between academic boredom and cognitive failure, and that students' scores on the cognitive failure scale can be predicted through the total score of both emotional memory and academic boredom; As (the total score of emotional memory - the total score of academic boredom) explains about 49% of the total variance of the performance of the research sample individuals on the cognitive failure scale as a whole.

Keywords: Emotional Memory - Academic Boredom - Cognitive Failure – University Students.

مقدمة:

يواجه الأفراد العديد من الخبرات التى تحمل فى طياتها صبغة انفعالية، ويحتفظ بها فى ذاكرته وتؤثر على سلوكياته اللاحقة، وتعد الذاكرة Memory من أهم العمليات المعرفية التى يقوم بها الفرد؛ فهى عملية مركبة تتضمن مجموعة من العمليات الفرعية الأخرى مثل التشفير، الاستدلال، التخزين، التعرف، الاستدعاء، التمييز، كما أنها تؤثر على العمليات العقلية الأخرى مثل التفكير، الإدراك، وتؤثر على التعلم بشكل عام، فبدون ذاكرة لايكون هناك تعلم، وهى تؤثر على السلوك الإنسانى بكافة جوانبه العقلى، الانفعالى، الاجتماعى، الحركى، اللغوى، وبالتالى أى مشكلة فى الذاكرة ستنعكس بالسلب على العمليات المعرفية المختلفة، وتؤدى به إلى إخفاقات معرفية تؤثر على أداء المهام اليومية التى يقوم بها.

وحياة أى فرد هى عبارة عن مجموعة من الأحداث المتلاحقة يتفاعل معها بطريقته الخاصة، وتتضمن هذه الأحداث الكثير من الأحداث المثيرة للانفعال، ويتحدد نوع ودرجة انفعال كل فرد تجاهها وفقاً لطريقته فى تفسير تلك المعلومات، فقد يفسر البعض تلك المعلومات بشكل إيجابى بينما يفسرها البعض الآخر بشكل سلبى، وقد يفسرها البعض بقدر منخفض من الاستثارة، بينما يفسرها البعض الآخر بقدر مرتفع من الاستثارة، وبهذه الطريقة تتكون انفعالات كل فرد منا تجاه الاشخاص والأحداث الجارية المحيطة به (محمد عبد ربه، ٢٠١٩)، ويشير مفهوم الانفعالية emotionality إلى شدة الانفعال المرافق للذاكرة وتكافؤه معها، سواء كان الانفعال ساراً أو غير سار، فحين يستدعى الفرد ذكريات شخصية يساء تفسير الانفعالية غالباً على أنها مؤشر لعدم دقة الذاكرة، فالانفعالية مرتبطة بالدقة بطريقة معقدة؛ إذ أن الانفعالية تعد مؤشراً جيداً على دقة الذاكرة، وأقل دقة فى ظل ظروف أخرى (محمد عبد الله، ٢٠٠٣).

ولقد ظهر مصطلح الذاكرة الانفعالية Emotional Memory فى عدة دراسات وهو أحد مكونات التجهيز الانفعالى للمعلومات ؛ حيث يتذكر الفرد المعلومات مصحوبة بانفعالات معينة ؛ أى أن الانفعال يؤثر على الذاكرة ، ويعرف LeDoux(1993) الذاكرة الانفعالية بأنها نوع خاص من يتضمن نظاماً ضمنياً يعمل فى اللا شعور، ويكون فيه للانفعال أثراً فاعلاً على الذاكرة.

والخبرات الانفعالية التى يتم الاحتفاظ بها لها تأثير كبير على التفاعل مع المواقف التعليمية اللاحقة، فقدرة الفرد على التذكر تجعله نشطاً فى مواقف الحياة، وهذا يخلق حالة من التفاعل والتواصل مع الآخرين فى المواقف الاجتماعية، وفى الوقت نفسه يؤثر فى الانطباع الذاتى ورؤية الفرد لنفسه (Wright and Jacobs, 2003).

كما أن الطلاب يشعرون بانفعالات متنوعة فى البيئة التعليمية، فبعضهم يستمتع بتعلم المواد التى يقوم بتدريسها ، بينما يشعر آخرون بالملل أو نقص الاستمتاع نتيجة البيئة غير المثيرة ، والبعض الآخر يشعر بالضيق والقلق أثناء فترة الدراسة أو الاختبارات، وهذه الانفعالات تؤثر على السلوكيات التى يقوم بها الطلاب وتؤثر على إنجازهم الأكاديمى، وتسمى انفعالات أكاديمية، وتعرف سهام خليفة (٢٠٢٢) الانفعالات الأكاديمية بأنها " مجموعة من المشاعر الإيجابية والسلبية التى ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمى والأنشطة التعليمية داخل وخارج الصف الدراسى، حيث تظهر فى ثلاث مواقف أكاديمية مختلفة: أثناء التعلم، وأثناء الصف الدراسى، وأخرى مرتبطة بالامتحان . وتتضمن انفعالات إيجابية أو سارة: الاستمتاع – الفخر – الأمل، وأخرى سلبية: القلق – الخجل – الغضب– الملل – اليأس.

ويعد الملل الأكاديمى أحد الانفعالات الأكاديمية السلبية التى تؤثر فى عملية التعلم، وتنعكس بالسلب على أداء الطلاب، وخاصة طلاب الجامعة، ويظهر ذلك خلال المواقف التعليمية المختلفة؛ حيث تتضح آثارها فى شعور الطالب بعدم الاستمتاع بعملية التعلم، وعدم الرغبة فى الأنشطة الجامعية المختلفة، وكذلك تظهر فى رغبته الضعيفة فى حضور المحاضرات، والشعور بالضيق عند تكليفه بأية مهام، ومن أسباب الملل الأكاديمى البيئة التعليمية الرتيبة وغير المثيرة للطلاب، واستخدام طرق تدريس وأساليب تقويم تقليدية.

ولقد أشارت سهام خليفة (٢٠٢٢) إلى أن الملل يعد أحد الانفعالات الأكاديمية السلبية، وعرفته بأنه "شعور الطالب بنقص الدافع للتعلم وعدم الرغبة فى الاستمرار فى الدراسة ونقص الاهتمام بالمهام التعليمية"، كما توصلت دراستها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة سلبية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما أخضع الباحثون فى مجال علم النفس المعرفى ظاهرة الإخفاق المعرفى للدراسة ، واصطلحوا على وصف تلك الهفوات والزلات والأخطاء فى الانتباه والإدراك والتذكر التى يقع فيها البعض بهذا المصطلح (تمارا الدورى، ٢٠١٢)، ويعد الإخفاق المعرفى أحد المشكلات

التى تواجه الأفراد وخاصة الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث يؤثر الإخفاق المعرفى على أداء الفرد للمهام اليومية التى عادة ما يقوم بها، حيث تتمثل مظاهره فى النسيان ، تشتت الانتباه، ضعف الإدراك، وعدم القدرة على اتمام المهام المعرفية المطلوبة منه، مما ينعكس بالسلب على التحصيل الدراسى للطالب وشعوره بالإحباط.

وكان أول من أشار لمشكلة الاخفاق المعرفى هو برودبينت Broadbent حيث أجرى دراسة هدفت إلى فحص البنية العاملية لمتغير الفشل المعرفى باستخدام التحليل العاملى لمقياس مكون من (٢٥) مفردة على عينة مكونة من (٩١٢) من الأفراد العاديين، وتوصلت الدراسة إلى أن بنية المقياس تتكون من ثلاثة أبعاد هى: فشل فى الذاكرة، فشل فى الإدراك، فشل فى الأداء (Broabent, Cooper, FitzGerald, and Parkes, 1982) .

ولقد أشارت نتائج دراسة Robertson, Manly, Andrade, Baddeley, and Yiend, (1997) إلى أن الاخفاق المعرفى يرتبط بحالات القلق لدى الأفراد وبمشاعر الضيق التى يمرون بها، فتؤدى إما إلى نتائج مزعجة فقط ولكن غير مؤلمة فى بعض الأحيان أو إلى نتائج خطيرة ومؤلمة بل ومهددة لسلامة الفرد فى أحيان أخرى، وأرجعت ذلك إلى أن تلك الحالات الانفعالية تسبب أخطاء فى الانتباه ويستتبعها بالضرورة اخفاقات معرفية، كما توصلت دراسة على سليمان (٢٠٢١) إلى وجود علاقة طردية موجبة بين العجز النفسى والإخفاق المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

كذلك بينت دراسة Elliot & Grene(1992) أن هناك أنواعاً مختلفة من الصعوبات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، وفي المجالات اللفظية والبصرية والمكانية، وفي مهام الاستدعاء والتعرف الحر تلازم حالات الفشل المعرفي خصوصا لدى ذوي المزاج المكتئب (فى : فاطمة السعدى، ٢٠١٧).

ولقد أشارت عدة دراسات إلى أن هناك أسباب عديدة تؤدى بالفرد للوقوع فى الاخفاقات المعرفية ومن أهم هذه الأسباب هى: الحالة المزاجية للفرد أو بسبب الروتين والرتابة ونقص الحافز، وقلة الوقت المتاح، والاجهاد والتوتر النفسى، والأرق والأعباء، اضطرابات النوم، الكآبة، وكثرة المنبهات، والضوضاء، ونقص المعلومات أو فقدان لوظيفة واحدة أو أكثر من من الوظائف المعرفية والتى تتضمن الانتباه، التركيز، التعلم، التذكر، حل المشكلات، والقدرات الخاصة للعمليات العقلية (أمل العباجى ورحمة طه، ٢٠١٩).

كما أن الإخفاق المعرفى قد يجعل الطلبة غير متمكنين من إيجاد علاقات متواصلة مع معلميهم بل أن ذلك قد يولد حساسية لدى الطالب مع زملائه وقد يتعدى إلى أكثر من ذلك مما يضعف ثقة الطالب بنفسه وربما تؤدى إلى اضطرابات سيكولوجية حادة لدى الطالب الذى يشعر بقصور الفهم والتذكر، وهذا القصور يدفعهم إلى التهيج العصبى والذى يؤدى بدوره إلى التمرد على البيئة التى يعيش فيها (حسام الدين عباس، ٢٠١٧).

ومن هنا يتضح أن الذاكرة الانفعالية باعتبارها أحد أنماط التجهيز الانفعالى للمعلومات قد ترتبط بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة؛ حيث تؤثر الذكريات ذات الطابع الانفعالى (إيجابى أو سلبى) على كيفية قيام الفرد بأداء المهام اليومية التى اعتاد عليها، وتؤثر على العمليات المعرفية لديه من تذكر وانتباه وإدراك، كما أن الملل الأكاديمى باعتباره أحد انفعالات التعلم السلبية الذى ينتج من البيئة التعليمية الرتيبة وغير المثيرة، تجعل الطالب يفقد الاستمتاع بعملية التعلم، وتنخفض لديه الدافعية، ويظهر فى شكل سلوكيات قد تسبب فى النهاية حدوث إخفاق معرفى لدى الطالب.

مشكلة البحث:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل الهامة فى حياة الفرد؛ نظراً لأنها تعد الفرد للحياة العملية، كما يكتسب من خلالها الخبرات التى تمكنه من التكيف والتوافق مع متطلبات الحياة، ويعانى العديد من طلاب الجامعة من بعض المشكلات التى تواجهه منها طرق التدريس التقليدية التى يستخدمها بعض الأساتذة، والقلق المستمر من أداء التكليفات والاختبارات، بالإضافة إلى نقص الدافعية والحماس للتعلم، وحضور المحاضرات دون استمتاع، وضعف العلاقات بين الطلاب والأساتذة، مما يسبب ضعف عملية الارشاد والتوجيه، كل ذلك يسبب شعور الطالب بالملل الأكاديمى، كما أن الانفعالات السلبية التى يشعر بها الطالب خلال عملية التعلم تترك آثاراً سلبية فى الذاكرة، وتؤثر على تحصيله الدراسى بعد ذلك، وكل ذلك ينعكس على حدوث الاخفاق المعرفى لدى الطلاب، مما يسبب انخفاض الإنجاز الأكاديمى لديهم.

وأشار Bennion, Ford, Murray and Kensinger(2013) إلى أن الذاكرة الانفعالية تعبر عن الذاكرة التى تشير إلى الحدث الانفعالى الذى يتسبب فى ردود أفعال انفعالية، وهذه الأحداث الانفعالية وردود الفعل تختلف فى طبيعتها، وشدتها، ووقتها، وهذه

الأحداث قد تكون سارة أو غير سارة، وقد تشتمل على أحداث عامة أو شخصية ينتج عنها تغييرات فى العمليات المعرفية والشعور الواعى للحالة الانفعالية تظهر على مدى دقائق أو ساعات بصورة فسيولوجية، ولقد أشارت نهال حامد(٢٠١١) إلى أن الأفراد يتذكرون الانفعالات المرتبطة بالأحداث السارة بشكل أفضل من الانفعالات المرتبطة بالأحداث غير السارة، هذا يعنى أن الانفعال يؤثر على الذاكرة من خلال المحتوى الانفعالى للمعلومات وتأثير الحالة المزاجية على الفرد.

كما أشار كل من Schumann, Joue, Jordan, Bayer and Sommer (2020) إلى أن المثيرات المثيرة انفعالياً تكون أفضل فى تذكرها عادة عن المثيرات المحايدة وهذه الظاهرة تسمى التحسين الانفعالى للذاكرة The Emotional Enhancement of Memory (EEM) وهذا التأثير الإيجابى أو السلبى (فورى أو مؤجل) يكون قائم جزئياً على بعض العمليات المعرفية والعصبية، كما أن هذا التأثير يمكن أن يلاحظ فى الحال بعد عملية التشفير ويصبح أكثر قوة بعد فترة من التعزيز، كما توصلت دراسته إلى أن فائدة الذاكرة السلبية للفرد أكبر من المثيرات المحايدة سواء أكان ذلك بشكل فورى أو متأخر.

كما أجرى Lin, Lin, Cai, Deng, Gao, and Lei (2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثيرات طرق الاقناع الانفعالية المختلفة (تعليقات – مواد انفعالية) على الذاكرة بين مجموعتين من الأفراد أحدهما أصحاء والأخرى لديهم اكتئاب (غير سريرى)، وأشارت النتائج أنه فى التجربة الأولى عند استخدام التغذية الراجعة كحث كان أداء مجموعة مرضى الاكتئاب على الذاكرة أعلى بشكل دال عن أداء مجموعة الأصحاء تحت شرط التغذية الراجعة السلبية أى أن الأحداث الانفعالية السلبية كان لها تأثير على الذاكرة بشكل أفضل لدى مرضى الاكتئاب ، بينما لا يوجد فروق بين المجموعتين عند استخدام شرط التغذية الراجعة الإيجابية والمحايدة، بينما فى التجربة الثانية عندما استخدمت مواد انفعالية كنمط للحث لم توجد فروق فى كل الشروط الانفعالية بين مجموعة الأصحاء ومجموعة مرضى الاكتئاب.

وقد يؤدى استمرار شعور الطالب بالملل الأكاديمى إلى ظهور بعض الانفعالات السلبية مثل اللامبالاه، نقصان الدافعية والسلوكيات غير المرغوبة مثل التوجه السلبى نحو الابتكار، والقيام بالتكليفات المطلوبة دون اندماج حقيقى فى عملية التعلم، وكل ذلك ينعكس بالسلب على الإنجاز الأكاديمى للطالب، وينتج هذا الملل من ضعف الاستثارة فى البيئة التعليمية التى

يتواجد بها الطالب، واستخدام طرق تدريسية تقليدية تقلل من حماس الطالب فى المشاركة الفعالة، كما تخفض دافعيته وتجعله غير مندمج أكاديمياً مع البيئة التعليمية، مما ينعكس بالسلب على التكيف والتوافق الدراسى له.

وتشير تيسير الخوالدة (٢٠١٣) إلى أن التغلب على مشاعر الملل الأكاديمى لدى الطلاب داخل المدرسة أو الجامعة يتطلب إعادة النظر فى محتوى المناهج الدراسية، والآليات المستخدمة فى تقويم الطلاب، وكذلك التنويع فى أساليب واستراتيجيات وطرائق التدريس لدى المعلمين، وأن الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمى يحصلون على أداء أكاديمى أقل من الذين لا يشعرون بملل أكاديمى، ولقد توصلت دراسة Tze, Daniels, and Klassen (2016) إلى وجود تأثير سلبى للملل الأكاديمى على كل من الدافع الأكاديمى، وسلوكيات واستراتيجيات الدراسة ، من خلال تحليل بعدى تضمن تسع وعشرون دراسة شملت ١٩.٠٥٢ طالباً، كما توصلت دراسة حليمة قادرى (٢٠٢١) إلى أن من أسباب الملل الأكاديمى أن معظم الدروس لا تثير انتباه الطلاب، كما أن المقررات الدراسية لا تحقق رغباتهم .

ويمر الطالب الجامعى بمجموعة من المواقف التعليمية التى تخزن فى ذاكرته وتسبب تأثيرات مستقبلية عليه بعد ذلك، فتلك المواقف يكون لها صبغة انفعالية إيجابية أو سلبية، فتخزين الذكريات فى الذاكرة لا تكون مجرد محتوى خالى من الانفعالات، ولكنه عند تشفيره بالذاكرة يضاف إليها الجانب الانفعالى، وعندما يوضع الفرد فى موقف مشابه انفعالياً للموقف الذى مر به يستدعيه بشكل قوى عما إذا كان موقفاً محايداً من الناحية الانفعالية، لذا نجد أن الذاكرة الانفعالية قد تكون إيجابية أو سلبية وفقاً للانفعالات التى تصاحب الذكريات التى قمنا بتخزينها فى الذاكرة، ولا شك أن الطالب الذى يتذكر مواقف انفعالية إيجابية عندما يوضع فى موقف تعليمى مشابه فإنه يقبل عليه وينخرط فى عملية التعلم، ويتفاعل معها بشكل إيجابى، بينما المواقف التى تم تشفيرها فى ذاكرته وتم صبغها بمشاعر سلبية فإنه يتجنبها، وعندما يوضع فى موقف مشابه فإنه يحاول تجنب الذكريات المؤلمة وتسبب له الإحجام عن عملية التعلم وعدم وجود حماس أو دافعية للمشاركة بكفاءة وفعالية ، مما يسبب له شعوراً بالملل الأكاديمى الذى ينتج أساساً من البيئة غير المثيرة أو الرتيبة، كل ذلك ينعكس على شعور الطالب بالإخفاق المعرفى فى عدة نواحى، منها الذاكرة والانتباه، الإدراك، الإتزان الاجتماعى، ضبط الانفعالات.

ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بالجامعة أن هناك العديد من الطلاب يعانون من شعورهم بالملل الأكاديمى ويظهر ذلك فى شكل سلوكيات منها التغيب المتكرر، عدم المشاركة الفعالة بالمحاضرات، عدم الانتباه، الإنشغال بأمور أخرى غير الجانب الأكاديمى، انخفاض درجاتهم التحصيلية فى العديد من المقررات، كما أنهم يربطون بين المواقف الانفعالية التى مروا بها فى السابق وبين المواقف الحالية مما ينعكس على سلوكهم، وقد تسبب بعض الذكريات المؤلمة إحجامهم عن عملية التعلم وتؤدى إلى إخفاقات معرفية لديهم، لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفى وكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى ، بالإضافة إلى معرفة الاسهام النسبى لكل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب كلية التربية.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالى فى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى؟

٢- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الملل الأكاديمى ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى؟

٣- ما إسهام الذاكرة الانفعالية فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة؟

٤- ما إسهام الملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى.

٢- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الملل الأكاديمى ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى.

٣- تحديد مقدار الاسهام النسبى للذاكرة الانفعالية فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة.

٤- تحديد مقدار الاسهام النسبى للملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

١-تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذى يتم دراسته فهو قد يساهم فى فهم أفضل للعوامل التى تسبب الإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة؛ فطلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية لهم دور فعال فى تقدم المجتمع ورقيه.

٢- الإثراء النظرى لمتغيرات على درجة كبيرة من الأهمية وبالتالى تسهم بشكل أكبر فى فهم طبيعة كل من الملل الأكاديمى، الذاكرة الانفعالية، والاخفاق المعرفى.

٣- قد تساعد الدراسة فى فهم أفضل لإنعكاسات الذاكرة الانفعالية على الطالب الجامعى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- قد تساهم الدراسة الحالية فى تقديم أدوات علمية يمكن الوثوق بها فى قياس الذاكرة الانفعالية، الملل الأكاديمى، والإخفاق المعرفى واستخدامها فى بحوث لاحقة فى المجال.

٢- توجيه نظر التربويين إلى بناء برامج تدريبية تستهدف خفض الملل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة لما لذلك من نتائج إيجابية تنعكس على تحسين الأداء المعرفى لديهم.

٣- قد تسهم فى توجيه نظر التربويين إلى أهمية دراسة دور الانفعالات المختلفة فى أداء المهام المعرفية بشكل فعلى ، فعملية التذكر مثلا تتأثر بالجوانب الانفعالية التى يمر بها الطالب ، وخاصة الانفعالات الأكاديمية السلبية مثل الخوف والقلق ، وتنعكس بالسلب على الانجاز الأكاديمى.

٤- قد يسهم البحث فى الكشف عن العوامل التى تسبب شعور الطلاب بالملل الأكاديمى، وبالتالى فهم أعمق لتلك الظاهرة السلبية مما يساعدنا على التعرف على كيفية تجنبها من خلال مواقف فعلية واقعية .

٥- قد تسهم نتائج الدراسة فى الكشف عن أفضل الطرق التى يمكن من خلالها خفض وتقليل الإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة من خلال برامج تدريبية تستهدف خفض الملل الأكاديمى والتركيز على النواحى الإيجابية التى تساعد على تذكر المعلومة بشكل أفضل.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

١- الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

تعرف إجرائياً بأنها " قدرة الفرد تذكر المواقف مقترنة بالحالات الانفعالية المصاحبة لها، وقد تكون إيجابية أو سلبية، ويعبر عنها بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الذاكرة الانفعالية المعد لذلك فى الدراسة الحالية".

٢- الملل الأكاديمى : Academic Boredom

ويعرف أجرائياً بأنه " أحد الانفعالات السلبية للتعلم، ويتضمن شعور الطالب بنقصان الرغبة والاستثارة والحماس تجاه عملية التعلم، ويعبر عنه بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الملل الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية".

٣- الإخفاق المعرفى: Cognitive Failure

ويعرف إجرائياً بأنه " فشل الطالب فى التعامل مع المعلومات التى يتعرض لها أو أداء المهام المطلوبة منه نتيجة لضعف القدرة على التذكر أو الانتباه، وعدم قدرته على الإدراك الجيد لما يتعرض له من معلومات، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعى المناسب مع الآخرين أو ضبط انفعالاته مما يؤثر على اكتسابه للمعلومة، ويحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الإخفاق المعرفى المعد لغرض الدراسة الحالية".

الإطار النظرى ودراسات سابقة:

١ - الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

-مفهوم الذاكرة الانفعالية:

الذاكرة الانفعالية لها دور يختلف تماماً عن دور الذاكرة المعرفية، ولهذا يتمثل مضمون الذاكرة الانفعالية في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة، إيجابية أو سلبية، مثال ذلك شعور الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها في مواقف سابقة، وعند تقسيم الذاكرة وفقاً لطبيعة النشاط النفسي تقسم إلى الذاكرة الحسية العيانية، الذاكرة الحركية، الذاكرة اللفظية المنطقية، والذاكرة الانفعالية(طلعت منصور، أنور الشرقاوى، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف، ١٩٨٩).

وتعرف الذاكرة الانفعالية بأنها قدرة معرفية تتطلب استدعاء الذكريات المقترنة بالمشاعر التى تثيرها خصائص الموقف الحالى المشابهة للموقف الأصلى، وذلك من خلال العودة إلى المرحلة الماضية بكل تفاصيلها الخاصة بذلك الموقف من فرح، أو حزن، أو خوف، أو غضب، أو اشمئزاز، ووفقاً للتعزيزات الناشئة عن القيمة الانفعالية لموضوع الخبرة المستدعاه (Dolcos and Cabiza, 2002).

وعرفها صلاح الدين محمد (٢٠٠٦) بأنها هي الذاكرة التي تحتفظ بالمواقف الانفعالية للفرد وتخزنها لحين استدعائها في الموقف المناسب، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد المادة التذكرية مصحوبة بالانفعالات التي كانت مصاحبة لعملية التخزين.

ويرى هيدلى وبارى (Headley and Pare(2013 أن الذاكرة الانفعالية هى مجموعة من الانفعالات التى نتعرض لها فى التجارب الحياتية، والتى تتطلب نوع من العمليات المعقدة داخل الجهاز العصبى أثناء التعرض لهذه الانفعالات بحيث يمكن استرجاع نفس التجارب التى تحمل خصائص انفعالية مشابهة .

وعرف هشام محمد (٢٠١٨) الذاكرة العاملة الانفعالية بأنها" الذاكرة التى تحتفظ بالمواقف الانفعالية للفرد، وتخزنها إلى حين استدعائها فى الموقف المناسب، وفى هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد المادة التذكرية مصحوبة بالانفعالات التى كانت مصاحبة لعملية التخزين".

كما تعرف رضوى حافظ، نجاح إبراهيم، وهبة الناغى (٢٠١٩) الذاكرة الانفعالية بأنها العملية المعرفية التى يمكن من خلالها حفظ وتخزين واستدعاء كل الخبرات الانفعالية التى سبق للفرد المرور بها خلال المواقف الحياتية.

وعرفها كل من محمد عبد ربه ونجلاء عبد المنعم (٢٠٢٢) بأنها ذلك الحيز من الذاكرة طويلة المدى ، الذى خزن فيه الفرد الأحداث الانفعالية التى مر بها فى مواقف ماضية، وذلك على هيئة صور ذهنية تم تشفيرها دون وعى منها، وقد يسترجعها عند وجود محفزات لها فى المواقف التى يمر بها الآن، أو لمجرد توقعه أنه سيمر بمواقف مشابهة للمواقف الماضية التى استثارتها فى الأصل، ولها ثلاثة أبعاد هى:

١– الذاكرة الانفعالية الإيجابية: هى نمط الذاكرة الانفعالية الذى قد يسترجع الفرد من خلاله الأحداث ذات الشحنات الانفعالية الموجبة مثل السعادة، والفرح، والسرور، والمتعة، والمرح، والبهجة.

٢– الذاكرة الانفعالية السلبية: هى نمط الذاكرة الانفعالية الذى قد يسترجع الفرد من خلاله الأحداث ذات الشحنات الانفعالية السالبة مثل الحزن، والألم، والضيق، والنفور، والخوف، والكآبة.

٣– الذاكرة الانفعالية المحايدة: هى نمط الذاكرة الانفعالية الذى يسترجع الفرد من خلاله الأحداث ذات الشحنات الانفعالية المحايدة التى لم تترك لديه أثراً انفعالياً محدداً وقت حدوثها.

مما سبق يتضح وجود ذاكرة تسمى الذاكرة الانفعالية وتعرف بأنها " نمط من أنماط التجهيز الانفعالى للمعلومات، وهى عملية معرفية يتم من خلالها تشفير المواقف الانفعالية التى يمر بها الفرد فى شكل صور ذهنية، ثم يقوم بتخزينها وحفظها فى الذاكرة طويلة المدى، وعند تذكرها يقوم الفرد باستدعاء جميع الخبرات الانفعالية المصاحبة لها".

طبيعة الذاكرة الانفعالية:

تعد الذاكرة الانفعالية أحد أهم أنواع الذاكرة التى يرتبط فيها المعلومات التى نحتفظ بها والذكريات بالانفعالات؛ فعندما ترتبط المعلومة بانفعال معين سواء كان إيجابياً أو سلبياً يكون عملية تذكرها أفضل مما لو كان الموقف محايداً أو خالياً من الانفعالات، معنى ذلك أن الذاكرة الانفعالية تربط المواقف والأحداث التى يمر بها الفرد بحالته النفسية والمزاجية، وينعكس ذلك عليه عندما يسترجع المواقف والأحداث المرتبطة.

ويشير لودو LeDoux(1993) إلى أن هناك طريقتين لتأثير الانفعال على الذاكرة، الأول هو المحتوى الانفعالى للمعلومات المراد تعلمها، والثانى هو تأثير الحالة الانفعالية على قدرة الفرد على التعلم والتذكر.

١– تأثير المحتوى الانفعالى : يميل الفرد لتذكر الأحداث المشحونة انفعالياً أفضل من الأحداث المملة، وتشير الأبحاث إلى أن الانفعالات التى استثارها الحدث، وليس معنى أو دلالة الحدث نفسه، هى التى تيسر تذكر الحدث.

٢- تأثير الحالة المزاجية: تؤثر الحالة المزاجية أثناء تشفير واسترجاع الحدث على عمل الذاكرة، وذلك وفقاً لتأثيرين أساسيين :

أ-توافق المزاج : Mood Congruence

ويعنى أن الفرد يميل لتذكر الأحداث المتفقة مع حالته المزاجية، فإذا كان يشعر بالاكتئاب يتذكر الأحداث السلبية، والعكس صحيح.

ب- الاعتماد على المزاج: Mood Dependence

ويعنى أن التذكر يكون أسهل إذا استرجع الفرد نفس الحالة المزاجية التى كان فيها وقت التشفير أو وقت حدوث المثير.

ويؤكد لودو LeDoux(2009) على أن تأثر الذاكرة بالانفعال يرتبط بكيفية التعبير عن الانفعال؛ أى أن الفرد الذى يكبت انفعالاته لا يحظى بنفس التأثير المحسن على الذاكرة مثل الشخص الذى يعبر عن انفعالاته بشكل صريح ، وأوضحت دراسة Schumann and Sommer (2018_ أن الإثارة الانفعالية تحسن من تشفير الذاكرة وتؤدى إلى ذاكرة فورية ومؤجلة أفضل .

وتتضمن الذاكرة الانفعالية استرجاع معلومات مرتبطة بانفعالات ايجابية أو سلبية، مثل خبرات الخوف، أو الخبرات المؤلمة، كما يتمثل مضمون الذاكرة الانفعالية أيضاً فى الحالات الانفعالية التى اقترنت بمواقف سابقة، وفى هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضى مصحوباً بانفعالات معينة (فاضل شلاكة، غيث عريعر، نيفيان عبد الله ،٢٠١٨).

كما أشار محمد عبدربه (٢٠١٩) إلى أن صعوبات الذاكرة الانفعالية تعد أحد صعوبات التنظيم الانفعالى وعرف صعوبات الذاكرة الانفعالية بأنها" الصعوبات التى تواجه الفرد نتيجة لضعف ذاكرته الانفعالية فى نقل مشاعره القديمة إلى ذاكرته الموقفية، فتؤدى إلى تبلده فى بعض المواقف وتعديل رأيه فى مواقف أخرى بعد أن استقر عليه وشكوكه المرضية المستمرة".

ومن أهم التصورات النظرية عن الذاكرة الانفعالية ما أشار إليه دولكس وكابيزا Dolcos and Cabeza(2002) إلى أن الأحداث الانفعالية تؤدى إلى تذكر أفضل من الأحداث المحايدة، وتم التأكد من هذه الظاهرة من خلال قياس الأحداث المتعلقة بتأثيرات القدرات التى لها علاقة بالمكونات متصلة الحدث (ERP) Event –Related PItential، فالمكونات المتصلة بالحدث تصبح إيجابية أكثر عندما يكون تأثير الانفعال للمثيرات السارة وغير السارة

أكثر من المثيرات المحايدة ، كما أن المكونات المتصلة بالحدث تصبح أكثر إيجابية إذا كان تأثير التذكر اللاحق للمثيرات التى اقترنت بالانفعال أكثر من النسيان لها.

وأكد دولكس وكابيزا Dolcos and Cabeza(2002) على أن الصور المثيرة للانفعالات السارة أو غير السارة تكون أفضل من المثيرات المحايدة، وهو ما يظهر فى اختلافاً فى ردود الفعل الانفعالية سواء كانت مشحونة أو غير مشحونة تجاه المثيرات الانفعالية المقدمة فى الصور، وأن التقييم الذاتى هو أفضل طريقة للتعرف على مشاعر الفرد تجاه المثيرات الانفعالية وما تثيره من ذكريات انفعالية.

وأجرى حيدر الفتلاوى (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على الذاكرة الانفعالية (الإيجابية والسلبية) لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق فى الذاكرة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (العلمى / الإنسانى)، وكذلك التعرف على الفروق فى أساليب التعلم وفقاً لمتغيرات الذاكرة الانفعالية (الإيجابية – السلبية)، النوع (ذكور– إناث)، والتخصص (العلمى – الإنسانى)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فى الذاكرة الانفعالية (الإيجابية – السلبية) تبعاً لمتغير النوع ولصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائياً فى الذاكرة الانفعالية (الإيجابية – السلبية) تبعاً لمتغير التخصص (علمى – انسانى) ولصالح التخصص الإنسانى، كما أن طلبة الجامعة ذوى أساليب التعلم التباعدى، التكيفى، والتقاربى لديهم ذاكرة انفعالية ايجابية، كما أن طلبة الجامعى ذوى أسلوب التعلم التمثيلى لديهم ذاكرة انفعالية سلبية.

أهمية دراسة الذاكرة الانفعالية:

لقد أوضح العديد من الباحثين فى مجال الذاكرة إلى أن المعلومات تخزن وتستعاد وهى محملة بطابعها الانفعالى فى أثناء استلامها، فالأفراد لا يستعيدون المعلومات مجردة من شحنتها الانفعالية، فإنهم يستحضرونها مستشعرين بالانفعال الذى يميزها، وهو ما يثير الدافع للقيام بالسلوك المترتب على ذلك الانفعال المستعاد بشكل إيجابى أو سلبى، ومن ثم فإنه يوجد نمطاً جديداً من الذاكرة يطلق عليه الذاكرة الانفعالية (حسين أبو رياش وزهرية عبد الخالق، ٢٠٠٧).

وفى دراسة دولكوس وكابيزا Dolcos and Cabeza(2002) توصلت النتائج أن للانفعال أثراً على الذاكرة؛ حيث تم تذكر الصور السارة وغير السارة أكثر من الصور المحايدة

التى لم تحتوى على أى انفعال، كما وجدت النتائج أنه بعد مرور فترة من الزمن كان المفحوصين يتذكرون الصور ذات المحتوى الانفعالى بينما لم يتذكروا الصور ذات المحتوى المحايد، وبالتالى اقترحوا أن المعلومات الانفعالية لها ميزة الدخول فى مصادر المعلومات، مما يؤدى إلى تكوين الذاكرة بشكل أفضل.

مما سبق يتضح أن الذاكرة الانفعالية تتضمن استرجاع الفرد للمعلومات مصحوبة بالحالة الانفعالية الخاصة بها، وقد تكون تلك الانفعالات إيجابية مثل الفرح ، السعادة، النشوة أو سلبية مثل الخوف من خبرات مؤلمة مر بها الفرد ، القلق، التوتر، وهكذا، والانفعالات السالبة تؤثر على دقة استعادة الفرد لتلك الخبرات؛ حيث تنخفض دقة الذاكرة فى استرجاع المعلومات وقد تسبب لدى الفرد ذاكرة زائفة، وتنعكس على قيامه بالأنشطة المعرفية المختلفة، وتسبب فى النهاية فشلاً معرفياً يتضمن اخفاقات فى التذكر، الانتباه، الإدراك، مما ينعكس على أداء الفرد للمهام اليومية الروتينية التى اعتاد عليها، مما يؤثر بالسلب على الثقة بالنفس وينخفض لدى الطالب الشعور بالكفاءة الذاتية، فلقد أوضحت العديد من الدراسات أن المعلومة المشبعة بالانفعال نتذكرها بشكل أفضل عن المعلومة التى لم ترتبط بأى انفعالات، لذلك لابد من تضمين الجانب الانفعالى فى العملية التعليمية، فالتجربة الانفعالية التى يمر بها الطالب قد تشجعه على عملية التعلم أو تسبب له النفور وعدم الرغبة فى تكرار التجربة.

فعندما تتشكل لدى الطلاب مشاعر إيجابية تجاه البيئة التى يتعلمون فيها، يتم إفراز كمية من مادة الأندورفين؛ حيث تعمل هذه المادة على توليد الشعور بالنشاط والسعادة، كما أنها تحفز الفصوص الأمامية من المخ على العمل، الأمر الذى يجعل الخبرات التى يكتسبها المتعلم أثناء عملية التعلم مبهجة وناجحة، وعلى العكس تماماً إذا ما شعر الطلاب بالضغط عليهم أثناء عملية التعلم، وتولدت لديهم مشاعر سلبية تجاه البيئة التى يتعلمون فيها، فإنه يتم إفراز كمية من مادة الكورتيزول، وهذه المادة هى أحد الهرومونات التى تنتقل فى جميع أجزاء الجسم والمخ، حيث تحفز دائماً السلوك الدفاعى عند الفرد مثل العراك مع غيره، أو سرعة الهروب من موقف ما، كما أن نشاط الفصوص الأمامية يقل لينحصر على سبب الضغط الذى يشعر به الطالب وكيفية التعامل معه وتكون نسبة التركيز التى يوجهها الطالب لعملية التعلم ضئيلة، ويبدو أن هرمون الكورتيزول يتدخل بصفة خاصة فى استرجاع الذكريات الانفعالية (ديفيد سوسا، ٢٠٠٦).

الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بالعمليات المعرفية :

عندما يتعرض الإنسان إلى منبه حسى يستجيب له استجابة مركبة ذات وجهين، الأول هو وجه إدراكى بمعنى يحس به ويدركه، وإحساسه به يتم من خلال إحساساته الخارجية، وكذلك من خلال الحزم العصبية الصاعدة إلى اللحاء والمراكز الحسية فى اللحاء، أما الوجه الثانى فيطلق عليه بالوجه الوجدانى إذ يتأثر به الإنسان فتنتابه مشاعر الفرح والابتهاج أو مشاعر الضيق والتوتر، فالشعور بالارتياح حالة وجدانية سارة، والخوف حالة انفعالية وجدانية مؤلمة وغير سارة، فالانفعال هو استجابة محددة ومتكاملة يعتمد نوعه على الإدراك للموقف الخارجى أو المثير الداخلى، ويشمل تغيرات وجدانية مركبة وتغيرات فسيولوجية (أديب الخالدى ومفتاح عبد العزيز، ٢٠١٠).

ولقد أثبتت نتائج دراسة كل من Teasdale and Russell (1983) أن المفحوصين أثناء عملية الاستدعاء يستدعون المواد التذكرية التي تناظر حالتهم الانفعالية أثناء الاستدعاء أو التي تناظر حالتهم الانفعالية أثناء التعلم مثال (الشخص الاكتئابي يستدعي كلمات سالبة)

وقد وجد دولكوس وكارثى Dolcos and Carthy(2006) أن تعرض الأفراد للخبرات السلبية المتلاحقة مثل الصراع المعرفى والخبرات الإحباطية المتعلقة بعدم قدرتهم على توظيف الكم الهائل من المعارف والحقائق العلمية المتوافرة لديهم وما هو موجود فى الواقع يرسخ لديهم ذاكرة انفعالية سلبية، مما يجعل الأفراد يتجنبون كل ما يحفز الذكريات المؤلمة، حيث يعملون على صرف الانتباه الانفعالى عن طريق تشفير الخبرة الانفعالية لتكون أقل فرصة للظهور عندما يتطلب استدعاؤها فى المواقف الجديدة، وبالتالى هذا يعطى مرونة للسلوك الإنسانى خاصة عند العمل على مستوى الذاكرة العاملة من حيث تنشيط المعالجة العاطفية للموقف الانفعالى أو إضعافها.

ولقد أجرى صلاح الدين محمد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى صدق عمليتى الاحتفاظ والاسترجاع فى الذاكرة الانفعالية لدى عينة تكونت من (٢٠) طالباً بالصف الثانى الثانوى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة الانفعالية لا تعتمد فى الاسترجاع على مستويات التخزين أو شكله فقط، وإنما تنصب عملية الاسترجاع على المعنى ، أى على الشحنة الانفعالية المرتبطة بالحدث أو المواد المختزنة.

الذاكرة الانفعالية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

لقد حظيت دراسة الذاكرة المعرفية باهتمام كبير من جانب الباحثين واهتموا بالكشف عن علاقتها بالعديد من المتغيرات الأخرى؛ نظراً لأن الذاكرة هى أساس عملية التعلم، ولم تنل الذاكرة الانفعالية القدر الكافى من الاهتمام بالرغم من التأثير الكبير الذى يحدثه الانفعال على التذكر، ولقد اهتمت فى الأونة الأخيرة بعض الدراسات بالكشف عن طبيعة الذاكرة الانفعالية ببعض المتغيرات بهدف الفهم الدقيق لذلك المتغير وتأثيره فى المتغيرات الأخرى.

ولقد أجرى كل من فاضل شلاكة وآخرون (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين هوية الأنا وكل من الذاكرة الانفعالية وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية وعلوم الرياضة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية الرياضية جامعة الكوفة – الفرقة الرابعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين هوية الأنا وكل من الذاكرة الانفعالية وقلق المستقبل.

وأجرت رضوى حافظ (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام كل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات في الذاكرة الانفعالية لدى طلبة التعليم الثانوي، وقد تكونت العينة من (٢٩٦) طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي، تنوعت ما بين (١٤٤) طالب و(١٥٢) طالبة، وقد أسفرت الدراسة الحالية عن أنه لا يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية من خلال درجاتهم على مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، ومقياس مفهوم الذات.

وأجرى Wardell, Madan, Jameson, Cocquyt, Checknita, Liu and Palombo(2021) دراسة استهدفت دراسة كيفية تأثير الانفعالات على التفاصيل المستدعاة من الذاكرة والخاصة بالسيرة الذاتية ، حيث تفترض بعض النظريات أن العاطفة تعزز الذاكرة للمعلومات الحسية / الإدراكية ، ولم يتم ملاحظة مثل هذا التحسين في إنتاج تفاصيل الذاكرة، تم فحص تأثيرات العاطفة على تفاصيل الذاكرة ، وأخذ عينات من أحداث السيرة الذاتية البعيدة والحديثة، وتم إدارة مقابلة السيرة الذاتية ، وهو بروتوكول يقسم تفاصيل السيرة الذاتية إلى فئات (الإدراك الحسي ، والحدث ، والعاطفة / الأفكار ، والمكان ، والوقت). استذكر المشاركون (العدد = ٥٦) الذكريات التي كانت إيجابية وسلبية ومحايدة من الفترات الزمنية الحديثة ([أقل من أو ما يعادل] ٣ أشهر) والبعيدة (~ ١–٥ سنوات). لم يختلف تذكر

التفاصيل الإدراكية للذكريات العاطفية مقابل الذكريات المحايدة في أي من فترتي الاستبقاء. ومع ذلك ، أثرت العاطفة على الذاكرة لأنواع التفاصيل الأخرى ، حسب الفترة الزمنية.

كما أجرى محمد عبد ربه ونجلاء عبد المنعم (٢٠٢٢) دراسة استهدفت الكشف عن مستويات الذاكرة الانفعالية وقلق التصور المعرفى لدى طلاب كلية التربية ، والكشف عن الفروق بينهم وفقاً للنوع والتخصص، بالإضاقة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور فى الذاكرة الانفعالية السلبية ، وعدم وجود فروق فى الذاكرة الانفعالية الايجابية أو المحايدة، أو قلق التصور المعرفى، كما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح التخصص العلمى بالذاكرة الانفعالية الإيجابية ، والمحايدة ولصالح الأدبى فى قلق التصور المعرفى، وعدو وجود فروق فى الذاكرة الانفعالية السلبية وفقاً للتخصص، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائياً بين قلق التصور المعرفى والذاكرة الانفعالية الإيجابية، وعلاقة موجبة متوسطة مع الذاكرة الانفعالية السلبية، وعدم ارتباطه مع الذاكرة الانفعالية المحايدة، كما أنه يمكن التنبؤ بقلق التصور المعرفى من الذاكرة الانفعالية السلبية فقط بنسبة تباين مفسر (٢٧.٥%).

يتضح من خلال العرض السابق أن الذاكرة الانفعالية تم دراستها على نطاق ضيق مقارنة بالذاكرة المعرفية، وأن معظم الدراسات ركزت على دراسة تأثير الذاكرة الانفعالية على التذكر، أو دراسة الفروق فى الذاكرة الانفعالية لدى فئات مختلفة، بينما لم تهتم الدراسات بشكل كافى بالكشف عن علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل الإخفاق المعرفى أو الكشف عن مدى إسهامها فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى، كما يتضح أن معظم الدراسات أجريت على طلاب الجامعة ؛ نظراً للدور الهام الذى يؤديه طلاب الجامعة فى المجتمع بعد ذلك، وخاصة طلاب كلية التربية الذين يمثلون أهم عنصر فى بناء المجتمع .

٢ - **الملل الأكاديمى:** Academic Boredom

- مفهوم الملل الأكاديمى

يعد الملل الأكاديمى أحد الانفعالات الأكاديمية السلبية التى يؤثر بالسلب على الطلاب، ويظهر فى شكل سلوكيات يقوم بها الطلاب نتيجة تعرضهم لبيئة غير مثيرة لاهتمامتهم، وبالتالى يؤدى ذلك إلى الضيق والتوتر ونقص الحماس والدافعية، ولقد أشار غالب الأسدى

وصـبا مكـى (٢٠١٩) عـن (1999)Barbalet أن هنـاك فـرق بـين مصـطلحى الملـل (Boredom) والسأم (Ennui) ؛ إذ أن الملل يتضمن شعوراً بعدم الرضا مع نقص الاهتمام بموقف ما، يصاحبه سرعة فى الغضب والاستياء الذى لا يكون موجوداً فى السأم كحالة من الاستسلام واللامبالاه، ولقد استنتج Eastwood, Frischen, Fenske, and Smilek (2012) أن الملل انفعال سلبي حيث لا يستطيع الفرد العمل فى مهمة؛ حيث يكون غير قادر على الاحتفاظ بالانتباه، وينسبون هذا الشعور إلى البيئة الخارجية.

ولقد بنى (1980)Russell نموذجاً لشرح وتمييز الانفعالات المختلفة تتضمن الملل، وفى هذا النموذج الدائرى تنظم الانفعالات بطريقة دائرية على بعدين: سارة وغير سارة، منخفضة الاثارة ومرتفعة الاثارة ، مع وجود الملل على ربع الدائرة الذى يعبر عن الانفعال غير السار ومنخفض الاثارة.

ولقد عرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٨٩) الملل بأنه" فقدان الاهتمام بنشاط خاص مصحوباً بانتباه مشتت ونقص فى الدافعية وهو مشكلة نفسية واجتماعية عامة".

كما يعرف بأنه الشعور بالفتور وعدم القدرة على التركيز مع إنعدام المتعة فى أوجه النشاط اليومية والشعور بالإحباط، ويعرف بأنه فقدان الإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام (Gana, Trouillet, Martin, and Toffart, 2001).

وأوضح (2002) ,.Pekrun et al أن الملل الأكاديمى يشير إلى " الشعور بالملل الذى يرتبط مباشرة مع : التعلم الأكاديمى، التعليم داخل الفصل الدراسى، والتحصيل".

ويرى داشمان وآخرون (2011) Daschmann , Goetz, and Stupnisky أن الملل الأكاديمى يتكون من ثمانية أنماط هى: الرتابة، الافتقار للمعنى، تكلفة الفرص، مجابهة تحديات أعلى من قدرات الفرد، مجابهة تحديات أقل من قدرات الفرد، والافتقار إلى الإنخراط والمشاركة، كره المعلم، والملل العام، وترى آمال الفقى أن الملل الأكاديمى يشمل أربعة أنماط وهى: النمط الشخصى، والأسرى، والأكاديمى، والاجتماعى .

وترى آمال الفقى (٢٠١٦) أن الملل الأكاديمى هو مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب والأشياء التى تشبع حاجاته وتحقق

أهدافه من المناهج الدراسية ، واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية.

ويعرف محمد ناصف (٢٠١٨) الملل الأكاديمى بأنه " حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسى وصعوبة التركيز فيه، والرغبة فى الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التى تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار فى موقف تعليمى لا يميل له".

وتعرفه ريم الدويلة (٢٠١٩) إجرائياً بأنه شعور الطلاب بالملل وفقدان الاستثارة والاضطرار وإدراك الوقت داخل البيئة المدرسية كما تعبر عنه درجة الطلاب على مقياس الملل الأكاديمى المستخدم فى دراستها.

مما سبق تعرف الباحثة الملل الأكاديمى بأنه" شعور الطالب بفقدان الاستمتاع والحماس تجاه الأنشطة المختلفة، وشعوره بالقلق والتوتر ونقص الدافعية ويكون ذلك نتيجة البيئة التعليمية غير المثيرة " .

العوامل المسببة للملل الأكاديمى وخصائص الأفراد ذوى الملل الأكاديمى:

هناك عدة أسباب تؤدى إلى شعور الطلاب بالملل الأكاديمى أبرزها استخدام طرق تدريس تقليدية عند التدريس تعتمد فى المقام الأول على جعل المحاضرة هى الأسلوب الشائع فى التدريس، وتكون مشاركة الطالب على نطاق ضيق، كما أن المحتوى الذى يتعامل معه الطالب يكون مكدس بالمعلومات التى يكون مطلوب من الطالب دراستها خلال أشهر قليلة، مما يجعل الطالب يشعر بالضيق والتوتر والعبء المعرفى مما يجعله يلجأ إلى استخدام التسويف الأكاديمى لعدم قدرته على مواجهة تلك المطالب، كما أن أساليب التقويم المستخدمة تعتمد بالدرجة الأولى على الامتحانات وتجعل الطالب يشعر بالقلق المستمر من عدم قدرته على تحصيل الدرجات المطلوبة.

ويميل الأشخاص الذين يشعرون بالملل كانفعال سلبى إلى الإكتئاب والقلق والعدائية والغضب والشعور بالوحدة واليأس، بالإضافة إلى الأداء التعليمى المنخفض والتوجيه الاجتماعى السلبى والاغتراب والخجل (Sommers and Vodanvich, 2000) .

كما أوضحت دراسة Jarvis and Seifert(2002) أن الملل الأكاديمى للطلاب داخل المدرسة يكون ناجماً عن جهد الانسحاب ، أو ناجماً عن الانخفاض فى التحصيل الدراسى

للطلاب أو الانسحاب المبكر من المدرسة، وتشير دراسة توليس وفولمر Tulis and Fulmer (2013) إلى أن الملل الأكاديمى يعد من أهم العوامل التى لها تأثيرات ضارة على استمرارية مشاركة وانخراط الطلاب فى عملية التعلم.

وتشير ريم الدويلة (٢٠١٩) إلى أن من خصائص الأشخاص الذين يشعرون بالملل أنه تبدو عليهم علامات اللامبالاه والغفلة والميل إلى الانتحار، وعزو حالتهم العقلية والمزاجية إلى ظروف خارجية، والشعور بالفراغ والرتابة والاعتيادية وانعدام الدافعية، والشعور بالدونية، وفقدان الشعور بالمعنى، بما يجعلهم غير قادرين على التنبؤ بمستقبل ذى معنى، وضعف الرضا عن حياتهم، وقصور القدرة على حل المشكلات التى تواجههم وعدم التوافق، وتسيطر عليهم قيم الرتابة واللاهدفية والعدمية، وضعف الرغبة فى إيجاد معنى للحياة التى يعيشونها.

ولفهم طبيعة الملل الأكاديمى أجريت عدة دراسات استهدفت تحديد مستوى الملل الأكاديمى والفروق فى هذا المتغير وفقاً لبعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات دراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) التى استهدفت تعرف مستوى الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت، ومعرفة الفروق فى مستوى الملل الأكاديمى تبعاً لمتغيرات النوع والمستوى الدراسى، وتكونت عينة البحث من (٢٥٨) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الملل الأكاديمى لدى طلاب جامعة آل البيت كان بشكل عام متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق اعزى للنوع ولصالح الإناث، كما وجدت فروق تعزى لمستوى الدراسة ولصالح طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة مقارنة بطلاب الفرقة الأولى.

وأجرى جمال بحيص (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، والتخصص، ومكان السكن والمعدل التراكمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل كان بشكل عام متوسطا، وجاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، ثم مجال أساليب التدريس بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، وفي الترتيب الأخير جاء مجال المحتوى التعليمي بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووفقا لمتغير مستوى السنة الدراسية لصالح السنة الأولى، في حين لم تكن الفروق

دالـة وفقـا لمتغيـر مكـان السكن، كمـا تبيـين وجـود علاقـة سـالبة دالـة إحصـائيا بـين متوسـط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل والمعدل التراكمي.

كما أجرت كل من مريم بوخطة وربيعة جعفور (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الملل الأكـاديمي لـدى تلاميـذ المرحلـة الثانويـة والكشـف عن الفـروق تبعـاً لمتغيـر التخصـص الدراسـي(العلمى/الأدبى)، وتكونـت العينـة مـن (١٠٠) تلميـذ بمدينـة ورقلـة – للموسـم الدراسـي ٢٠١٨/٢٠١٧ ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة مرتفع، وتوجد فروق دالة إحصائيا في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

أبعاد الملل الأكاديمى:

يعد الملل الأكاديمى أحد انفعالات التعلم السلبية التى يرتبط مع انخفاض مستوى الأداء والإنجاز لدى الطلاب، ويسبب نفورهم من عملية التعلم، ولقد تناولته عدة دراسات وتم بناء عدة مقاييس لقياسه، بعض هذه المقاييس تناولت أبعاد الملل على أنها مجالات، وبعضهم تناولها بشكل مختلف، ويذكر فالمان (2003) Fahlman أن الملل يتكون من أبعاد الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا، والصعوبة من جراء المرور بخبرة الملل، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ.

وأشار Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky and Perry (2010) إلى أن الملل يتكون من مكونات عاطفية محددة (مشاعر غير سارة، مشاعر كره)، مكونات معرفية (تصورات معدلة للوقت)، مكونات فسيولوجية (إثارة منخفضة)، مكونات تعبيرية (تعبيرات الوجه والصوت)، ومكونات دافعية (دافع لتغيير النشاط لترك الموقف).

ولقد قام خلدون بشايرة (٢٠١١) بإعداد مقياس للملل الأكاديمى تكون أبعاده من عدة مجالات وهى: العوامل الداخلية، العوامل الخارجية، كما أجرت تيسير الخوالدة (٢٠١٣) دراسة تناولت الملل الأكاديمى، وأعدت أداة لقياس الملل الأكاديمى تكونت من ثلاث مجالات وهى : التقويم، المنهج، وطرق التدريس، كما أعد جمال بحيص (٢٠١٦) أداة لقياس الملل الأكاديمى تكونت من ثلاث مجالات هى أساليب التدريس، المحتوى التعليمى، والتقويم.

ولقد استخدمت ريم الدويلة (٢٠١٩) فى دراستها مقياس مصطفى مظلوم (٢٠١٤) لقياس الملل الأكاديمى ويتكون من الأبعاد الأتية : البعد الانفعالى، وبعد الاضطرار، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الداخلية والخارجية، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه.

وفى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة تم تحديد أبعاد الملل الأكاديمى وهى:

١- القلق الأكاديمى : ويعرف بأنه مخاوف الطالب وشعوره بالتوتر تجاه أداء المهام والاختبارات الخاصة بالمقررات الدراسية المختلفة، وشعوره بالملل نتيجة للخوف المستمر من عدم قدرته على تحقيق أهدافه.

٢- الإحباط ونقص الدافعية: ويعبر عن نقص المتعة والحماس عند أداء المهام الأكاديمية، والرغبة فى تجنب أدائها بسبب المقررات الدراسية المملة وطرق التدريس غير المناسبة.

٣- ضعف التواصل الاجتماعى: ويعبر عن شعور الطالب بالفتور فى علاقته مع أساتذته وزملائه نتيجة نقص التواصل، بالإضافة إلى الرغبة فى عدم مشاركته مع الآخرين أداء المهام بسبب الوسط التعليمى الرتيب.

٤- نقص الرضا عن الحياة الجامعية: ويعبر عن عدم قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية وعدم رضاه ونقص استمتاعه بالحياة الجامعية، وشعوره بعدم مناسبة ما يدرسه لقدراته وأهدافه.

الملل الأكاديمى وعلاقته ببعض المتغيرات:

يعد الملل الأكاديمى أحد الانفعالات السلبية التى تؤثر على الطلاب وترتبط بالعديد من المتغيرات، ويشير Sharp, Sharp and Young(2018) أن الملل تناولته الدراسات على أنه انفعال سلبى معطل للتحصيل الدراسى ويؤثر بشكل سلبى على الأداء ، كما أن الملل ارتبط مع ارتكاب الأخطاء، ويساهم فى وجود مستوى ضعيف فى الرضا عن العمل ويسبب انتاجية منخفضة، كما أنه يساهم فى عدم رضا التلاميذ عن المدرسة، بصرف النظر عن القدرة، ويسبب شعورهم بالتعب والإعياء، المرض المختلق، التغيب، وإنخفاض فى الدرجات .

فلقد توصلت دراسة محمد ناصف (٢٠١٨) إلى أن العوامل المعرفية تمثل أهم الأسباب التى تسهم فى شعور مرتفعى التحصيل بالملل الأكاديمى، فى حين تمثل العوامل الدافعية أهم الأسباب فى شعور منخفضى التحصيل بالملل الأكاديمى، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة

ودالـة بـين درجـات الطـلاب فـى الشـعور بالملـل الأكـاديمى وكـل مـن المشـاركة الأكاديميـة وسلوكيات المعلمين الداعمة لاستقلالية الطلاب.

كما تشير دراسة ريم الدويلة (٢٠١٩) إلى أن الملل يعد أحد المشكلات الانفعالية المؤثرة على الطلاب ، والذى يعبر عنه الطلاب فى المدارس من خلال مشاعر السأم من الحصص، والشعور بطول الوقت، وإدراكهم للاضطرار للوجود بالمدارس على غير رغبة منهم، وفقدانهم للإثارة والطاقة الحيوية، وهو ما قد يدفعهم للتعبير بالسلوك العدوانى عن هذه الحالة من الملل وفقدان الاستثارة، ولقد أوضحت دراسة كل من Hunter and Eastwood (2021) وجود علاقة بين الأداء الأكاديمى والملل، كما أوضحوا أن هناك فروق بين النزعة إلى الملل وحالة الملل والحكم على المهمة بأنها مملة، كما تنبأت سمة الملل بالأداء على المهام المعطاه بالتجارب التى قاموا بها بالمعمل.

وأجرى كل من Liu and Lu(2017) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المدارس العليا الصينية والملل الأكاديمى المرتبط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمى ، كما تنبأت الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل سلبى الملل الأكاديمى المرتبط.

كما أجرى Hemmings, Kay, and Sharp (2019) دراسة هدفت إلى استكشاف العوامل التى تؤثر على الإنجاز الأكاديمى، ومعرفة العلاقات بين الملل الأكاديمى، التوجه نحو التعلم والإنجاز الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة انجليزية صغيرة، وأظهرت النتائج أن الملل الأكاديمى يؤثر على اختيار أسلوب التعلم كما ينعكس على الإنجاز الأكاديمى ، كما كشفت التحليلات الإحصائية عن تأثيرات دالة للنوع على التوجه نحو التعلم وكذلك الأبعاد الفرعية للملل الأكاديمى، وأن الإناث أقل فى النزعة إلى الملل الأكاديمى عن الذكور، كما أن الطلاب الأكثر عرضة للملل الأكاديمى يتبنون على الأرجح نظرة سطحية للتعلم بدلاً من النظرة العميقة أو الاستراتيجية.

وقامت ريم الدويلة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين أبعاد الملل الأكاديمى والسلوك العدوانى، والتعرف على مدى اسهام الملل الأكاديمى فى التنبؤ بالسلوك العدوانى، والفروق فيهما تبعاً للنوع، وتكونت عينة البحث من (١٨٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً

بين الملل الأكاديمى بجميع أبعاده والسلوك العدوانى بجميع أبعاده، وقد تبين أن البعد الانفعالى متغير يسهم بصورة دالة فى التنبؤ بالسلوك العدوانى، وذلك بحجم تأثير (١٧.٧ %) ، كما تبين وجود فروق تبعاً للنوع فى كل من الدرجة الكلية والبعد الانفعالى للملل الأكاديمى ، والسلوك العدوانى ، وكانت الفروق فى اتجاه الذكور.

وأجرى simsek, Kula, Ozcakir, Ceylan Celiker (2020) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الملل الأكاديمى والكفاءة الذاتية وقلق الرياضيات، وتكونت عينة البحث من (٢٨٠) طالباً وطالبة فى المرحلة المتوسطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ الصف الخامس، والسادس، والسابع، والثامن لديهم مستوى متوسط من الملل الأكاديمى فى الرياضيات بصرف النظر عن مستوى الصف، كما أن تصورات الكفاءة الذاتية ارتبطت مع إنجازات الأداء، وأن الخبرة المفوضة والاقناع اللفظى (أحد أبعاد الكفاءة الذاتية) كانت مرتفعة فى جميع الصفوف، وكانت تصورات الكفاءة الذاتية للاثارة الانفعالية منخفضة، وكشفت النتائج أن قلق الطلاب فى الرياضيات كان منخفضاً بشكل عام، بينما قلق الرياضيات طلاب الصف الثامن أعلى من طلاب الصف الخامس والسادس والسابع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة منخفضة موجبة بين ملل الطلاب فى دروس الرياضيات والخبرة المفوضة التى استخدمت فى الرياضيات، كما لا توجد علاقة بين الملل وقلق الرياضيات لدى الطلاب.

وأجرى كل من عمر عقيل وفتحى الضبع (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاحساس بالملل الأكاديمى لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وطبيعة إدراكهم لبعض أبعاد بيئة التعلم، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمى وإدراك بيئة التعلم، والكشف عن الفروق فى الملل الأكاديمى، وإدراك بيئة التعلم تبعاً للمستوى الدراسى، ومعدل الانجاز الأكاديمى، وفضلاً عن التنبؤ بالملل الأكاديمى من خلال إدراك بعض أبعاد بيئة التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من طلاب المستويات (الثانى– الثالث– الرابع) ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد، ومن نتائج الدراسة عدم وجود أثر للمستوى الدراسى فى الاحساس بالملل الأكاديمى، وأن منخفضى الإنجاز الأكاديمى يشعرون بالملل الأكاديمى مقارنة بمتوسطى ومرتفعى الإنجاز الأكاديمى.

يتضح من العرض السابق أن الملل الأكاديمى يرتبط بالعديد من المتغيرات فهو متغير له تأثيرات سلبية على الأداء والإنجاز، كما أن يرتبط عكسياً مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب، كما أنه يرتبط بالسلوك العدوانى لدى التلاميذ، فشعور التلاميذ من الملل يجعل لديهم نفور من عملية التعلم نتيجة لطرق التدريس التقليدية والبيئة غير المحفزة وعدم التواصل الجيد مع الآخرين ونقص دافعية الطلاب للتعلم، مما ينعكس على حدوث إخفاقات معرفية لدى الطلاب تسبب إنخفاض درجاتهم التحصيلية بصرف النظر عن القدرة التى يمتلكونها فهى انفعال سلبى له أضرار خطيرة حتى على مستوى الحياة بشكل عام وليس فى المجال الدراسى فقط.

٣ - **الإخفاق المعرفى:** Cognitive Failure

- مفهوم الإخفاق المعرفى:

عرفه Broadbent(1982) بأنه" فشل الفرد فى التعامل مع المعلومة التى تواجهه سواء كان ذلك فى عملية الانتباه إليها وإدراكها، أم فى تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو فى عملية توظيفها لأداء مهمة ما" (Broadbent et al., 1982).

ويعرف الإخفاق المعرفى على أنه " فشل الفرد فى التعامل مع المعلومة التى تواجهه سواء أكان ذلك فى عملية إدراكها ، أم فى تذكر الخبرة المرتبطة بها، أم فى عملية توظيفها لأدء مهمة ما (Daniel and Jessica, 2005) ، وتشكل الأخطاء المعرفية جزءاً من حياتنا اليومية، وتتضمن هذه الأخطاء تشتت الانتباه، والأخطاء الفادحة، وهفوات الذاكرة، والإغفال أو السهو، والخطأ الانتباهى والإدراكى (Singh and Rattan, 2017).

وتعرف سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) الإخفاق المعرفى بأنه" فشل فى قدرة الشخص على التركيز والانتباه والإدراك لأمر معين ، وهذا يجعله غير قادر على استعادة الخبرات المخزونة السابقة فى المواقف المختلفة مما يجعله مخفقاً فى إنجازه لأى مهمة سبق أن أنجزها".

وأشارت سحاب الرشيدى (٢٠١٨) أن كثرة المعلومات والمنبهات التى يتعرض لها الفرد أثناء أدائه لمهمة ما قد يتسبب له فى نوع من الاجهاد الانفعالى يؤدى إلى بعض التغيرات غير المتوقعة على عملياته العقلية التى يستخدمها فى تلك المهمة مما يسبب اخفاقات معرفية غير معتادة، وعرفت كل من أمل العباجى ورحمة طه (٢٠١٩) الإخفاق المعرفى بأنه"

فشل الفرد فى التعامل مع المعلومة التى تواجهه وتتمثل فى سوء معالجة بعض العمليات المعرفية العميقة مثل الانتباه والإدراك والتذكر تؤدى بالتالى إلى نتائج غير مقصودة التنفيذ"..

وعرفه محمد عبد ربه (٢٠١٩) بأنه" أى خطأ جزئى أو فشل كلى يقع فيه الفرد أثناء أداء مهمة ما اعتاد النجاح فيها من قبل نتيجة حدوث خلل ما فى النظام المعرفى للفرد سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو النزوع الحركى"، وتعرفها جيهان حمزة (٢٠٢٠) بأنها " أخطاء ناتجة عن خلل فى التحكم المعرفى تظهر عند أداء مهام الحياة اليومية الروتينية البسيطة، والتى من المتوقع فى الظروف العادية أن يقوم بها الشخص العادى دون الوقوع فى الخطأ".

مما سبق تستخلص الباحثة تعريف الإخفاق المعرفى بأنه " مجموعة من الأخطاء أو الهفوات التى تتعلق بقدرة الفرد على التعامل مع المعلومات، وترتبط بقدرته على تذكر الخبرات السابقة، الانتباه لها وإدراكها، أو فى توظيفها لأداء مهمة معينة" .

أبعاد الإخفاق المعرفى:

أشار Robertson, Manly, Andrade, Baddeley and Yiend(1997) إلى أن هناك ثلاث أنماط (فئات) رئيسية لهذه الأخطاء أو الإخفاقات المعرفية، تمثلت فى: أخطاء فى استقبال المعلومات التى تشكل الانتباه، وأخطاء فى الاندفاعات المعرفية، وأخطاء الفعل أو الحركة، وأن هذه الاخفاقات تحدث تحت تأثير عوامل الملل أو الضجر، والقلق، والاكتئاب، وتشتت الانتباه، كما وجدوا ارتباطاً دالاً بين تكرار ظهور هذه الاخفاقات المعرفية وبين عدد من العوامل الأخرى تمثلت فى مدى سعة الذاكرة قصيرة المدى، وضعف الانتباه الانتقائى، وانخفاض مستوى الهمة، وتشتت الانتباه ، وارتبطت أيضاً ببعض السمات الاجتماعية مثل إدراك الذات والقلق الاجتماعى.

كما أجرى Tirre (2018) دراسة بهدف التعرف على المكونات العاملية للإخفاق المعرفى، وذلك على عينة تكونت من (٥٥٢) فرداً من أفراد القوات الجوية، وتوصلت إلى ستة عوامل وهى : الفشل المعرفى العام، نسيان الأسماء، نسيان الأماكن، فشل الفهم القرائى، عدم السيطرة على الانفعالات، أخطاء الاتجاهات.

وقامت أسماء حسن (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس الفشل المعرفى إعداد Broadbent(1982)، وفقاً لاستجابات عينة قوامها (١٥٠) من

الطلاب المعلمين، وذلك باستخدام إجراءات التحليل العاملى التوكيدى، علاوة على استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وأسفرت النتائج عن أن النموذج سداسى العوامل قد حقق أدلة مطابقة للبيانات بشكل أفضل مقارنة بالنماذج الأربعة الأخرى(النموذج الثلاثى، والرباعى، والخماسى، والسباعى)، وأشارت النتائج إلى ستة عوامل للمقياس هى الفشل المعرفى العام، نسيان الأسماء، نسيان الأماكن، فشل الفهم القرائى، عدم السيطرة على الانفعالات، أخطاء الاتجاهات، كما أسفرت النتائج عن أن المقياس يتمتع بثبات عال.

كما استخدم محمد عبد ربه (٢٠١٩) فى دراسته مقياساً للإخفاق المعرفى تضمن (٤) أبعاد وحددها كما يلى:

١- اخفاقات الانتباه: هى الأخطاء والهفوات والزلات التى يقع فيها الفرد بسبب فشله فى التركيز على المثيرات الحسية ذات الصلة بالمهمة المطلوب منه إنجازها.

٢- اخفاقات الإدراك: هى الأخطاء والهفوات والزلات التى يقع فيها الفرد بسبب فشله فى معرفة معنى ودلالة المثيرات الحسية المتضمنة فى المهمة المطلوب منه إنجازها.

٣- إخفاقات الذاكرة: هى الأخطاء والهفوات والزلات التى يقع فيها الفرد بسبب فشله فى استرجاع معلوماته وخبراته السابقة ذات الصلة بالمهمة المطلوب منه إنجازها.

٤- إخفاقات النزوع الحركى: هى الأخطاء والهفوات والزلات التى تشوب أداء الفرد فى المهمة المطلوب منه إنجازها رغم انتباهه للمعلومات المتضمنة فيها وإدراكه لها بشكل صحيح وربطه لها مع خبراته السابقة.

ولقد توصلت دراسة جيهان حمزة (٢٠٢٠) إلى وجود ثلاثة مظاهر أبعاد رئيسية لمقياس الاخفاقات المعرفية فى مهام الحياة اليومية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، تمثلت فى اخفاقات الانتباه (شرود الذهن)، واخفاقات الخطأ فى أداء الفعل، واخفاقات الذاكرة ، والنسيان، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دالة بين كل من الدرجة الكلية للاخفاقات المعرفية ومظاهرها الثلاثة وأعراض الاكتئاب (الجسمية والمزاج السيئ الكئيب) لدى طالبات كلية التربية بالقصيم.

مما سبق تستخلص الباحثة الأبعاد الآتية للإخفاق المعرفى، وهى :

١-إخفاقات الذكرة : وتشير إلى عدم قدرة الفرد على استرجاع المعلومات من مخزن الذاكرة بشكل جيد رغم الاحتفاظ بها، وتشمل نسيان الأسماء، الأماكن ، الاتجاهات، فشل فى الأداء.

٢-إخفاقات الانتباه: ويشير إلى عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ لالانتباه أو استمراه نتيجة لبعض العوامل مثل الضوضاء أو الملل أو نقص الدافعية، ويشمل شرود الذهن، وعدم التركيز.

٣-إخفاقات الادراك: ويشير إلى عدم قدرة الفرد على إعطاء المعلومات أو المواقف معنى ودلالة بشكل جيد، أو عدم قدرته على التفسير الجيد للمعلومات والتعامل معها ، وتشمل صعوبة الفهم القرائى ، الفشل فى استخدام اللغة، وفشل فى التعرف المكانى.

٤- إخفاقات الإتزان الاجتماعى :ويشير إلى عدم قدرة الفرد على التواصل الاجتماعى بشكل مناسب مع المحيطين به مما يؤثر بالسلب على اكتسابه للمعلومة بشكل جيد .

النظرية المتبناه لتفسير الإخفاق المعرفى:

نظرية المصفاة لبرودبينت (Broadbent)

الفكرة الأساسية لنظرية **Broadbent** تعنى بمفهوم المصفاة الانتقائي(الفلتر) الذي يبين أن الانتباه يعمل كالمصفاة حيث ينتقي مثيرات أو معلومات معينه من أجل التعامل معها ويهمل ويتجاهل معلومات أخرى , فالانتباه لدى برودبنت هو الذي يحدد عملية انتقال ما يجب التركيز عليه من معلومات التي تدخل القناة والوحيدة وما يتم إهماله من المعلومات القادمة من البيئة المحيطة (محمد عبد الله، ٢٠٠٣).

ويصف برودبنت (1957), **Broadbent** نظريته من خلال الأنموذج الميكانيكي المكون من أنبوب يشبه الحرف (Y) إذ يشير إلى نمطا واحدا من المثيرات فقط هو الذي يمر عبر الأنبوب في لحظة واحدة وان دخول مثيرين في اللحظة نفسها يعني إن احدهما سوف يمر(ينتبه له) والأخر سوف يهمل.

ويؤكد برودبنت(1957) ,**Broadbent** المبادىء الآتية فى توضيح نظريته :

١- إن النظام الإدراكى للإنسان لا يستطيع استيعاب الكم الهائل من المنبهات والمعلومات القادمة فى كل لحظة فهو ذو سعة محددة ومن ثم يحتاج إلى نوع من التصفية والانتقاء للمبنهات .

٢– إن المستقبلات الحسية تستلم المثيرات المختلفة (سمعية، بصرية، جلدية، شمية...إلخ) ثم تحللها بصورة أولية وترسلها إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى إذ تبقى لمدة قصيرة ثم تنتقل إلى جهاز المصفاة الانتقائية التى تعمل بمثابة مصد وقتى للمعلومات.

٣– تقوم المصفاة الانتقائية بسلسلة من عمليات التحليل المركزى لهذه المعلومات أى معالجة للمعلومات إذ يتم انتقاء معلومات محددة يحتاجها الفرد وإهمال معلومات أخرى غير مفيدة فهو:

أ– يعمل على فرز المعلومات المفيدة من غير المفيدة.

ب– يعمل بنظام الكل أو اللاشىء إما أن ينتبه أو تهمل تماماً.

٤– تنتقل المعلومات من المصفاة الانتقائية (لا تمر أكثر من معلومة واحدة فى آن واحد) إلى جهاز النظام الإدراكى ذى السعة المحددة؛ إذ تحدث عمليات التفسير والتأويل وإضفاء المعانى والدلالات والتشفير، ويشبه برودبنت هذا الجهاز بمعالج كمبيوتر مركزى إذ تحدث فيه عمليات التنظيم والمعالجة المعلوماتية.

٥– الإنسان يرمز قسماً من المعلومات بصورة انتقائية وباستعماله لاستراتيجيات معينة يحتفظ بها فى جهاز الذاكرة قصيرة المدى لمدة لا تتعدى أكثر من دقائق قليلة جداً أو قد ينقلها إلى جهاز الذاكرة بعيدة المدى ويمكن خزنها لمدة أطول، وإن المعلومات التى تم ترميزها والمخزونة باستراتيجيات يستطيع استرجاعها بطريقة سهلة من خلال ثلاث مراحل هى:

أ– مرحلة البحث عن المعلومات موضوع التذكر .

ب– مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها.

ج– مرحلة أدائها على نحو ظاهرى.

ويقدم محسن الزهيرى (٢٠١٦) إيجاز نظرية المصفاة (Filter Thoery) لبرودبنت كما يلى:

١– تؤكد نظرية برودبنت على ضرورة وجود المصفة الانتقائية وأن الانتباه عملية تسبق الإدراك وتلى الإحساس وهذا ما تؤكده الدراسات العلمية والفسيولوجية الحديثة.

٢- يرى أن المصفة تعمل بنظام (الكل أو اللاشيء) ومن خلال الانتباه تسمح بمرور المعلومات المثيرة أو إهمالها فهذا يؤدى إلى احتمالية لحدوث الفشل المعرفى عند الفرد فهى أكثر قدرة وديناميكية فى تفسير ظاهرة الإخفاق المعرفى.

٣- يؤكد برودبنت أن تزاحم المعلومات قد تؤدى إلى إخفاقات الذاكرة فى تخزين المعلومات وخاصة عند استقبال الفرد لمثيرين سمعيين مختلفين فى آن واحد وفشله فى تحديد أهمية أحدهما هو الذى يقود إلى ارتكاب الإخفاق المعرفى، مهذا يقدم تفسيراً مقبولاً لإخفاقات وفشل الأفراد على صعيد الانتباه والإدراك.

٤- يرى برودبنت أن فى عملية تحليل المعلومات يتم انتقاء معلومات محددة وذلك باستعماله لاستراتيجيات معينة يحتفظ بها فى جهاز الذاكرة قصيرة المدى لمدة لا تتعدى أكثر من دقائق قليلة جداً وقد تتلاشى مما يولد فشلاً معرفياً أو قد ينقلها إلى جهاز الذاكرة بعيدة المدى ويمكن خزنها لمدة أطول.

الإخفاق المعرفى وعلاقته بالذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى:

الفرد فى مواقف حياته اليومية قد يواجه أحداثاً تثير لديه استجابات انفعالية بعضها عرضية سرعان ما يزول أثرها وبعضها يستمر أثرها لفترات طويلة بعد نهاية الحدث المسبب لها، وقد يصل ذلك إلى الدرجة التى يكون فيها مجرد تذكر هذا الحدث مثيراً لتلك الاستجابات الانفعالية مرة أخرى، بل ومعيقاً لمحاولة الفرد استئناف حياته اليومية بشكلها الطبيعى الذى يسمح له بأداء مهامه الاعتيادية دون إخفاق (صلاح الدين محمد، ٢٠١٦).

فالجانب الانفعالى جزء مهم فى شخصية الفرد ويرتبط بقوة بالجانب العقلى ويؤثر فيه من خلال العديد من الانفعالات الموجبة والسالبة التى سبق أن كونها الفرد عند تفاعله مع الأحداث المحيطة به بشكل متكرر، كون لديه خبرة يمكنها أن تحرك نشاطه المعرفى بعد ذلك ويمكنها أن تعوقه (آمال حسين، ٢٠١٨).

كل ذلك يشير إلى أن الذاكرة الانفعالية هامة جداً وأن حدوث صعوبات فيها تسبب صعوبات فى التجهيز الانفعالى لدى الأفراد، وهذه الصعوبات تسبب حدوث إخفاقات معرفية لدى الطلاب، فلقد عرف محمد عبد ربه (٢٠١٩) التجهيز الانفعالى بأنه " الآلية التى يستخدمها الفرد لمعالجة المعلومات المتضمنة فى الأحداث الانفعالية التى تصادفه بهدف التحكم فيها ومنعها من التأثير على أدائه لمهامه الاعتيادية ، وتختلف كفائتها من فرد إلى

آخر وفقاً لمستوى اكتمالها، وسرعتها ودرجة صعوباتها عليه" ، و من هنا تتضح العلاقة بين الذاكرة الانفعالية والإخفاق المعرفى.

وبالنظر إلى ما تقدم وبالربط بين الملل الأكاديمى كأحد الانفعالات السلبية والإخفاق المعرفى، نجد أن عملية التعلم تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة هى النضج ، الممارسة، والدافعية، أى أن الدافعية شرط أساسى للتعلم الجيد، وعندما تكون البيئة التعليمية تفتقر إلى الاستثارة، وتكون مملة ورتيبة، ويتم فيها استخدام طرق وأساليب تدريس تقليدية، كما تعتمد على أساليب تقويم تقليدية تعتمد على حفظ الطالب للمعلومات عن ظهر قلب، كل ذلك سيؤدى إلى شعور الطالب بالملل، وعدم رغبته فى التعلم، ونقص الاستمتاع بعملية التعلم، كما يشعر أن الوقت يمر ببطء، وينعدم لديه حب المشاركة فى الأنشطة الجامعية ، كل ذلك سيؤدى فى النهاية إلى حدوث إخفاقات معرفية عديدة قد تكون فى الانتباه، أو التذكر، أو الإدراك، أو الأداء الأكاديمى بشكل عام نتيجة إخفاقات فى الإتزان الاجتماعى وعلاقاته الضعيفة مع الآخرين، أو إخفاقات فى ضبط الانفعالات والتى ستولد علاقة سيئة بينه وبين زملائه وفى النهاية تسبب لديه هذا الشعور الإخفاق المعرفى.

ولقد أجري محمد عبدربه (٢٠١٩) دراسة على (٣٩٠) طالب وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة علمي وأدبي ببعض كليات جامعة المنوفية بالعام الجامعي (١٨ / ٢٠١٩)، بهدف الكشف عن مستواهم بالإخفاق المعرفي، وعن مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لمرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي، وعن الفروق في مستوى الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي الراجعة للجنس وللتخصص وللفرقة وللتفاعلات بينها، وعن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي الراجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي وللتفاعلات بينها، وأسفرت النتائج عن أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الإخفاق المعرفي، وأن مرتفعي الإخفاق المعرفي لديهم مستوى غير مكتمل وسرعة بطيئة ودرجة صعوبة مرتفعة في التجهيز الانفعالي على عكس منخفضي الإخفاق المعرفي، وأنه لا توجد فروق جوهرية بينهم في الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة للجنس والتخصص والفرقة والتفاعلات بينها، وأنه توجد فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات

التجهيز الانفعالي لصالح المرتفعين، بينما لم توجد فروق جوهرية بينهما راجعة للتفاعلات بينها.

كما أجرى يوسف شلبى، وسام القصبى، وعائشة عسيرى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى استكشاف مدى وجود تجمعات من طالبات الجامعة تتميز بانفعالات تحصيلية ذات بروفيلات متجانسة من خلال استخدام أسلوب التحليل العنقودي، كذلك فحص العلاقة بين الانفعالات التحصيلية والإخفاق المعرفي والتحصيل من خلال فحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة في الإخفاق المعرفي والتحصيل، وتكونت عينة البحث من (٢٣٩) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد ، وقد أنتج التحليل العنقودي ثلاثة تجمعات: الأول أطلق عليه بروفيل (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات (الفخر والأمل والملل) ومستوى منخفض من انفعالات (الاستمتاع، اليأس، الغضب، الخجل) وضم هذا التجمع (٥٥) طالبا بنسبة (٢٣.٠١%) من العينة. أما التجمع الثاني فسمي بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الإيجابية الثلاثة ومستوى منخفض للانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٠) فردا من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٧.٦٦%) من العينة. بينما التجمع الثالث أطلق عليه (بروفيل الانفعالات السلبية) تميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاث، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وضم هذا التجمع (٩٤) فردا من أفراد العينة، بما يمثل نسبة (٣٩.٣٣%) من العينة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان البروفيل الثاني أقلهم في الإخفاق المعرفي وأعلاهم في التحصيل.

الإخفاق المعرفى وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى Wallace, Vodanovich and Restino(2003) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والنوم النهارى والنزعة إلى الملل لدى عينتين طلاب الجامعة والجيش ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النوم الصباحى والنزعة إلى الملل تتنبأ بشكل مرتفع الإخفاقات المعرفية، وكانت درجات عينة الجيش لديها أعلى فى النوم النهارى والنزعة إلى الملل مقارنة بدرجات عينة طلاب الجامعة .

وأجرت تمارا الدورى (٢٠١٢) دراسة استهدفت التعرف على الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن دلالة الفروق في الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة وفق متغيري (الجنس، التخصص)، التعرف على العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة دلالة الفروق في العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري (الجنس، التخصص)،) والعلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والعوامل الخمسة للشخصية، وتكونت عينة البحث من ٤٠٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١١– ٢٠١٢ ، ومن نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في مستوى الإخفاق المعرفي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، ارتباط الإخفاق المعرفي بعلاقة دالة موجبة مع العصابية، بينما ارتباط الإخفاق المعرفي بعلاقة دالة سلبية مع عوامل الانفتاح على الخبرة وحسن المعشر وحيوية الضمير، كما لا توجد علاقة دالة بين الإخفاق المعرفي والانبساطية.

أجرت رانيا الفار وسلمى السبيعى (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة تراوحت أعمارهن بين (٢٤ – ٣٠) عاما ، وأشارت النتائج إلى أن جميع الوظائف المعرفية التنفيذية واثنين من العوامل الخمسة الكبرى هي: الانبساط والإتقان تتنبأ بدرجات مفردات العينة في الإخفاق المعرفي، كما أشارت نتائج تحليل انحدار اللوجستي إلى أن النموذج التنبؤي متمثلا في أربعة متغيرات فقط؛ هي: الكف، والضبط الانفعالي، والتخطيط، والمتابعة، يستطيع التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في الإخفاق المعرفي، وأفضل متغيرات الدراسة من حيث القدرة على تصنيف هذين المستويين هو: الضبط الانفعالي. والنموذج التنبؤي ككل يستطيع تفسير بين ٦٥% و ٩١% من التباين داخل الإخفاق المعرفي.

وأجرت كل من سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) دراسة استهدفت التعرف على مستوى الاخفاق المعرفي ، ومستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاخفاق المعرفي والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس(ذكور واناث). وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالباً وطالبة وبواقع (٤٠) طالبا (٤٠) طالبة من كليات جامعة تكريت . ومن نتائج الدراسة أنه يوجد فرق بين الذكور والاناث ولصالح الذكور

في الاخفاق المعرفى، كما أن عينة البحث ليس لديها المرونة النفسية، ولا يوجد فرق دال احصائياً بين الذكور والاناث في المرونة النفسية .٥.هناك علاقة دالة بين الاخفاق المعرفي والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة.

وأجرت فاطمة السعدى (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى قياس مستوى كل من الفشل المعرفى والتدريس الابداعى لدى طلبة الجامعة، والكشف عن العلاقة بين الفشل المعرفى والتدريس الابداعى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم امتلاك طلبة الجامعة مهارات التدريس الإبداعى وارتفاع مستوى الفشل المعرفى لديهم، ووجود علاقة عكسية بين الفشل المعرفى والتدريس الابداعى.

وأجرى كل من حوراء كرماش وحيدر البزون (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الخامس الإعدادي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور–إناث) والتخصص الدراسي (العلمي–الأدبي)، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الخامس الإعدادي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من الإخفاق المعرفي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الإخفاق المعرفي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الخامس العلمي والأدبي في مستوى الإخفاق المعرفي. ويوجد لدى أفراد عينة الدراسة مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الطموح الأكاديمي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الخامس العلمي والأدبي في مستوى الطموح الأكاديمي ولصالح طلبة الخامس العلمي. كما توجد علاقة عكسية بين الطموح الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى عينة البحث.

وأجرى كل من أحمد خلف ونور على (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً ، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الفرضي مما يشير إلى أن عينة البحث ليس لديها إخفاق معرفي، بالرغم من التوترات التي يعانونها طلبة المرحلة الإعدادية.

وأجرت كل من أمل المنصورى وذكريات دعدوش (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى قياس الإخفاق المعرفي للكشف عن مستوى الإخفاق المعرفي لدى طالبات الدراسة الإعدادية ، وشملت عينة البحث (٥٧٩) طالبة من طالبات الدراسة الإعدادية، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الإخفاق المعرفي لدى طالبات الدراسة الإعدادية ، كما تبين أن الوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي للمقياس و هذا يدل على ان ليس لجميع إفراد العينة إخفاق معرفي.

وأجرى عمار السلمانى (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج بانه تتمتع أفراد العينة بمستوى عال من تنظيم الذات، كما تتمتع بمستوى منخفض من الإخفاق المعرفي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتنظيم الذات ولصالح الاناث في التخصص الإنساني، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للإخفاق المعرفي ولصالح الإناث في التخصص الإنساني.

وأجرى Wardell, Madan, James, Cocquyt, Checknita, Lin, and Palombo (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الفردية فى الفشل المعرفى اليومى، وتوصلت النتائج إلى أن الفروق الفردية فى القدرات المعرفية (الذاكرة العاملة، التحكم الانتباهى، الذاكرة ذات الأثر الرجعى، والذاكرة المتوقعة) ارتبطت بالفروق الفردية فى الفشل المعرفى اليومى .

يتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت الإخفاق المعرفى أنه متغير على درجة كبيرة من الأهمية، ولقد حرص العديد من الباحثين بدراسته نظراً لتأثيراته السلبية على العملية التعليمية بشكل عام، كما اهتمت فئة من الدراسات بالكشف عن الفروق التى تعزى للنوع أو التخصص فى الإخفاق المعرفى؛ بهدف فهم الظاهرة بشكل أعمق يجعلنا نحاول التقليل منها أو خفضها بالوسئل المختلفة، كما اهتمت فئة أخرى بالكشف عن علاقة ذلك المتغير ببعض المتغيرات الأخرى مثل الطموح الأكاديمى، تنظيم الذات، العوامل الكبرى للشخصية.

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث الحالى بما يلى :

١– الحدود الموضوعية: وتقتصر على متغيرات الدراسة الأساسية وهى الذاكرة الإنفعالية (إيجابية– سلبية)، الملل الأكاديمى، الإخفاق المعرفى.

٢– الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالى على طلاب كلية التربية – جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية .

٣– الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

٤– الحدود المكانية: تم تطبيق البحث فى كلية التربية – جامعة حلوان .

فروض البحث:

١– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى.

٢– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على الملل الأكاديمى ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى.

٣– يسهم كل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى بأبعادهم الفرعية والدرجة الكلية فى التنبؤ بالاخفاق المعرفى (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية.

الطريقة والإجراءات :

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى وذلك لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: عينة الدراسة:

وتنقسم إلى عينتين ، وهم:

أ– عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة الانفعالية من ٣٤٢ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان، بينما تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الملل الأكاديمى من (٣٠٠) طالباً وطالبة، وعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفى تكونت من (٢٤٥) طالباً وطالبة من الفرق الأولى والثانية والرابعة من الشعب : علم النفس ، رياض الأطفال، بيولوجى، جيولوجى، نسيج، ملابس، عمارة، جغرافيا، تربية خاصة.

ب– العينة الأساسية للبحث:

تكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان ، من الفرقة الرابعة ، (٢٣٠ أنثى ، ٧٠ ذكور) فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ بمتوسط عمر قدره (٢١.٤) ، وانحراف معيارى قدره +–(١.٠٧)، وفيما يلى وصفاً لعينة البحث الأساسية من خلال جدول (١).

جدول (١)
عينة الدراسة الأساسية

الشعبة	الفرقة	العدد
رياض الأطفال	الرابعة	٥٢
كيمياء عربى		١٠
فيزياء عربى		٦٨
رياضيات عربى		٢٤
رياضيات انجليزى		٣٠
انجليزى عام		٩١
ألمانى		٢٥
كلى		٣٠٠

ثالثاً: أدوات البحث:

وفيما يلى شرح خطوات بناء أدوات الباحث الحالى كما يلى:

١ – مقياس الذاكرة الانفعالية (الإيجابية – السلبية) (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بإعداد مقياس للذاكرة الانفعالية يتناسب مع طبيعة طلاب الجامعة ويكون فى شكل مواقف فعلية قد يمر بها الطالب فى حياته؛ نظراً لأن العديد من العديد من الدراسات التى تناولت أدوات لقياس الذاكرة الانفعالية اعتمدت على استخدام صور ذات طابع انفعالى (إيجابى–سلبى– محايد) وعرضها على الأفراد، فلقد رأت الباحثة أن المواقف مناسبة لاستدعاء الذكريات الانفعالية لدى الطالب بدلاً من عرض مجموعة من الصور لأنها تكون واقعية أكثر.

ولقد مر إعداد مقياس الذاكرة الانفعالية بعدة خطوات كما يلى:

تحديد السمة تحديداً دقيقاً: حيث تم الاطلاع على عدة دراسات تناولت الذاكرة الانفعالية مثل دراسة Ertman, Andreano and Cahill(2011)، ودراسات كل من: Ritchey, LaBar, and Cabeza, (2011) ، حيدر الفتلاوى (٢٠١٤) ، هشام محمد (٢٠١٨)، محمود السيد (٢٠١٨)، فاضل شلاكة وآخرون (٢٠١٨)، و رضوى حافظ (٢٠١٩) ؛ وذلك

بهدف التوصل إلى تحديد دقيق للمفهوم، ولقد توصلت الباحثة إلى تعريف الذاكرة الانفعالية بأنها " نمط من أنماط التجهيز الانفعالى للمعلومات، وهى عملية معرفية يتم من خلالها تشفير المواقف الانفعالية التى يمر بها الفرد فى شكل صور ذهنية، ثم يقوم بتخزينها وحفظها فى الذاكرة طويلة المدى، وعند تذكرها يقوم الفرد باستدعاء جميع الخبرات الانفعالية المصاحبة لها".

تحديد مكونات الذاكرة الانفعالية : من خلال الاطلاع على عدة دراسات بالإضافة إلى بعض المقاييس التى استخدمت لقياس الذاكرة الانفعالية اتضح أنها تتضمن جانبين وهما: جانب خاص بالانفعالات الإيجابية المصاحبة لبعض المواقف مثل الفرح ، السعادة، اللذة، النشوة، والجانب الآخر وهو الانفعالات السلبية وتظهر فى بعض المواقف التى تتضمن حزن، قلق، توتر، اشمئزاز وهكذا؛ لذا يتكون المقياس الحالى من بعدين أساسيين الذاكرة الانفعالية الإيجابية، والذاكرة الانفعالية السلبية.

تم تحديد طريقة صياغة المقياس فى شكل عبارات تتضمن مواقف قد يمر بها الفرد وتستثير لديه مقداراً من الانفعالات عند تذكرها، والمطلوب تحديد درجة استثارة الموقف له انفعالياً من خلال اختيار بديل من خمس بدائل وهى : مثيرة للانفعال بدرجة كبيرة جداً، مثيرة للانفعال بدرجة كبيرة ، مثيرة للانفعال بدرجة متوسطة، مثيرة للانفعال بدرجة قليلة، مثيرة للانفعال بدرجة قليلة جداً، وتكون الدرجات التى يحصل عليها الطلاب على الترتيب وفقاً لاستجابتهم ٥، ٤، ٣، ٢، ١ فى جميع العبارات.

- تكونت الصورة الأولية للمقياس من ٥٥ موقفاً مقسمة إلى ذاكرة انفعالية إيجابية (٢٤ موقفاً) وسلبية (٣١ موقفاً).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة الانفعالية:

أولاً: الصدق

أ- الصدق الظاهرى (صدق المحكمين): تم التحقق من الصدق الظاهرى لمقياس الذاكرة الانفعالية من خلال عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى القياس النفسى والتربوى بغرض الحكم على مدى مناسبة العبارات للهدف من المقياس، ومدى انتماء العبارات للبعد (إيجابية – سلبية)، وإضافة أو حذف ما يرونه

مناسباً للوصول بالمقياس إلى الصورة المناسبة، ولقد أسفرت نتائج التحكيم على أن جميع العبارات أو المواقف مناسبة.

ب– الصدق المرتبط بالمحك: وتم التحقق منه من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات ٤٠ طالباً وطالبة من الفرقة الأولى شعبة علم النفس على مقياس الذاكرة الانفعالية إعداد Dolcos and Cabeza(2002) (تطوير تمارا المنشاوى ، ٢٠٢٠) ودرجاتهم على المقياس الحالى وكانت قيمة معامل الصدق ٠.٩١٧ مما يشير إلى صدق المقياس وأنه يقيس ما يدعى قياسه.

ثانياً– ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ، وكانت النتائج كما بالجدول (٢):

جدول (٢)
معامل ثبات مقياس الذاكرة الانفعالية

المتغير	عدد المفردات	ألفا – كرونباخ
الذاكرة الانفعالية السلبية	٣١	٠.٩٣٤
الذاكرة الانفعالية الايجابية	٢٤	٠.٩٢٦
الذاكرة الانفعالية ككل	٥٥	٠.٩٥٢

ويتضح من الجدول تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات .

ثالثاً: الاتساق الداخلى لمقياس الذاكرة الانفعالية:

– تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المفردة والدرجة الكلية للبعد التى تنتمى له، وكانت النتائج كما يلى:

أ– الاتساق الداخلى لبعد الذاكرة الانفعالية السلبية:

جدول (٣)

الاتساق الداخلى لبعد الذاكرة الانفعالية السلبية

المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
١	**٠.٢٤٤	٣٠	**٠.٦٨٨
٤	**٠.٦٠٣	٣١	**٠.٥٦١
٥	*٠.١٣٧	٣٢	**٠.٦٦٠
٧	**٠.٥٧٩	٣٣	**٠.٦٣٤
٩	**٠.٥٩٨	٣٦	**٠.٦٥٤
١١	**٠.٦٧٢	٣٧	**٠.٤٦٧
١٢	**٠.٥٥٨	٣٨	**٠.٢٥٩
١٣	**٠.٣٥٣	٤٠	**٠.٧١١
١٦	**٠.٤٣٧	٤٢	**٠.٦٦٥
١٨	**٠.٧٠٣	٤٤	**٠.٧٢٨
١٩	**٠.٦٩٨	٤٥	**٠.٤٨٩
٢٢	**٠.٦٥٩	٤٦	**٠.٥٤٥
٢٦	**٠.٦٩٩	٤٧	**٠.٦٣٨
٢٧	**٠.٥٩٧	٥٠	**٠.٤٨٤
٢٨	**٠.٧٤٥	٥٢	**٠.٦٢٠
٢٩	**٠.٦٧١		

*دالة عند ٠.٠٥

**دالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ومستوى ٠.٠٥ .

ب– الاتساق الداخلى لبعد الذاكرة الانفعالية الإيجابية:

جدول (٤)

الاتساق الداخلى لبعد الذاكرة الانفعالية الإيجابية

المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٢	**٠.٤١٣	٢٥	**٠.٦٥٨
٣	**٠.٤٦٣	٣٤	**٠.٥٥٨
٦	**٠.٥١٩	٣٥	**٠.٦٨٩
٨	**٠.٥٧٦	٣٩	**٠.٤٧٤
١٠	**٠.٥٥٢	٤١	**٠.٦٤٩
١٤	**٠.٦٧٦	٤٣	**٠.٤١٩
١٥	**٠.٦٧٢	٤٨	**٠.٧٠٣
١٧	**٠.٥٢٨	٤٩	**٠.٦٣٥
٢٠	**٠.٧١٤	٥١	**٠.٦٦٤
٢١	**٠.٦٤٣	٥٣	**٠.٦٦٢
٢٣	**٠.٧٢٢	٥٤	**٠.٧٠٩
٢٤	**٠.٦٨٤	٥٥	**٠.٦٨٥

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١ .

ج– الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة ودرجاتهم على المقياس ككل ، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة الانفعالية

المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٢٤٦**	٢٠	٠.٦٢٨**	٣٩	٠.٦٠٨**
٢	٠.٣٧٩**	٢١	٠.٦٣٤**	٤٠	٠.٦٥٤**
٣	٠.٢٤٨**	٢٢	٠.٦٠١**	٤١	٠.٥٩٧**
٤	٠.٥٥٠**	٢٣	٠.٦١٨**	٤٢	٠.٦٣٢**
٥	٠.١٤٣**	٢٤	٠.٥٠٦**	٤٣	٠.٣٦٩**
٦	٠.٣٧٨**	٢٥	٠.٦٩٦**	٤٤	٠.٦٤٦**
٧	٠.٥٤١**	٢٦	٠.٦٢٥**	٤٥	٠.٤٢٩**
٨	٠.٦٥٤**	٢٧	٠.٥٤٤**	٤٦	٠.٥٣٧**
٩	٠.٥٤٢**	٢٨	٠.٦٧٣**	٤٧	٠.٥٧٨**
١٠	٠.٣٥٧**	٢٩	٠.٥٨٥**	٤٨	٠.٦١١**
١١	٠.٥٩٩**	٣٠	٠.٦١٣**	٤٩	٠.٥٦٦**
١٢	٠.٥٦٤**	٣١	٠.٥٠٨**	٥٠	٠.٤٨٨**
١٣	٠.٣١١**	٣٢	٠.٥٨٠**	٥١	٠.٦٤٠**
١٤	٠.٦١٧**	٣٣	٠.٦٠٥**	٥٢	٠.٥١٧**
١٥	٠.٦٢٥**	٣٤	٠.٣٣٢**	٥٣	٠.٦٠٨**
١٦	٠.٤٤٣**	٣٥	٠.٥٣٩**	٥٤	٠.٦١٤**
١٧	٠.٣٥٤**	٣٦	٠.٦٢٩**	٥٥	٠.٦٠٧**
١٨	٠.٦٥٦**	٣٧	٠.٤٤٣**		
١٩	٠.٦٢٠**	٣٨	٠.٢٣٠**		

**دال عند ٠.٠١

ويتضح من القيم المبنية فى الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ سواءً كان ذلك لعبارات الذاكرة الانفعالية السلبية أو الإيجابية .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية واتضح أن قيمة معامل ارتباط بعدى الذاكرة الإيجابية والسلبية ٠.٥٩٢ ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين بعد الذاكرة الانفعالية الإيجابية والدرجة الكلية ٠.٨٦٥، بينما معامل ارتباط بعد الذاكرة الانفعالية الإيجابية بالدرجة الكلية ٠.٩١٦ وجميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق أو التجانس الداخلى.

١ -مقياس الملل الأكاديمى (إعداد : الباحثة):

ولقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

– الهدف من القياس: قياس الملل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية – جامعة حلوان؛ وذلك للتحقق من أهداف البحث الحالى.

– تحديد السمة المراد قياسها تحديداً دقيقاً: وتم ذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التى تناولت الملل الأكاديمى، وذلك من أجل التوصل إلى تحديد دقيق للمفهوم، مثل دراسة كل من : تيسير الخوالدة (٢٠١٣)، Tze, Daniels, and Klassen (2016) ، جمال بحيص (٢٠١٦)، ريم الدويلة (٢٠١٩)، simsek, Finkielsztein, M.(2020)،Kula, Ozcakir, Ceylan Celiker (2020) ، Sharp, Zhu, Matos and Sharp(2021) وتم التوصل إلى تعريف الملل الأكاديمى بأنه " شعور الطالب بفقدان الاستمتاع والحماس تجاه الأنشطة المختلفة، وشعوره بالقلق والتوتر ونقص الدافعية ويكون ذلك نتيجة البيئة التعليمية غير المثيرة " .

- **تحديد أبعاد المقياس: وتم من خلال الاطلاع على عدة دراسات تناولت الملل الأكاديمى وأظهرت أن الملل الأكاديمى انفعال سلبى ويؤثر بالسلب على الأداء الأكاديمى مثل دراسة Sharp, Hemmings, Kay, Murphy, Elliott (2017)، ودراسة özerk(2020) ، بالإضافة إلى بعض المقاييس الخاصة بالملل الأكاديمى مثل مقياس خلدون بشايره(٢٠١١)، وفى ضوء ذلك تم التوصل إلى أبعاد الملل الأكاديمى وهى : الملل الأكاديمى، الإحباط ونقص الدافعية، ضعف التواصل الاجتماعى، نقص الرضا عن الحياة الجامعية.**

– صياغة مفردات المقياس فى صورته الأولية: حيث تم صياغة العبارات فى صورة عبارات تقريرية (٥٧ عبارة) فى شكل مجموعة من العبارات التى تشير إلى السلوكيات المتعلقة بحياة الطالب الجامعية، والمطلوب منه تحديد درجة موافقته على العبارة الواردة من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة التالية بوضع علامة (×) أمام البديل المناسب: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وتصحح العبارات من خلال إعطاء ٥ درجات عند اختياره للبديل موافق بشدة، و ٤ درجات للبديل موافق، و٣ درجات للبديل محايد، ودرجتين

للبديل معارض، ودرجة واحدة للبديل معارض بشدة وذلك فى حالة جميع العبارات وتشير الدرجة المرتفعة إلى ملل أكاديمى مرتفع.

٢ - التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الملل الأكاديمى:

أولاً: صدق المقياس

ولقد تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين ، وهما :

أ- الصدق الظاهرى (صدق المحكمين): حيث تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس و القياس النفسى للحكم على مدى انتماء العبارات للبعد، ومدى وضوح العبارات ومناسبتها للهدف من المقياس، بالإضافة إلى إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً للوصول بالمقياس إلى الصورة المناسبة، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف بعض العبارات وهى العبارة رقم ١، والعبارة رقم ٤٢، وبذلك وصل عدد العبارات إلى ٥٥ عبارة موزعة على الأربعة أبعاد .

ب- الصدق العاملى: ويهدف التحليل العاملى إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرضية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات أو المتغيرات أو الفقرات . فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية (العوامل المشتركة) التي تحدد درجة الفرد على الاختبار ، بالإضافة إلى تحديد درجة تشبع كل مفردة من مفرداته بكل عامل من العوامل المشتركة . وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل ، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملى (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٧).

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافى من خلال تطبيق المقياس على ٣٠٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

– تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التى يقل معامل ارتباطها عن ٠.٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى وجود خمس مفردات معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠.٣ وهى العبارات أرقام: ٢، ٣، ٦، ٧، ٤٩ على التوالى لذا تم حذفها عند إجراء التحليل العاملى.

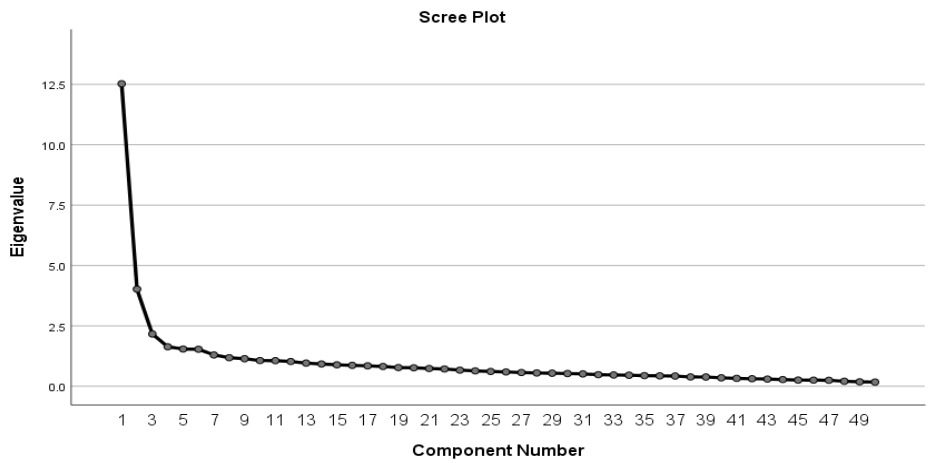
- وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٤) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٠.٦٨٨ %) من التباين الكلى، وجدول(٦) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٦)

العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الملل الأكاديمى

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	١٢.٥٢٦	٢٥.٠٥١	٢٥.٠٥١
العامل الثاني	٤.٠٢٠	٨.٠٤٠	٣٣.٠٩١
العامل الثالث	٢.١٦٤	٤.٣٢٨	٣٧.٤١٩
العامل الرابع	١.٦٣٥	٣.٢٦٩	٤٠.٦٨٨
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.893			
Bartlett's Test of Sphericity = 6168.217			

والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير[١] :



شكل (١) عدد العوامل المستخرجة من مقياس الملل الأكاديمى

- تم تحديد (٠.٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها:

[١] عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

العامل الأول: وتشبع عليه ١٨ مفردة ، وكانت قيم تشبع المفردات على العامل كما يلى :

جدول(٧)
قيم تشبعات المفردات على العامل الأول

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٦	٠.٦٣٦	٢٦	٠.٥٥٥
٢٣	٠.٦٣٦	١٥	٠.٥٣٦
٣٤	٠.٥٩٧	٣١	٠.٥٢٢
١٣	٠.٥٩٤	٣٦	٠.٤٦٤
٤	٠.٥٧٩	٣٨	٠.٤٢٨
٢٤	٠.٥٧٣	١٤	٠.٤٢٠
١٧	٠.٥٦٩	٣٥	٠.٤١٥
١٠	٠.٥٦٦	٢٠	٠.٣٧٨
١٢	٠.٥٥٥	٤٣	٠.٣٣٢

وتعكس عبارات هذا العامل شعور الطالب بالإحباط ونقص الدافعية للمشاركة فى الحياة الجامعية مما يشعره بالملل، لذا نطلق على هذا العامل إسم " الإحباط ونقص الدافعية".

العامل الثانى: وتشبع عليه (١٢) مفردة، وفيما يلى قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول(٨)
قيم تشبعات المفردات على العامل الثانى

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٥٢	٠.٦٦٥	٢١	٠.٥١٣
٤٧	٠.٦٠٧	٢٢	٠.٤٧٩
١٨	٠.٦٠٠	٤٨	٠.٤٣٥
٥١	٠.٥٩١	١٩	٠.٤٢٢
٥٣	٠.٥٦٧	٢٨	٠.٤١٦
٣٢	٠.٥١٥	٣٩	٠.٤٠٧

وتعكس عبارات هذا البعد ضعف التواصل الاجتماعى بين الطالب وزملائه أو أساتذته لذا يتجنب المشاركة معهم مما يسبب الملل ، لذا نطلق على هذا العامل " ضعف التواصل الاجتماعى".

العامل الثالث : وتشبع عليه (١٢) عبارة ، وفيما يلى قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول(٩)
قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٣٣	٠.٨١٧	٤٢	٠.٤٦٣
٣٠	٠.٧٩٠	٤٦	٠.٤٣٧
٢٩	٠.٧٨٢	٣٧	٠.٤٢٠
٤٤	٠.٥٣٣	٤٥	٠.٤١٢
٤١	٠.٥٠٥	٥٥	٠.٤٠٨
٥٤	٠.٤٦٨	٥٠	٠.٣٥٧

وتعكس عبارات هذا العامل عدم رضا الطالب عن الحياة الجامعية وعدم رغبته فى المشاركة فيها ، لذا نطلق على هذا العامل اسم " نقص الرضا عن الحياة الجامعية".

العامل الرابع: وتشبع على هذا العامل (٨) مفردات، وفيما يلى قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول(١٠)
قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٩	٠.٥٨٥	٢٥	٠.٤٤٩
٥	٠.٥٢٦	٤٠	٠.٤١٣
١	٠.٤٦٦	٨	٠.٣٨٨
١١	٠.٤٥٨	٢٧	٠.٣٧٩

وتعكس عبارات هذا العامل قلق الطالب المستمر بشأن المهام والامتحانات الخاصة بالحياة الجامعية مما ينعكس على شعوره بالملل ، لذا نطلق على هذا العامل اسم "القلق الأكاديمى".

ثانياً: الاتساق الداخلى لمقياس الملل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمى، وكانت النتائج كما يلى:

١– الاتساق الداخلى لبعد الإحباط ونقص الدافعية

جدول(١١)

الاتساق الداخلى لبعد الإحباط ونقص الدافعية

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١٦	٠.٦٦٧**	٠.٥٦٩**	٢٦	٠.٥٩٧**	٠.٥٠٢**
٢٣	٠.٦٤٢**	٠.٤٧٩**	١٥	٠.٥٩١**	٠.٤٤٢**
٣٤	٠.٦٢٦**	٠.٥٣٨**	٣١	٠.٥٩٧**	٠.٥٦٧**
١٣	٠.٦٠٥**	٠.٤٤٠**	٣٦	٠.٥٤٤**	٠.٤٤١**
٤	٠.٥٤٣**	٠.٣٥٠**	٣٨	٠.٥٤٣**	٠.٥٣٠**
٢٤	٠.٦٦١**	٠.٥٨٤**	١٤	٠.٤٥٧**	٠.٣٢٧**
١٧	٠.٦٣٧**	٠.٥٦٠**	٣٥	٠.٥٩٠**	٠.٦٢٣**
١٠	٠.٤٩٨**	٠.٣٣٤**	٢٠	٠.٥٤٥**	٠.٥٥٠**
١٢	٠.٥٠٣**	٠.٣٥٠**	٤٣	٠.٥٣٥**	٠.٥٨٣**

**دال عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند ٠.٠١ مما يشير إلى تمتع البعد بالاتساق الداخلى.

٢– الاتساق الداخلى لبعد ضعف التواصل الاجتماعى:

جدول(١٢)

الاتساق الداخلى لبعد ضعف التواصل الاجتماعى

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٥٢	٠.٥٦٠**	٠.٤٠٨**	٢١	٠.٦٩٩**	٠.٦١٥**
٤٧	٠.٦٨٢**	٠.٥٩٢**	٢٢	٠.٦١٥**	٠.٥٠٩**
١٨	٠.٧٠٣**	٠.٥٨١**	٤٨	٠.٥٨٤**	٠.٥١٩**
٥١	٠.٦٧١**	٠.٦٢٥**	١٩	٠.٦١٩**	٠.٦٠١**
٥٣	٠.٥٢٣**	٠.٤٠٩**	٢٨	٠.٥٦٥**	٠.٥٢٤**
٣٢	٠.٦٦٤**	٠.٥٩٥**	٣٩	٠.٦٣٨**	٠.٦١٩**

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٣- الاتساق الداخلى لبعد نقص الرضا عن الحياة الجامعية:

جدول (١٣)

الاتساق الداخلى لبعد نقص الرضا عن الحياة الجامعية

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٣٣	**٠.٦٨٢	**٠.٣٤٥	٤٢	**٠.٦٢٤	**٠.٥٨٣
٣٠	**٠.٦٦٠	**٠.٣٥٧	٤٦	**٠.٦٢٦	**٠.٥٦٠
٢٩	**٠.٧٢١	**٠.٤٤٤	٣٧	**٠.٤٧٧	**٠.٤٦٦
٤٤	**٠.٦٥٣	**٠.٥٦٧	٤٥	**٠.٥٧٨	**٠.٣٨٩
٤١	**٠.٥٦٠	**٠.٣٧٤	٥٥	**٠.٥٨٨	**٠.٥٤٣
٥٤	**٠.٦٦٢	**٠.٥٥٩	٥٠	**٠.٥١٣	**٠.٤٠٩

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

الاتساق الداخلى لبعد القلق الأكاديمى

جدول (١٤)

الاتساق الداخلى لبعد القلق الأكاديمى

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٩	**٠.٦٠٩	**٠.٤٣٤	٢٥	**٠.٦٣٦	**٠.٥٢٣
٥	**٠.٤٧٠	**٠.٢٨٨	٤٠	**٠.٦٤٣	**٠.٥٧٩
١	**٠.٤٩٢	**٠.٣١٠	٨	**٠.٥٣١	**٠.٤٢٥
١١	**٠.٦٥٠	**٠.٥١٠	٢٧	**٠.٥٧١	**٠.٤٥٩

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

الارتباطات بين الأبعاد بعضها البعض والدرجة الكلية:

جدول(١٥)

الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمى

البعد	١-الإحباط ونقص الدافعية	٢- ضعف التواصل الاجتماعى	٣- نقص الرضا عن الحياة الجامعية	٤- القلق الأكاديمى	الدرجة الكلية
١- الإحباط ونقص الدافعية	-	**٠.٦٥١	**٠.٤٠٢	**٠.٦٠٤	**٠.٨٤٦
٢-ضعف التواصل الاجتماعى	-	-	**٠.٥٨٧	**٠.٦٣٧	**٠.٨٧٨
٣- نقص الرضا عن الحياة الجامعية	-	-	-	**٠.٤٦٢	**٠.٧٥٥
٤- القلق الأكاديمى	-	-	-	-	**٠.٧٧٣

**دالة عند ٠.٠١

وتشير معاملات الارتباط إلى تمتع المقياس بدرجة من التجانس الداخلى ؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

ثالثاً: ثبات مقياس الملل الأكاديمى

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام عدة طرق وهى ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية وتشمل طريقتى سبيرمان – براون وجوتمان ، وكانت النتائج كما يلى:

جدول(١٦)

معاملات ثبات مقياس الملل الأكاديمى

المتغير	ألفا- كرونباخ	سبيرمان - براون	جوتمان
١- الإحباط ونقص الدافعية	٠.٨٨١	٠.٨٣٨	٠.٨٣٨
٢-ضعف التواصل الاجتماعى	٠.٨٦٠	٠.٨٣٢	٠.٨٣١
٣- نقص الرضا عن الحياة الجامعية	٠.٨٤٧	٠.٧٩٣	٠.٧٩١
٤- القلق الأكاديمى	٠.٧١٠	٠.٦٧٩	٠.٦٧٣
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٩٣٥	٠.٨٢١	٠.٨٢١

ويتضح من الجدول (١٦) أن مقياس الملل الأكاديمى يتمتع بمعامل ثبات مقبول مما يشير إلى صلاحية المقياس لاستخدامه فى الدراسة الحالية.

٣– مقياس الإخفاق المعرفى:

ولقد مر إعداد مقياس الإخفاق المعرفى بمجموعة من الخطوات كما يلى:

- الهدف من المقياس: قياس مستوى الاخفاق المعرفى لدى طلاب كلية التربية بهدف التحقق من أهداف الدراسة.
- تحديد السمة المراد قياسها تحديداً دقيقاً: وتم ذلك من خلال الاطلاع على عدة دراسات تناولت الإخفاق المعرفى مثل دراسة كل من : تمارا الدورى (٢٠١٢)، رانيا الفار وسلمى السبيعى (٢٠١٤)، أمل العباجى ورجمة طه (٢٠١٨)، أحمد خلف و نور على (٢٠١٩)، وأسماء حسن (٢٠١٩)، وعمار السلمانى (٢٠٢١)، وتم التوصل إلى تحديد مفهوم دقيق للاخفاق المعرفى وهى " مجموعة من الأخطاء أو الهفوات التى تتعلق بقدرة الفرد على التعامل مع المعلومات، وترتبط بقدرته على تذكر الخبرات السابقة، الانتباه لها وإدراكها، أو فى توظيفها لأداء مهمة معينة" .

- تحديد مكونات السمة المراد قياسها: وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات وكذلك المقاييس التى استخدمت لقياس الاخفاق المعرفى من أجل التوصل إلى أبعاد المقياس، وتم التوصل إلى الأبعاد الآتية للإخفاق المعرفى وهى: إخفاقات الذاكرة، إخفاقات الانتباه، إخفاقات الإدراك، وإخفاقات الإتزان الاجتماعى.
- تكونت الصورة الأولية للمقياس من ٧٨ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة ، وأمام كل عبارة ٥ استجابات وهى دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتكون الدرجات على الترتيب ٥، ٤، ٣، ٢، ١ فى حالة العبارات الإيجابية والعكس فى حالة العبارات السلبية، وكلما زادت الدرجة كلما ارتفعت قيمة الإخفاق المعرفى لدى الطلاب.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفى:

أولاً: صدق المقياس

أ- الصدق الظاهرى (صدق المحكمين): حيث تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس والقياس النفسى والتربوى؛ وذلك للحكم على مدى انتماء العبارات للأبعاد المحددة لها، ومدى وضوح العبارات، بالإضافة إلى إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً حتى يصل المقياس للصورة المرغوبة، ولقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف (١٠) عبارات وبذلك وصلت الصورة الأولية للمقياس إلى ٦٨ مفردة، وأرقام العبارات هى : ٧، ١١، ١٢، ١٤، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٤، ٦١، ٧٥.

ب- الصدق العاملى :

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافى من خلال تطبيق المقياس على ٢٤٥ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

- تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التى يقل معامل ارتباطها عن ٠.٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى وجود ١٤ مفردة معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠.٣ وهى العبارات أرقام: ١، ٨، ١٠، ١٢، ١٦، ١٩، ٣٤، ٤٣، ٤٨، ٥٠، ٥٣، ٥٤، ٥٩، ٦٧

على التوالى لذا تم حذفها عند إجراء التحليل العاملى، لذا تكونت المفردات التى دخلت التحليل العاملى ٥٤ مفردة.

- وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٤) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٢.١٥٤ %) من التباين الكلى، وجدول(١٧) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

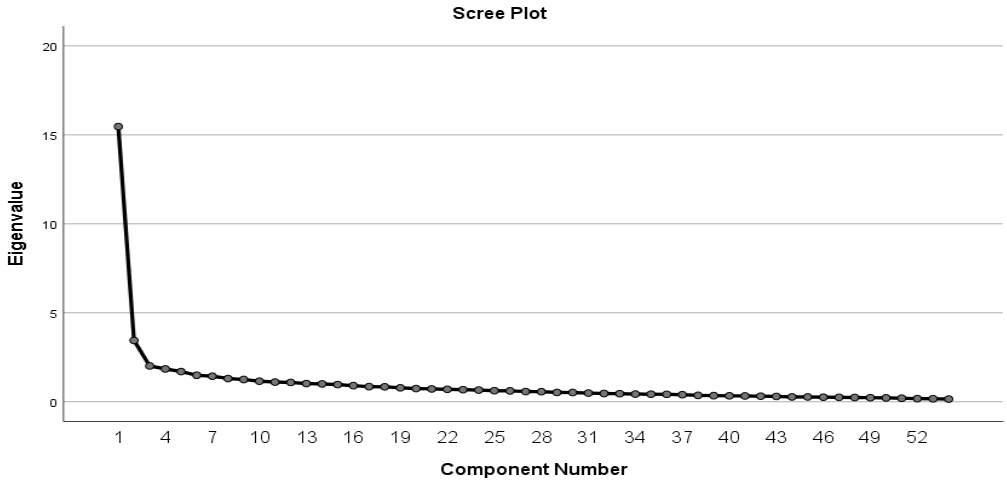
جدول (١٧)

العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الإخفاق المعرفى

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	١٥.٤٦٥	٢٨.٦٤٠	٢٨.٦٤٠
العامل الثاني	٣.٤٤٤	٦.٣٧٨	٣٥.٠١٨
العامل الثالث	٢.٠١٠	٣.٧٢٣	٣٨.٧٤١
العامل الرابع	١.٨٤٣	٣.٤١٣	٤٢.١٥٤
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.910			
Bartlett's Test of Sphericity = 6279.896			

والشكل(١) التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير :

شكل (١) يوضح عدد العوامل المستخرجة من مقياس الإخفاق المعرفى



شكل (١) عدد العوامل المستخرجة من مقياس الإخفاق المعرفى

- **تم تحديد (٠.٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها:**

العامل الأول: وتشبع عليه ٢٥ مفردة ، وكانت قيم تشبع المفردات على العامل كما يلى :

جدول(١٨)

معاملات تشبع المفردات على العامل الأول

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٢٩	٠.٦٥٢	٢٨	٠.٤٨٩
٣٠	٠.٦٢٤	٢	٠.٤٧٧
٤	٠.٦١٥	٢٦	٠.٤٦٢
٧	٠.٦	٩	٠.٤٦١
٣	٠.٦	١٥	٠.٤٤٨
٢٢	٠.٥٨٢	٢٧	٠.٤٣٤
٢٥	٠.٥٧١	٦	٠.٤٢٨
٢٣	٠.٥٥٤	٢٠	٠.٤١٤
٣١	٠.٥٤٤	١٨	٠.٤٠٢
٢٤	٠.٥٤٢	١١	٠.٣٥٨
١٧	٠.٥٤٠	١٣	٠.٣٣٢
٢١	٠.٥٣٣	١٤	٠.٣٢٥
٥	٠.٥٢٣		

وجميع عبارات هذا العامل تعكس فشل إو إخفاقات الطالب المتعلقة بعملية التذكر بالإضافة إلى شرود الذهن وعدم الانتباه أو التركيز لذا يسمى هذا العامل باسم " اخفافات الذاكرة والانتباه".

العامل الثانى: وتشبع عليه (١٥) مفردة وفيما يلى تشبعات المفردات على هذا العامل.

جدول(١٩) معاملات تشبع المفردات على العامل الثانى

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٤١	٠.٧٢٢	٣٢	٠.٤٨٧
٤٢	٠.٦١٦	٥٥	٠.٤٧٤
٤٧	٠.٦١٣	٣٨	٠.٤٦٤
٤٩	٠.٥٨٨	٣٧	٠.٤٥٢
٤٠	٠.٥٨٢	٤٦	٠.٤٣٥
٣٩	٠.٥٧٦	٦٠	٠.٤١٥
٣٣	٠.٥٥٠	٤٥	٠.٤٠٨
٣٥	٠.٥٠١		

وتعكس جميع عبارات هذا العامل صعوبة أو اخفاقات الطالب فى قدرته على الفهم أو الإدراك لذا يتم تسمية هذا العامل "إخفاقات الإدراك".

العامل الثالث : وتشبع عليه (٨) مفردات وفيما يلى تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول(٢٠)

معاملات تشبع المفردات على العامل الثالث

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٦٦	٠.٦٨٧	٥٧	٠.٥١٢
٦٥	٠.٦٣٢	٣٦	٠.٤٨٩
٦٤	٠.٦٢٥	٤٤	٠.٤٨٠
٦٨	٠.٦٠٨	٥١	٠.٤٤٢

وتعكس عبارات هذا البعد تأثير التفاعل الاجتماعى للطالب على أدائه المعرفى ، لذا تم تسمية هذا العامل "إخفاقات الإتزان الاجتماعى".

العامل الرابع : وتشبع عليه (٦) مفردات ، وفيما يلى تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول(٢١)

معاملات تشبع المفردات على العامل الرابع

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٦١	٠.٦٩٩	٥٦	٠.٥٥٥
٥٢	٠.٦٥٣	٥٨	٠.٤٦١
٦٢	٠.٥٦١	٦٣	٠.٣٧٧

وتعكس جميع عبارات هذا العامل عدم قدرة الطالب على ضبط انفعالاته فى علاقاته مع الآخرين مما ينعكس بالسلب على أدائه المعرفى ، لذا يسمى هذا العامل " إخفاقات ضبط الانفعالات"، وهذا العامل تم إضافته للمقياس من خلال التحليل العاملى ؛ حيث تم دمج إخفاقات الذاكرة مع إخفاقات الانتباه من خلال التحليل العاملى ، وظهر عامل آخر من خلال العبارات تم تسميته " إخفاقات ضبط الانفعالات".

ثانياً: الاتساق الداخلى لمقياس الإخفاق المعرفى :

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد وكذلك الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلى:

١- الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الذاكرة والانتباه

جدول(٢٢)

الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الذاكرة والانتباه

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٩	٠.٦٥٦**	٠.٥٤٢**	٢٨	٠.٥٧١**	٠.٥٢٣**
٣٠	٠.٦٤٩**	٠.٥٤٢**	٢	٠.٥٣٢**	٠.٥٠٢**
٤	٠.٥٩٢**	٠.٤٩٧**	٢٦	٠.٥٧١**	٠.٥٤٢**
٧	٠.٤٧٢**	٠.٣٤٢**	٩	٠.٤٥٢**	٠.٣٦٤**
٣	٠.٤٩٨**	٠.٤٢٧**	١٥	٠.٦٢١**	٠.٦٠٠**
٢٢	٠.٥٩٤**	٠.٤٩٥**	٢٧	٠.٥٦٩**	٠.٥٣٥**
٢٥	٠.٦٧٤**	٠.٦٢١**	٦	٠.٤٦٤**	٠.٤٤٠**
٢٣	٠.٦٨٦**	٠.٦٧٤**	٢٠	٠.٦١٣**	٠.٥٩٥**
٣١	٠.٧٢٣**	٠.٧١١**	١٨	٠.٥٨١**	٠.٥٧٤**
٢٤	٠.٥٩٩**	٠.٥٢٩**	١١	٠.٤٥٣**	٠.٤٤٠**
١٧	٠.٦٥٧**	٠.٥٩٥**	١٣	٠.٣٨٧**	٠.٣٦٥**
٢١	٠.٦٦٨**	٠.٦٣١**	١٤	٠.٣٧٦**	٠.٣٢٣**
٥	٠.٥٨٩**	٠.٥٠٩**			

**دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول(٢٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١

٢- الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الإدراك:

جدول(٢٣)

الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الإدراك

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٤١	٠.٧٢٣**	٠.٦٠٨**	٣٢	٠.٦٣٨**	٠.٦١٥**
٤٢	٠.٦٨١**	٠.٦٠١**	٥٥	٠.٧٠٥**	٠.٦٩٣**
٤٧	٠.٦٧٥**	٠.٦١٢**	٣٨	٠.٦٧٥**	٠.٦٥٨**
٤٩	٠.٦٤٩**	٠.٥٦٨**	٣٧	٠.٥٤٧**	٠.٤٧٥**
٤٠	٠.٦٩٥**	٠.٦٦٤**	٤٦	٠.٤٧٥**	٠.٣٨٧**
٣٩	٠.٦١٣**	٠.٥٥٦**	٦٠	٠.٦٧٥**	٠.٦٨٢**
٣٣	٠.٧٢٧**	٠.٦٨٧**	٤٥	٠.٦١١**	٠.٥٨٠**
٣٥	٠.٥٨٣**	٠.٥٤٦**			

ويتضح من الجدول(٢٣) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٣- الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الإتزان الاجتماعى:

جدول(٢٤)

الاتساق الداخلى لبعد إخفاقات الإتزان الاجتماعى

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٦٦	**٠.٦٥٣	**٠.٢٩٩	٥٧	**٠.٦٥٤	**٠.٥٩٢
٦٥	**٠.٦٤٥	**٠.٣١٩	٣٦	**٠.٥٣٩	**٠.٣٣٣
٦٤	**٠.٦٢٧	**٠.٣٠٤	٤٤	**٠.٥٥٩	**٠.٣٧٣
٦٨	**٠.٦٣٦	**٠.٣٤٦	٥١	**٠.٦٢٦	**٠.٥٦٣

ويتضح من الجدول (٢٤) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٤- الإتساق الداخلى لبعد فشل ضبط الانفعالات

جدول(٢٥) الإتساق الداخلى لبعد فشل ضبط الانفعالات

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٦١	**٠.٨٠٠	**٠.٦٢٣	٥٦	**٠.٧٥٧	**٠.٦٣٦
٥٢	**٠.٧٦٣	**٠.٥٤٧	٥٨	**٠.٦٩٥	**٠.٥٧٤
٦٢	**٠.٥٨٢	**٠.٣٦١	٦٣	**٠.٦١٠	**٠.٣٩٩

ويتضح من الجدول (٢٥) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٥- الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية

جدول(٢٦) الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفى

المتغير	١-اخفاقات الذاكرة والانتباه	٢-اخفاقات الإدراك	٣-اخفاقات التواصل الاجتماعى	٤-إخفاقات ضبط الانفعالات	الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى
١-اخفاقات الذاكرة والانتباه	-	**٠.٧٧١	**٠.٣٩٣	**٠.٥٢٧	**٠.٩٠٩
٢-اخفاقات الادراك			**٠.٥٢٠	**٠.٦٤٣	**٠.٩٢٤
٣-إخفاقات الإتزان الاجتماعى				**٠.٥٢٢	**٠.٦٣٨
٤-اخفاقات ضبط الانفعالات					**٠.٧٤١

ويتضح من الجدول(٢٦) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلى .

ثالثاً: ثبات مقياس الإخفاق المعرفى

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام عدة طرق وهى ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية وتشمل طريقتى سبيرمان – براون وجوتمان ، وكانت النتائج كما فى جدول(٢٧):

جدول(٢٧) ثبات مقياس الإخفاق المعرفى

المتغير	عدد المفردات	ألفا- كرونباخ	سبيرمان - براون	جوتمان
١- إخفاقات الذاكرة والانتباه	٢٥	٠.٩١٢	٠.٩٠٥	٠.٨٩٢
٢-إخفاقات الإدراك	١٥	٠.٨٩٩	٠.٨٨٨	٠.٨٧٩
٣- إخفاقات الإتزان الاجتماعى	٨	٠.٧٦٨	٠.٦٤٤	٠.٦٤٣
٤- اخفاقات ضبط الانفعالات	٦	٠.٧٨٣	٠.٦٩٩	٠.٦٩٨
الدرجة الكلية للاخفاق المعرفى	٥٤	٠.٩٤٩	٠.٨٤١	٠.٨٤٠

ويتضح من الجدول(٢٧) أن مقياس الملل الأكاديمى يتمتع بمعامل ثبات مقبول مما يشير إلى صلاحية المقياس لاستخدامه فى الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- **معامل الارتباط البسيط عند بيرسون .**
- **التحليل العاملى الاستكشافى.**
- **تحليل الإنحدار المتعدد .**

نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها):

<u>نتائج الفرض الأول:</u>

وينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى".

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون من خلال البرنامج الاحصائى (SPSS(version26 ، وذلك للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الاخفاق المعرفى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٨):

جدول (٢٨)
معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على الاخفاق المعرفي

الإخفاق المعرفي / الذاكرة الانفعالية	اخفاقات الذاكرة والانتباه	اخفاقات الإدراك	اخفاقات الاتزان الاجتماعى	اخفاقات ضبط الانفعالات	الدرجة الكلية للاخفاق المعرفي
١-الذاكرة الانفعالية الإيجابية	-٠.٥٢٤**	-٠.٥٥٩**	-٠.٤٥٦**	-٠.٤٠٦**	-٠.٥٩٩**
٢-الذاكرة الانفعالية السلبية	-٠.٥٢٩**	-٠.٦٠٨**	-٠.٤٨٩**	-٠.٤٦٥**	-٠.٦٣٣**
الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية	-٠.٥٨٦**	-٠.٦٥٣**	-٠.٥٢٨**	-٠.٤٨٨**	-٠.٦٨٧**

**دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول(٢٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية بأبعادها (الإيجابية والسلبية) ومقياس الإخفاق المعرفى بأبعاده(إخفاقات الذاكرة والانتباه– اخفاقات الإدراك – إخفاقات الاتزان الاجتماعى – إخفاقات ضبط الانفعالات – الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى (-٠.٦٨٧) كما أن جميع هذه القيم سالبة مما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، مما يشير إلى تحقق الفرض الأول.

تفسير نتيجة الفرض الأول:

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذاكرة الانفعالية تعكس مدى قدرة الفرد على تخزين وحفظ واسترجاع المعلومات ذات الطابع الانفعالى سواء كان إيجابياً أو سلبياً، فالذاكرة الانفعالية تعد شكلاً من أشكال معالجة المعلومات، وكلما زادت قدرة الفرد على استرجاع المعلومات والمواقف مصحوبة بالحالة الانفعالية التى ارتبطت بها كلما زادت قدرته على استرجاعها بكفاءة ودقة أياً كان محتواها إيجابياً أو سلبياً ، لذا نجد أن صعوبات الذاكرة الانفعالية تعد أحد صعوبات التجهيز الانفعالى ، كما أن الذاكرة الانفعالية ترتبط عكسياً مع الإخفاق المعرفى، بينما صعوبات الذاكرة الانفعالية هى ما ترتبط إيجابياً بالإخفاق المعرفى؛ فالذاكرة الانفعالية تؤثر فى استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها، ولقد أشار محمد عبد ربه (٢٠١٩) إلى أن مرتفعى الإخفاق المعرفى لديهم مستوى غير مكتمل وسرعة بطيئة ودرجة صعوبة مرتفعة فى التجهيز الانفعالى على عكس منخفضى الإخفاق المعرفى.

ولقد أشار Dolcos and Cabeza(2002) بناء على نتائج الدراسة التى قاما بها إلى أن المرحلة الجامعية زاخرة بالمشاعر الإيجابية والسلبية لطلابها، وإلى أن ما يعيشه هؤلاء الطلاب من مواقف انفعالية يستثير الذكريات الانفعالية الإيجابية أكثر من السلبية، وإلى أن هذا يجعلهم قادرين على تنظيم انفعالاتهم بصورة إيجابية أكثر، كما توصل Rachman(2001) إلى أن الفرد إذا لم يستطع أن يمتص المثيرات المزعجة التى تصادفه فإنه سيواجه صعوبات فى تجهيزها انفعالياً تجعله دائماً يتصرف بمستوى عال من الاستثارة وبتداخل كبير بين مشاعره مما يصعب عليه التركيز على مهامه اليومية أو النجاح فى مهامه المعتادة ، كما أشارت نتائج دراسة حيدر الفتلاوى (٢٠١٤) إلى أن طلبة الجامعة بشكل عام يتصفون بالقدرة على الذاكرة الانفعالية الإيجابية، وأن طلبة الجامعة ذوى أسلوب التعلم التباعدى لديهم ذاكرة انفعالية إيجابية، وأن الطلبة ذوى أسلوب التعلم التمثيلى لديهم ذاكرة انفعالية سلبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فاضل شلاكة وآخرون (٢٠١٨) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة الانفعالية وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية البدنية، ودراسة علاء سليمان (٢٠٢١) التى توصلت إلى وجود علاقة طردية موجبة بين العجز النفسى والإخفاق المعرفى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وكذلك دراسة محمد عبد ربه ونجلاء عبد المنعم (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة بين الذاكرة الانفعالية الايجابية وقلق التصور المعرفى، وعلاقة موجبة متوسطة بين قلق التصور المعرفى والذاكرة الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة.

نتيجة الفرض الثانى:

والذى ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على الملل الأكاديمى ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل الارتباط البسيط عند بيرسون وذلك لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس الملل الأكاديمى بأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى بأبعاده الفرعية ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٩):

جدول (٢٩)
معاملات الارتباط بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الملل الأكاديمى ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى

الاخفاق المعرفى / الملل الأكاديمى	١-اخفاقات الذاكرة والانتباه	٢-اخفاقات الإدراك	٣-اخفاقات الاتزان الاجتماعى	٤-اخفاقات ضبط الانفعالات	الدرجة الكلية للاخفاق المعرفى
١-الإحباط ونقص الدافعية	**٠.٥٠٥	**٠.٥٦١	**٠.٤٨٦	**٠.٣٨٨	**٠.٥٩١
٢- ضعف التواصل الاجتماعى	**٠.٤٧٧	**٠.٥٣٢	**٠.٤٦٤	**٠.٣٩٧	**٠.٥٦٥
٣- نقص الرضا عن الحياة الجامعية	**٠.٤٨٦	**٠.٥٦٠	**٠.٤٩١	**٠.٣٨٧	**٠.٥٨٢
٤- القلق الأكاديمى	**٠.٤٥٨	**٠.٥٢٨	**٠.٤٣٧	**٠.٣٤٩	**٠.٥٤١
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	**٠.٥٤٣	**٠.٦١٣	**٠.٥٣٠	**٠.٤٢٩	**٠.٦٤٢

ويتضح من الجدول (٢٩) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الملل الأكاديمى بجميع أبعاده (الإحباط ونقص الدافعية– ضعف التواصل الاجتماعى– نقص الرضا عن الحياة الجامعية– القلق الأكاديمى– الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) والإخفاق المعرفى بجميع أبعاده (إخفاقات الذاكرة والانتباه– اخفاقات الإدراك – إخفاقات الاتزان الاجتماعى – إخفاقات ضبط الانفعالات – الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تحقق الفرض البحثى، أى أنه كلما زاد مستوى الملل الأكاديمى لدى الطالب الجامعى كلما ازداد مستوى الإخفاق المعرفى لديه؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الملل الأكاديمى ككل ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى ككل (٠.٦٤٢).

تفسير نتيجة الفرض الثانى:

يمكن تفسير نتيجة الفرض الثانى كما يلى :

أن طلاب الجامعة يشعرون بالملل الأكاديمى لعدة أسباب بعضها يرجع إلى البيئة التعليمية الرتيبة غير المثيرة لميولهم أو اهتمامتهم مما يسبب لديهم عدم الرضا عن الحياة الجامعية، وقد يرجع شعورهم بالملل إلى استخدام طرق تدريس تقليدية تعتمد على التلقين وأسلوب المحاضرة ودور الطالب فيها يكون تلقى المعلومة وحفظها واستظهارها، وبالتالى يشعر الطالب بأنه سلبى وأن حضوره المحاضرة مثل غيابه، وأن حضوره قد يكون وسيلة لاثبات عدم غيابه حتى لا يضيع منه درجات أعمال السنة، كما أن من ضمن الأسباب أيضاً التى تسبب الملل استخدام وسائل تقويم تقليدية تعتمد بدرجة كبيرة على الامتحانات وتسبب شعور الطالب المستمر بالقلق والتوتر، وبالتالى يشعر بالاحباط ونقص الدافعية تجاه عملية التعلم، وكل تلك الأسباب تنعكس على انتباهه وتركيزه داخل المحاضرات، حيث يصعب عليه تركيز انتباهه لفترة طويلة مما ينعكس على ذاكرته ويفقد كثيراً من المعلومات، وينعكس بالسلب على عملية الفهم والإدراك وبالتالى يحدث لديه إخفاق معرفى.

كما أن من أهم أسباب شعور الطالب بالملل ضعف التواصل الاجتماعى بين الطالب وزملائه، أو بينه وبين أساتذته، وشعوره بالوحدة وعدم مساعة الآخرين له، مما يجعله غير قادر على التواصل مع الآخرين وسد الثغرات المعرفية التى يشعر بها نتيجة نقص المعلومات، وبالتالى يركز على المعلومات السطحية دون تعمق كافى، ويؤثر ذلك على العمليات المعرفية من ذاكرة وانتباه وإدراك، فالمشاعر السلبية تجعل الطالب يضع أهدافاً متدنية المستوى وتؤثر على الأنشطة المختلفة التى يقوم بها وخاصة ما يتعلق بالجانب الأكاديمى، كما تجعله يقوم بالتسويف وتأجيل المهام الأكاديمية وكل ذلك يسبب حدوث إخفاقات معرفية .

كما أوضح يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠) أن العديد من الطلاب يعانون من الفشل فى إكمال المهام التعليمية نتيجة للاخفاق المعرفى والذى يرتبط بالانفعالات التى يشعرون بها أثناء الدراسة وعلى الأخص الانفعالات السلبية كالقلق ، والملل، والغضب ، كما أشارت إيناس النقيب (٢٠١٧) إلى أن الطلاب الذين لديهم اخفاق معرفى يكون لديهم ضعف فى بعض المهارات المهمة كالتخطيط ووضع الأهداف، وضعف التركيز، وتشتت الانتباه، وعدم القدرة

على مراقبة الذات، وضعف الدافعية، وعدم الثقة بالنفس، وذلك يعزو إلى ارتفاع تسويفهم الأكاديمى، وضعف مستواهم الدراسى.

وتتفق نتائج الفرض الحالى مع نتائج دراسة تمارا الدورى (٢٠١٢) التى توصلت إلى ارتباط الإخفاق المعرفي بعلاقة دالة موجبة مع العصابية ، بينما ارتباط الإخفاق المعرفي بعلاقة دالة سلبية مع عوامل الانفتاح على الخبرة وحسن المعشر وحيوية الضمير ، ودراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل والمعدل التراكمي، وكذلك دراسة Liu and Lu(2017) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل، و دراسة سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الإخفاق المعرفى والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، ودراسة فاطمة السعدى (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الفشل المعرفى والتدريس الابداعى، كما تتفق مع نتائج دراسة حسام عباس (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود ارتباط إيجابى بين التسويف الأكاديمى والإخفاق المعرفى .

وتتفق أيضاً مع دراسة حوراء كرماش وحيدر البزون (٢٠١٨) التى توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الطموح الأكاديمى والإخفاق المعرفى ، ودراسة ريم الدويلة (٢٠١٩) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الملل الأكاديمى والسلوك العدوانى، ودراسة Sharp et al., (2019) التى توصلت إلى وجود علاقة بين الملل الأكاديمى والتوجه نحو التعلم والإنجاز الأكاديمى، ودراسة(2020) ,.Simsek et al التى توصلت إلى وجود علاقة بين الملل الأكاديمى والكفاءة الذاتية فى مادة الرياضيات .

نتيجة الفرض الثالث وينص على أنه :

"يسهم كل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى بأبعادهم الفرعية والدرجة الكلية فى التنبؤ بالاخفاق المعرفى (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد التدريجى Stepwise وهى طريقة تقوم على إضافة المتغيرات المستقلة إلى النموذج واحداً تلو الآخر، وتتضمن بناء نموذج كامل بكل المتغيرات المستقلة وحذف المتغيرات ذات المساهمة غير المعنوية واحداً تلو الآخر، وباستخدام هذه الطريقة تم الحصول على أفضل

نموذج والذى أبقى على متغيرين وهما الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى، وتم استبعاد باقى الأبعاد؛ نظراً لاسهامهم غير المعنوى فى المتغير التابع (الإخفاق المعرفى)، وفيما يلى النتائج التى تم الحصول عليها:

أولاً: فيما يتعلق بالدرجة الكلية للإخفاق المعرفى:

حيث يمثل الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى المتغير التابع بينما يمثل الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى المتغيرات المستقلة، وكانت النتائج كما بالجداول التالية :

جدول (٣٠)

نتائج تحليل التباين بالنسبة للدرجة الكلية للاخفاق المعرفى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	١٢٨٠٨٩.٩٩٧	٢	٦٤٠٤٤.٩٩٩	١٤٠.٤٦١	[b]٠.٠٠٠
البواقى	١٣٥٤٢٠.٩٢٠	٢٩٧	٤٥٥.٩٦٣		
الكلى	٢٦٣٥١٠.٩١٧	٢٩٩			

ويتضح من نتائج الجدول (٣٠) تحقق الفرض البحثى وأنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للإخفاق المعرفى من خلال كل من الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١٤٠.٤٦١) وهى قيمة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وفيما يلى نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاخفاق المعرفى.

جدول (٣١)

نتائج تحليل الإنحدار للدرجة الكلية للاخفاق المعرفى

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية	-٠.٦٨٧	-١.١٨١	-١.٣١٣	-٦.٥٢٧	٥٤١.٧٥١	٠.٦٩٧	٠.٤٨٦
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٦٤٢	-٠.٥٠٧	-٠.٦١٠	-٢.٨٠٣			

ويتضح من الجدول أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى، وتم استبعاد بقية المتغيرات المستقلة التى تمثل

أبعاد كل من الذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى وفقاً لنتائج تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة Stepwise .

كما يتضح أن معامل التحديد (٠.٤٨٧) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية – الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) تفسر حوالى ٤٩% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفى ككل، بينما تشير قيم بيتا(الأوزان الإنحدارية) وكذلك معنوياتها إلى أن الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية أفضل المتغيرات فى التنبؤ بالدرجة الكلية للاخفاق المعرفى، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار والتى بلغت قيمته (–٦.٥٢٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين علاقة حقيقية، بالإضافة إلى أنه يأتى فى الترتيب الأول من حيث الارتباط بالمتغير التابع (الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى) .

ومن الجدول السابق نستنتج الصيغة العامة لمعادلة الإنحدار المتعدد للإخفاق المعرفى

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد للدرجة الكلية للاخفاق المعرفى
ص = ب ١ س١+ ب٢ س٢+أ

حيث أن ص تشير إلى قيمة معامل المتغير التابع وهو (الإخفاق المعرفى)

(س١) هى قيمة المتغير المستقل الأول (الذاكرة الانفعالية)

(ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (–١.٣١٣).

(س٢) هى قيمة المتغير المستقل الثانى (الملل الأكاديمى) .

(ب٢) معامل الإنحدار للمتغير المستقل الثانى ويبلغ (–٠.٦١٠).

وقيمة (أ) = ثابت الانحدار ويبلغ ٥٤١.٧٥١.

الدرجة الكلية للإخفاق المعرفى = (–١.٣١٣) الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية + (–٠.٦١٠) الدرجة الكلية للملل الأكاديمى+ ٥٤١.٧٥١.

حيث يتم وضع الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الذاكرة الانفعالية بالإضافة للدرجة التى يحصل عليها فى مقياس الملل الأكاديمى وبعد عمل العمليات الحسابية يتضح التقارب بين الدرجة الفعلية المتنبأ بها على مقياس الإخفاق المعرفى مع الدرجة الفعلية التى يحصل عليها الطالب بالفعل على المقياس.

بالنسبة لأبعاد الإخفاق المعرفى :

تم إجراء تحليل التباين المتعدد لكل بعد من أبعاد الإخفاق المعرفى؛ حيث يمثل البعد فى كل مرة المتغير التابع، بينما تم إدخال جميع المتغيرات المستقلة وتشمل أبعاد الذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية، بالإضافة إلى أبعاد الملل الأكاديمى والدرجة الكلية للملل الأكاديمى، وتم استخدام طريقة الإنحدار المتعدد Stepwise، وكانت النتائج كما يلى:

ثانياً: نتائج تحليل التباين بالنسبة لبعد إخفاقات الذاكرة والانتباه

جدول (٣٢)

نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات الذاكرة والانتباه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	٢٥١٦٥.٤٣٥	٢	١٢٥٨٢.٧١٨	٨٢.٧٩٦	b٠.٠٠٠
البواقى	٤٥١٣٦.١١٢	٢٩٧	١٥١.٩٧٣		
الكلى	٧٠٣٠١.٥٤٧	٢٩٩			

ويتضح من نتائج الجدول (٣٢) تحقق الفرض البحثى وأنه يمكن التنبؤ ببعد إخفاقات الذاكرة والانتباه من خلال الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٨٢.٧٩٦) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٣٣) نتائج تحليل الإنحدار لبعد إخفاقات الذاكرة والانتباه

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية	٠.٥٨٦-	١.٠٩٣-	٠.٦٢٧-	٥.٤٠٢-	٢٦٨.٤٥٧	٠.٥٩٨	٠.٣٨٥
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٥٤٣	٠.٥٢٠-	٠.٣٢٣-	٢.٥٧٣-			

ويتضح من الجدول (٣٣) أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط هما الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى، وتم استبعاد بقية المتغيرات.

كما يتضح أن معامل التحديد (٠.٣٨٥) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية، الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) تفسر حوالى ٣٩% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد إخفاقات الذاكرة والانتباه.

ثالثاً: نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات الإدراك:

جدول (٣٤)
نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات الإدراك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	١٢٧١٣.٣١٣	٢	٦٣٥٦.٦٥٦	١١٤.٥٤٨	b٠.٠٠٠
البواقى	١٦٤٨١.٦٠٤	٢٩٧	٥٥.٤٩٤		
الكلى	٢٩١٩٤.٩١٧	٢٩٩			

ويتضح من نتائج الجدول (٣٤) تحقق الفرض البحثى ؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١١٤.٥٤٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهى تشير إلى أنه يمكن التنبؤ ببعد إخفاقات الإدراك من خلال الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى.

جدول (٣٥)
نتائج تحليل الإنحدار لبعد إخفاقات الإدراك

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية	-٠.٦٥٣	-١.٠٦٦	-٠.٣٩٥	-٥.٦٢٢	٩١.١٣١	٠.٦٦٠	٠.٤٣٥
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٦١٣	-٠.٤٢٥	-٠.١٧٠	-٢.٢٤١			

كما يتضح أن معامل التحديد (٠.٤٣٥) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية – الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) تفسر حوالى ٤٤% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد إخفاقات الإدراك.

رابعاً: نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات الاتزان الاجتماعى:

جدول (٣٦)

نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات الإتزان الاجتماعى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	١٩٥٢.٢٤٩	١	١٩٥٢.٩٤٩	١١٦.٢٧٢	b٠.٠٠٠
البواقى	٥٠٠٥.٣٠١	٢٩٨	١٦.٧٩٦		
الكلى	٦٩٥٨.٢٥٠	٢٩٩			

ويتضح من نتائج الجدول (٣٦) تحقق الفرض البحثى ؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١١٦.٢٧٢) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أنه يمكن التنبؤ ببعد إخفاقات الإتزان الاجتماعى من خلال الدرجة الكلية للملل الأكاديمى فقط .

جدول (٣٧)

نتائج تحليل الإنحدار لبعد إخفاقات الاتزان الاجتماعى

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٥٣٠	٠.٥٣٠	٠.١٠٤	١٠.٧٨٣	١.٠٧٧-	٠.٥٣٠	٠.٢٨١

كما يتضح أن معامل التحديد (٠.٢٨١) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للملل الأكاديمى) تفسر حوالى ٢٨% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد إخفاقات الاتزان الاجتماعى.

خامساً: نتائج تحليل التباين لبعد اخفاقات ضبط الانفعالات

جدول (٣٨)

نتائج تحليل التباين لبعد إخفاقات ضبط الانفعالات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإنحدار	٢٠٤٨.٣٨٧	٢	١٠٢٤.١٩٤	٥٧.٤١٣	b٠.٠٠٠
البواقى	٥٢٩٨.٢٠٩	٢٩٨	١٧.٨٣٩		
الكلى	٧٣٤٦.٥٩٧	٢٩٩			

ويتضح من نتائج الجدول (٣٨) تحقق الفرض البحثى ؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٥٧.٤١٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أنه يمكن

التنبؤ ببعد إخفاقات ضبط الانفعالات من خلال كل من الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية والدرجة الكلية للملل الأكاديمى، وفيما يلى نتائج تحليل الإنحدار لبعد إخفاقات ضبط الانفعالات .

جدول (٣٩)

نتائج تحليل الإنحدار لبعد إخفاقات ضبط الانفعالات

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الأوزان الإنحدارية Beta	معاملات الإنحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية	-٠.٤٨٨	-١.٣٣٨	-٠.٢٤٨	-٦.٢٤١	١٠٠.٣٦٥	٠.٥٢٨	٠.٢٧٩
الدرجة الكلية للملل الأكاديمى	٠.٤٢٩	-٠.٨٧٣	-٠.١٧٥	-٤.٠٧٢			

و يتضح من الجدول (٣٩) أن معامل التحديد (٠.٢٧٩) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للذاكرة الانفعالية – الدرجة الكلية للملل الاكاديمى) تفسر حوالى ٢٨% من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على بعد إخفاقات ضبط الانفعالات.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن طلاب الجامعة تتكون لديهم ذاكرة انفعالية نتيجة للمواقف والخبرات التى يمرون بها، وأن بعضها قد تكون مواقف إيجابية وبعضها سلبية، وعندما يتعرض الطالب لموقف مشابه انفعاليا للموقف الأصلى فإنه يستدعى تلك الخبرات، وعندما تكون إيجابية فإنه تحفزه وتزيد من دافعيته وتجعله يقبل أكثر على عملية التعلم ، مثل إعطائه مكافأة ما فإن تأثيرها يظل عالقاً فى الذاكرة وتزيد من ثقته بنفسه وتجعله يكرر السلوك المرغوب حتى يحصل على التعزيز المناسب، وعندما تكون المواقف سلبية مثل تعرضه لإهانة أو فشله فى الإجابة على اختبار ما، حيث يتذكر الموقف مصحوباً بشحنة انفعالية سلبية فتذكرهم بعجزهم عن مواجهة تلك المواقف ، فإن بعض الطلاب ذوى الدافعية المنخفضة نجدهم يتجنبون التعرض لتلك المواقف ويحدث لهم احجام عن عملية التعلم خوفاً من الفشل، بينما طلاب الجامعة بشكل عام يتكيفون بشكل تدريجى مع متطلبات الحياة الجامعية وكلما زادت الدافعية لديهم كلما كانت تلك الذكريات السلبية دافعاً قوياً لتخطيها وتجاوزها حتى يثبت لنفسه أنه قادراً على مواجهة الصعاب، وتزداد ثقته بنفسه، وبالتالى كما أوضحت الدراسات أن الذكريات إذا كانت إيجابية أو سلبية تحسن من عملية تذكرها أفضل

مما لو كانت ذكريات محايدة لم تترك أثراً نفسياً فى الفرد، فالذاكرة الانفعالية تساعدنا على تذكر واسترجاع المواقف بكفاءة ، ولكن طريقة معالجتنا أو عملية التجهيز الانفعالى لتلك المواقف أو المعلومات هى ما تجعل الفرد يسلك سلوكاً مختلفاً، لذا اتربطت الذاكرة الانفعالية سلبياً مع الإخفاق المعرفى، لأنها أحد أنماط التجهيز الانفعالى للمعلومات التى توجد فى الذاكرة طويلة الأمد .

ولقد أشار عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨) إلى أن الأمر يتطلب من الفرد امتلاك القدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها وإدارتها، ما يجعله قادراً على توجيه مشاعره إلى تحقيق الإنجاز واستخدامها فى صنع قرارات أفضل، فالتحكم فى الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية تجعله يدرك ذاته بشكل مختلف، ويساعده على تقدير ذاته وتحقيقها وبذل الجهد فى مواجهة الفشل وجعل تقديره وحكمه على الأمور داخلية المنشأ أى تصدر عنه هو شخصياً وتزوده بالخبرات الانفعالية.

وتتفق نتيجة الفرض الحالى مع دراسة محمد عبدربه ونجلاء عبد المنعم (٢٠٢٢) التى توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق التصور المعرفى من الذاكرة الانفعالية السلبية لدى طلبة الجامعة بنسبة تباين مفسر (٢٧.٥%)، ودراسة نهال حامد ، عبد الناصر عامر، سامى هاشم، إعتدال حسانين (٢٠١٣) توصلت إلى وجود مسار سلبى مباشر من الذاكرة الانفعالية إلى الوعى الانفعالى، وعدم وجود مسار دال من الذاكرة الانفعالية إلى التجهيز الانفعالى، ودراسة عبد العزيز حسين وحيدر سلمان (٢٠١٤) التى توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى الإنجاز لدى عينة من السباحين العراقيين من خلال الذاكرة الانفعالية.

كما يمكن تفسير النتيجة المتعلقة بإمكانية التنبؤ من خلال الملل الأكاديمى بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة، بأن الملل الأكاديمى يعد أحد الانفعالات السلبية لعملية التعلم، وأن تلك الانفعالات تؤثر كماً وكيفاً على دافعية الطالب وحماسه لعملية التعلم، مما ينعكس على جميع سلوكياته مثل حضور المحاضرات، المشاركة داخل الصف، التعاون مع زملائه لاتمام المهام الأكاديمية، التواصل مع أساتذته لاستكمال فهم دروسه، وكل ذلك ينعكس على حدوث اخفاقات معرفية تتسبب فى انخفاض مستوى أدائه.

كما أن الانفعالات الأكاديمية والتى منها الشعور بالملل يؤثر على إفراز الهرمونات من الدماغ، ويؤثر على أداء الذاكرة طويلة الأمد، وينعكس ذلك على معالجة المعلومات لدى

الطلاب وينعكس على عمليتى التذكر والانتباه، فالملل انفعال صامت وغير واضح مثل بقية انفعالات التعلم الأخرى مثل القلق أو الغضب، فالملل يشعر الفرد بفقدان الاهتمام بنشاط معين وصعوبة التركيز فيه، وبالتالى يشعر الطالب بعدم الارتياح وانخفاض الاستثارة.

كما تشير ريم الدويلة(٢٠١٩) إلى أن الأفراد الذين يشعرون بالملل تبدو عليهم علامات اللامبالاه والغفلة والميل إلى الانتحار، وعزو حالتهم العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية، والشعور بالفراغ والرتابة والاعتيادية، وانعدام الدافعية، والشعور بالدونية وفقدان الشعور بالمعنى؛ بما يجعلهم غير قادرين على التنبؤ بمستقبل ذى معنى، وضعف الرضا عن حياتهم، وقصور القدرة على حل المشكلات التى تواجههم وعدم التوافق، وتسيطر عليهم قيم الرتابة واللاهدفية والعدمية، وضعف الرغبة فى إيجاد معنى للحياة التى يعيشونها.

وتتفق نتيجة الفرض الحالى أيضاً مع نتيجة دراسة Wallace et al., (2003) التى توصلت إلى أن درجات الأفراد على مقياس النزعة إلى الملل تتنبأ بدرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى ، أيضاً تتفق مع نتيجة دراسة سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) التى توصلت إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الإخفاق المعرفى والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، ودراسة جيهان حمزة (٢٠٢٠) التى توصلت لوجود ارتباطات موجبة دالة بين الدرجة الكلية للاخفاقات المعرفية ومظاهرها الثلاثة والمتمثلة فى كل من (الانتباه، وأداء الفعل، والذاكرة) وأعراض الاكتئاب (الجسمية، والمزاج السيئ الكئيب) لدى طالبات كلية التربية بالقصيم .

ملخص النتائج التى تم التوصل إليها :

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الذاكرة الانفعالية (الإيجابية – السلبية) ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى بأبعاده الفرعية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الملل الأكاديمى بأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الإخفاق المعرفى بأبعاده الفرعية.
- يمكن التنبؤ بدرجات طلاب كلية التربية على مقياس الإخفاق المعرفى من خلال درجاتهم على مقياس الذاكرة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس الملل الأكاديمى.

التوصيات:

فى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصى الدراسة الحالية بما يلى:

١- بناء برامج تدريبية تستهدف تقليل العوامل التى تسبب الإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة.

٢- الاهتمام بجعل بيئة التعلم جذابة للطلاب، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة سواء فى الأنشطة الأكاديمية أو الترفيهية حتى يزداد لديهم الدافع لعملية التعلم، ويقبلون على الدراسة بشعف .

٣- تشجيع الطلاب على التعبير عن انفعالاتهم وعدم كبتها، والتغلب على الانفعالات السلبية تجاه عملية التعلم، وتفريغ شحناتهم الانفعالية السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية.

٤- الاهتمام بدراسة العوامل التى تؤثر على أداء الطلاب وتؤثر بشكل سلبى وتسبب الإخفاقات المعرفية.

٥- القيمة التنبؤية لأساليب التعلم فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى.

البحوث المقترحة:

توصى الدراسة بإجراء البحوث الآتية:

١- الإخفاق المعرفى وعلاقته بالانتباه الانفعالى والعبء المعرفى لدى طلاب الجامعة.

٢- نمذجة العلاقات السببية بين كل من الملل الأكاديمى والذاكرة الانفعالية والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٣- فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالى المعرفى (فى ضوء النظرية البنائية) فى خفض الاخفاق المعرفى لدى طلاب كلية التربية.

٤- الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بالملل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.

المراجع

أحمد خلف ونور على (٢٠١٩). الإخفاق المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية . مجلة كلية الإمام الأعظم الجامعة، ٣٠، ٨١٥-٨٥٤.

أديب الخالدى ومفتاح عبد العزيز(٢٠١٠). علم النفس العصبى. عمان : دار وائل للنشر.

أسماء حسن (٢٠١٩). البنية العاملية لمقياس الفشل المعرفى لدى طلبة الجامعة، ع ١٢، ج ٤، ٧١-٩٤.

آمال الفقى (٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوى فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. مجلة التربية الخاصة ، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية – جامعة الزقازيق، ٤(١٥)، ٥٠-١٠٥.

آمال حسين (٢٠١٨). علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة واسط – العراق، ٣١، ٥٣١-٥٨٠.

أمل العباجى ورحمة طه (٢٠١٨). قياس مستوى الإخفاق المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٥(٢)، ١١٣- ١٦٤.

أمل المنصورى وذكريات دعدوش(٢٠١٩). قياس الإخفاق المعرفى لدى طالبات الدراسة الإعدادية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٤(٥٤)، ٣٦٦-٣٧٧.

إيناس النقيب (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبى قائم على عادات العقل فى خفض التسويف الأكاديمى وأثره على الإخفاق المعرفى لدى طلبة كلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والانسانية- كلية التربية- جامعة دمنهور، ٩(٤)، الجزء الثانى، ١٠٦-١٩٣.

تمارا الدورى (٢٠١٢). الإخفاق المعرفى وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.

تمارا المنشاوى (٢٠٢٠). الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة فى المدارس الحكومية فى عمان. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان الوطنية- الأردن.

تيسير الخوالدة (٢٠١٣). الملل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٩(١)، ٧٩-١٠٤.

جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسى(الجزء الثانى). القاهرة: دار النهضة المصرية.

جمال بحيص(٢٠١٦). مستوي الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي (اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة)، ٣٦(٢)، ٧٩–٩٣.

جيهان حمزة (٢٠٢٠). مظاهر الاخفاقات المعرفية فى مهام الحياة اليومية وعلاقتها بأعراض الإكتئاب لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٧)، ٧٥–١٢٣.

حسام عباس (٢٠١٧). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

حسين أبو رياش وزهرية عبد الخالق(٢٠٠٧). علم النفس التربوى للطالب الجامعى والمعلم الممارس. عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

حليمة قادرى (٢٠٢١). الملل الأكاديمى لدى التلاميذ : دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧٩، ٨٥.

حوراء كرماش وحيدر البزون (٢٠١٨). الإخفاق المعرفى وعلاقته بالطموح الأكاديمى لدى طلبة الصف الخامس الإعدادى. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط – كلية الآداب، ٣١، ٣٨٩–٤١٧.

حيدر الفتلاوى (٢٠١٤). أساليب التعلم على وفق الذاكرة الانفعالية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

خلدون بشايره(٢٠١١). الملل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الثانوية وعلاقته بالإغتراب الاجتماعى والأداء الوظيفى. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية– الأردن.

ديفيد سوسا (٢٠٠٦). العقل البشرى وظاهرة التعلم(ترجمة خالد العامرى ٢٠٠٩). القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

رانيا الفار وسلمى السبيعى (٢٠١٤). القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية فى الإخفاق المعرفى. مجلة دراسات عربية (رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية)، ١٣(١)، ١–٢٧.

رضوى حافظ (٢٠١٩) . الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بالتجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة بور سعيد– مصر.

رضوى حافظ ، نجاح إبراهيم ، وهبه الناغى(٢٠١٩). الإسهام النسبى لكل من التجهيز الانفعالى للمعلومات ومفهوم الذات فى الذاكرة الانفعالية لدى طلاب التعليم الثانوى. مجلة كلية التربية، ٢٦، ١٠٨٨-١١٢٣.

ريم الدويلة (٢٠١٩). الملل الأكاديمى وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٨٤، ١٩١-٢١٦.

سحاب الرشيدى (٢٠١٨). الضغوط الحياتية وعلاقتها بالإخفاق المعرفى لدى طلبة السنة التحضيرية فى جامعة القصيم، العراق. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، ٣٩، ١١٦-١٢٩.

سرى جميل ووفاء خضر(٢٠١٧). الإخفاق المعرفى وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، ٢٦، ٤٧٣-٤٩٢.

سهام خليفة(٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٥)، ٩٧-١٤٠.

صلاح الدين محمد(٢٠٠٦). المعلم كمثير انفعالي للتحقق من صدق عمليتي الاحتفاظ والاسترجاع في الذاكرة الانفعالية تحليل وتفسير بالقياس الاجتماعي. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، ٣(٣)، ١٤٧-٢٠٢

صلاح الدين محمد (٢٠١٦). أساليب المعالجة الانفعالية لدى طلاب الجامعة المكتئبين وغير المكتئبين، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٧(١٠٥)، ١-٤٨.

طلعت منصور، أنور الشرقاوى، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف(١٩٨٩). أسس علم النفس العام. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عبد العزيز حسين وحيدر سلمان (٢٠١٤). التنبؤ بالانجاز فى ١٠٠ م سباحة حرة بدلالة الذاكرة الانفعالية لدى سباحى أندية المحافظات الوسطى والجنوبية . مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ١٤(٢)، ٦٥-٨٦.

عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالى وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، ١٦(١)، ٥٨٧-٦٣٢.

على سليمان (٢٠٢١). العجز النفسى وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الجامعة المستنصرية – مجلة كلية التربية، ٣، ٢٨٧-٣٠٤.

على ماهر خطاب (٢٠٠٧). مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط٣). القاهرة : الأنجلو المصرية.

عمار السلمانى (٢٠٢١). تنظيم الذات وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات المستدامة، ٣، ٢٨٣-٣٠٣.

عمر عقيل وفتحى الضبع (٢٠٢٠). الملل الأكاديمى وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، ٢١(٢)، ٤٣٢-٤٤٢.

غالب الاسدى وصبا مكى(٢٠١٩). المزعة إلى الملل لدى المرشدين التربويين . مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة – كلية التربية للبنات، ١٣(٢٥)، ٢٩٩-٣٢٦.

فاضل شلاكة، غيث عريعر، نيفيان عبد الله (٢٠١٨). هوية الأنا وعلاقتها بالذاكرة الانفعالية وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة . المجلة الأوروبية لتكنولوجيا علوم الرياضة ، ٢٠، ٨٣-٩٧.

فاطمة السعدى (٢٠١٧). الفشل المعرفى وعلاقته بالتدريس الابداعى لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٣٢، ٦٢٢-٦٣٦.

محسن الزهيرى (٢٠١٦). السلوك الفوضوى وعلاقته بالفشل المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الآداب، ١١٦، ٥٨٥-٦١٤.

محمد عبد الله(٢٠٠٣). سيكولوجية الذاكرة. سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٩٠، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

محمد عبد ربه (٢٠١٩). التجهيز الانفعالى لدى الطلبة الجامعيين مرتفعى ومنخفضى الإخفاق المعرفى. المجلة التربوية، ٦٥، ٢٩٢-٣٨٥.

محمد عبد ربه و نجلاء عبد المنعم (٢٠٢٢). الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بقلق التصور المعرفى لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، العدد(١)، الجزء (٤)، ٤٤٧- ٥٢٦.

محمد ناصف (٢٠١٨). الشعور بالملل الأكاديمى ونسبة انتشاره، ومبرراته، وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، ٢٤-١٤٢.

محمود السيد (٢٠١٨). أثر الحكمة الاختبارية وقلق المستقبل على سعة الذاكرة العاملة العاطفية لدى طلاب جامعة طيبة. ٧مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، (٢)، ١-٢٣.

نهال حامد (٢٠١١). أثر برنامج لتنمية التجهيز الانفعالى لدى طلاب الجامعة فى ضوء نموذج بنائى مقترح. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

نهال حامد، عبد الناصر عامر، سامى هاشم، إعتدال حسانين (٢٠١٣). النموذج البنائى للتجهيز الانفعالى والذاكرة الانفعالية والوعى الانفعالى لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، ٢٥، ١٢٧–١٦٨.

هشام محمد (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على تفعيل الوعى بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية فى زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية. دراسات نفسية – رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٢٨(٢)، ٢٣١–٣٠٩.

يوسف شلبى وعائشة عسيرى، ووسام القصبى (٢٠٢٠). الفروق فى الاخفاق المعرفى والتحصيل الأكاديمى بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودى لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية (كلية التربية – جامعة سوهاج)، ٧٦، ١٢١٦–١٢٥٩.

Bennion, K.,Ford,J., Murray,B and Kensinger ,E.(2013). Oversimplification in the study of emotional memory. Journal of the International Neuropsychological Society, 19, 1-9. doi:10.1017/S1355617713000945

Broadbent, D.(1957). A mechanical of human attention and immediated memory. Psychology Review, 64 (3), 205-215. https://doi.org/10.1037/h0047313.

Broadbent, D.E., Cooper, P.F., FitzGerald, P., and Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. British Journal of Clinical Psychology, 21, 1-16.

Daniel, M., and Jessica, L.(2005). Cognitive failure in every life. NewYork: Guilford. Press.

Daniels, L.M., Tze, V.M., and Goetz, T.(2015). Examing boredom : Different causes for different coping profiles . Learning and individual Differences, 37, 255-261.

Daschmann , E., Goetz, T., and Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school : Development and validation of the precursors to boredom scales. British Journal of Educational Psychology , 81(3), 421-440.

Dolcos, F. and Carthy, G. .M. (2006). How hot emotional brain interferes with cool processing, http://www.biac.duke.edu .

Dolcos, F. and Cabeza, R. (2002) Event-related potentials of emotional memory: Encoding pleasant, unpleasant, and neutral pictures. Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 2, 252-263. http://dx.doi.org/10.3758/CABN.2.3.252

Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: defining boredom in terms of attention. Perspectives on Psychology Science, 7, 482–195. doi:10.1177/1745691612456044.

Ertman, N., Andreano,J., and Cahill, L.(2011). Progesterone at Encoding Predicts Subsequent Emotional Memory. Learning & Memory, 18(12) , 759-763 .

Fahlman,S. A. (2003). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, ,70(12-B),7896.

Finkielsztein, M.(2020). Class – related academic boredom among university students: A Qualitative research on boredom coping strategies. Journal of Further and Higher Education, 44(8), 1098-1113.

Gana, K., Trouillet, R., Martin, B., and Toffart, I.(2001). The Relationship between boredom Proneness and solitary sexual behaviors in adults . social behavior personality , 29(4), 385-390.

Headley,D., and Pare, D. (2013) . In Sync: Gamma oscillations and emotional memory. Journal of Frontiers in Behavioral Neuroscience, 7 (170), 1- 12. doi: 10.3389/fnbe.2013.00170.

Hemmings, B., Kay, R., and Sharp, G.(2019). The Relationship between academic trait boredom , Learning approach and university achievement . Educational and Developmental Psychologist , 36(2), 41-50.

Hunter, J., Eastwood, J.(2021). Understanding the Relation between Boredom and Academic Performance in Postsecondary Students. Journal of Educational Psychology, 113(3), 499-515.

Jarvis, s., and Seifert, T.(2002). Work avoidance as a manifestation of hostility . helplessness or boredom. Alberta Journal of Educational Research , 48, 174-187.

LeDoux, J.(1993). Emotional memory system in the brain. Behavioural Brain Research, 58, 69-79.

LeDoux, J.(2009). Post – traumatic stress disorder : Basic Science and Clinical Practice, Springer – Verlag: New York; ISBN: 978-1-60327-328-2.

Lin, W. Lin,J. Cai, X., Deng, J., Gao, Y. and Lei, M. (2021). Effects of two different emotion – inducing methods on the emotional memory of non-clinically depressed individuals. Plos One , 16(5), 1-14.

Liu, Y. and Lu, Z.(2017). The Relationship between academic self – efficacy and academic- related boredom: " MAOA" gene as a Moderator. Youth and Society , 49(2), 254-267.

Nett, U.E., Goetze, T., and Hall, N.(2011). Coping with boredom in school : An Experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 49-59.

Özerk, G.(2020). Academic boredom : An Underestimated challenge in schools . International Electronic Journal of Elementary Education, 13(1), 117-125.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R. H., and Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531–549. doi:10.1037/a0019243.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of

quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4.

Rachman, S.(2001). Emotional processing with special reference to post-traumatic stress disorder. Journal of International Review of Psychiatry, 13(3), 164-171.

Ritchey, M., LaBar, K. and Cabeza, R.(2011). Level of Processing Modulates the Neural Correlates of Emotional Memory Formation. Journal of Cognitive Neuroscience, 23(4), 757-771 .

Robertson, H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B., and Yiend, J.(1997). "Oops!": Performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects . Journal of Neuropsychologia, 35(6), 747-758.

Russell, J. A. (1980). A Circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology, 39(6), 1161–1178.

Schümann, D, and Sommer, T.(2018). Dissociable contributions of the amygdala to the immediate and delayed effects of emotional arousal on memory. Learning & Memory, 25(6), 283-293 .

Schümann, D., Joue, G., Jordan, P., Bayer, J. and Sommer, T.(2020). Test – retest reliability of the emotional enhancement of memory . Memory , 28(1), 49-59.

Sharp, J. and Sharp, J and Young, E (2018). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. Research Papers in Education. ISSN 1470-1146 DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891

Sharp, J., Hemmings, B, Kay, R, Murphy, B, Elliott, S.(2017). Academic boredom among students in higher education: A Mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. Journal of Further and Higher Education, 41(5), 657-677 .

Sharp, J., Zhu,X, Matos, M. and Sharp, J.(2021). The Academic boredom survey instrument (ABSI): A Measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement . Journal of Further and Higher Education, 45(9), 1253-1280.

Simsek,H., Kula,S. Ozcakir, B., Ceylan Celiker, T. (2020). The Relation between academic boredom of students with mathematics self – efficacy and mathematics anxiety. Acta Didactica Napocensia, 13(2), 30-42.

Singh, S., and Rattan, N.(2017). Study of mindfulness and cognitive failure among young adults . Indian Journal of Positive Psychology , 8(3), 415-419.

Sommers, J., and Vodanovich, S.(2000). Boredom proneness. Its relationship !"to psychological and physical health symptoms". Journal of Clinical Psychology , 56(1), 149-155.

Teasdale, J. D., and Russell, M. L. (1983). Differential effects of induced mood on the recall of positive, negative and neutral words. British Journal of Clinical Psychology, 22, 163-171.

Tirre, W. C., (2018). Dimensionality and determinants of self-Reported cognitive failures. int.j.psychol.res, Vol. 11(1) 9-18, 2018, 62(5),830-856. doi: 10.21500/20112084.3213

Tulis, M., and Fulmer, S.(2013). Students' motivational experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading . Learn. Individ. Differ, 27, 35-46.

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

Wallace, C., Vodanovich, S. and Restino, B.(2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: an investigation within military and undergraduate samples. Personality and Individual Differences, 34, 635-644.

Wardell, V., Madan, C., Jameson, T., Cocquyt, C., Checknita, K., Lin, H.,and Palombo, D.(2021). How emotion influences the details recalled in autobiographical memory . Applied Cognitive Psychology, 35(6), 1454-1465.

Wright, J. and Jaciobs, B.(2003). Teaching Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties : A Comparison of two instructional methods. Educational Psychology , 23(1), 17-47.