جامعة سوهاج
كلية التربية

المجلة التربوية

نمذجة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ نهى محمد سليمان محمد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية– جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٢٦ سبتمبر ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٦ أكتوبر ٢٠٢٤م

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى لدى طلاب الجامعة، وبلغ عدد المشاركين فى الدراسة (٥٠٣) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وأعدت الباحثة أداتين، هما: مقياس الفضول المعرفى ، ومقياس فشل تنظيم الذات ، كذلك طبقت الباحثة مقياس التجول العقلى إعداد لوبيز وآخرون(2023) ,.Lopez et al تعريب وتقنين الباحثة، وأظهرت النتائج ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة لطبيعة بيانات الدراسة، كذلك وجود تأثير مباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى أبعاد فشل تنظيم الذات، ووجود تأثير مباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى، ووجود تأثير مباشر لأبعاد فشل تنظيم الذات فى التجول العقلى، وأيضاً وجود تأثير غير مباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى من خلال أبعاد فشل تنظيم الذات، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق فى الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى تعزى للنوع (ذكر– أنثى) ، والتخصص (علمى– أدبى)، والتفاعل الثنائى بين النوع والتخصص.

الكلمات المفتاحية: الفضول المعرفى– فشل تنظيم الذات– التجول العقلى.

Modelling the direct and indirect causal relationships among Dimensions of Epistemic Curiosity, Self-Regulation Failure, and Mind Wandering for University Students.

Abstract

The current study aimed to build a model for the direct and indirect effects among the dimensions of epistemic curiosity, self-regulation failure, and mind wandering among university students. The number of participants in the study was 503 male and female students from the Faculty of Education, Helwan University. The researcher prepared and applied two tools which included the epistemic curiosity scale and the self-regulation failure scale. The researcher also translated and applied the mind-wandering scale which prepared by Lopez et al. (2023). The results showed the appropriateness of the proposed model for causal relationships between the study variables to the nature of the study data. It also stated that the presence of a direct effect of the dimensions of epistemic curiosity on the dimensions of self-regulation failure. It also showed that the presence of a direct effect of the dimensions of epistemic curiosity on mind wandering. It also revealed that the presence of a direct effect of the dimensions of self-regulation failure on mind wandering. It also stated that the presence of an indirect effect of the dimensions of epistemic curiosity on mind wandering through the dimensions of self-regulation failure. In addition, the results stated that there were no statistically significant differences in epistemic curiosity, self-regulation failure, and mind wandering attributed to gender (male-female), specialization (scientific-literary), and the two-way interaction between gender and specialization.

Keywords: Epistemic Curiosity, Self-regulation Failure, Mind Wandering.

مقدمة:

ما نشهده في العصر الحالى من تطورات وتقدم تكنولوجى معرفى فى جميع المجالات، والذى يؤثر بشكل مباشر على منظومة العملية التعليمية بشكل عام ومنظمة التعليم العالى بشكل خاص، أصبح ليس المشكلة هى كيفية الوصول إلى المعلومات، بل كيفية التعامل والتفاعل الإيجابى مع هذا الكم الهائل من المعلومات فى ظل وجود الكثير من المشتتات والمثيرات التى تعمل على شرود ذهن الطلاب، ويعد شرود الذهن أو التجول العقلى أحد المشتتات الداخلية التى تعرقل تعلم الطلاب فى النواحى والمواقف الأكاديمية.

ويميل العقل البشرى إلى الشرود أحياناً وتوليد أفكار ليس لها علاقة بالموقف أو المهمة المطلوبة، وقد أطلق على هذا الظاهرة العديد من المصطلحات مثل أحلام اليقظة وشرود الذهن والتدخلات الفكرية وغيرها، ووضع (Smallwood and Schooler (2015 جميع هذه المصطلحات تحت مصطلح التجول العقلى، حيث يستخدم مصطلح "التجول العقلى " كمصطلح عام للإشارة إلى الفعل العقلي المتمثل في تحويل انتباه الشخص بعيدًا عن مهمة خارجية محورية، إلى الداخل نحو الإدراكات الداخلية (Smallwood and Schooler, 2006)، فالتجول العقلى أحد الصعوبات التي تعيق تعلم الطلبة، فهو يؤثر بشكل سلبي ومباشر على نواتج التعلم وانجازات الطلاب (البياتى وصالح، ٢٠٢٢).

وعلى مدى العقدين الماضيين، تمت دراسة التجول العقلى بشكل مكثف في مجالات علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب المعرفي (Smallwood & Schooler, 2006) ، وأفادت العديد من الدراسات أن التجول العقلى يؤثرعلى السلوكيات المختلفة، بعضها له أثار سلبية، في حين أن البعض الآخر له نتائج إيجابية (Mooneyham & Schooler, 2013)، وأشار (Killingsworth & Gilbert(2010 إن التجول العقلى ظاهرة نفسية خطيرة محتملة تشير التقديرات إلى حدوثها خلال ٥٠٪ من التفكير الواعي، كذلك يرى Alissa (2020) أن التجول العقلى أحد مصادر المشتتات المنتشرة بشكل كبير فى الوسط الأكاديمى وأن خفض التجول العقلى له آثار إيجابية على ارتفاع التركيز والتحصيل الأكاديمى، كذلك أوضح الفيل(٢٠١٨) الانعكاسات السلبية للتجول العقلى على الكثير من المتغيرات لدى الطلبة مثل العبء المعرفى ومهارات حل المكشلات والاندماج المعرفى والاندماج النفسى

ومهارة الفهم القرائى، كذلك أشار (2021) Elhaj& Nandrino إلى أن التجول العقلى يعيق الأداء المعرفى، فالطلاب ذو مستوى مرتفع فى التجول العقلى يحصل على مستوى منخفض على اختبارات الذكاء والقدرة على الانتباه بمحتوى المحاضرة.

وقد بحثت بعض الدراسات العوامل التي تعزز التجول العقلى، ومنها السمات الشخصية وعلى سبيل المثال، أشارت دراسة (2023)Sekiguchi إلى أن السمات الشخصية تؤثر عل التجول العقلى، ويعتبر الفضول المعرفى سمة شخصية إيجابية قد تؤثر على التجول العقلى، حيث أن الأشخاص الذين لديهم درجة عالية من الفضول المتنوع قد يكونون مهتمين بتجارب جديدة متنوعة؛ وبالتالي، سيكون لديهم أشياء كثيرة للتفكير فيها، وبالتالي قد يزداد التجول العقلى، وميل الأشخاص الذين لديهم درجة عالية من الفضول المحدد إلى التفكير في الأسئلة التي سيتم حلها خلال بعض الأنشطة، وبالتالي قد يميلون إلى التجول العقلي بشكل متكرر، لذلك من المحتمل أن يدفع الفضول المعرفي الناس نحو التجول العقلى .ومع ذلك، حتى الآن، لم تقم أي دراسة بفحص تأثيرات الفضول المعرفي بشكل مباشر على التجول العقلى.

ويعد الفضول المعرفى أحد المتغيرات الحديثة ذات أهمية للتعلم والسياق الأكاديمى ، حيث يصف بأنه الرغبة في الحصول على معلومات جديدة تحفز اكتساب المعرفة والسلوك الاستكشافي (Berlyne, 1954; Loewenstein, 1994)، وينعكس ذلك في تصرفات الطالب الذي يسعى للحصول على معرفة جديدة، والقضاء على الفجوات في فهمه لموضوع ما، والانخراط في الأنشطة الفكرية (Litman ,2005 ; Özsaray, & Eren ,2018). كذلك عن البدء من اتخاذ قرار متابعة الدراسة وصولاً إلى اختيار مهنة، فإن الطلاب مدفوعون بالرغبة في معرفة المجهول (Dinwoodie,2011)، لذلك عند النظر إلى الفضول وإشباع الفضول باعتبارهما ضروريين لتحسين حياة الناس بشكل مستمر، فقد تم التأكيد على أن القدرة على الفضول والتحقيق والحصول على المزيد من المعرفة غريزة فطرية لدى جميع البشر، مما يعني أنهم يولدون بهذه السمة(MacKinnon & Kuhn, 2022) ، وتم تحديد نوعين من الفضول المعرفي (Berlyne, 1966; Day, 1969; Litman, 2008) : الفضول المتنوع، والذي يشير إلى الدافع لاستكشاف معلومات جديدة من مصادر مختلفة، والفضول المحدد، وهو الدافع لاستكشاف موضوع معين.

ويؤدى الفضول المعرفي دوراً هاماً في عملية تعلم طلاب الجامعات للمعرفة؛ حيث يعد الدافع الداخلي الذي يشجع الأفراد على الحصول على المعلومات الفكرية، كما يؤدى دورًا وسيطًا في الارتباط بين الوعي والانفتاح ونتائج التعلم لدى طلاب الجامعة (Hassan et al., 2015)، كذلك أظهرت العديد من الدراسات أن الفضول المعرفي يمكن أن يتنبأ بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي للطلاب (Özsaray&Eren, 2018 ; Eren & Coskun, 2016)، وأشارت الدراسات التربوية إلى مجموعة واسعة من متغيرات التعلم الإيجابية المرتبطة بالفضول المعرفي، بما في ذلك الأداء المدرسي (Eren & Coskun, 2016)، والتنظيم الذاتي (Lauriola et al., 2015) ، وتعزيز الذاكرة (Kang et al., 2009)، والتوجه نحو الهدف (Eren, 2009)، ويفترضون أن الطلاب يمكن أن يختبروا الفضول المعرفي عندما ينخرطون في مهام معرفية جديدة وغير روتينية، والتي تحتوي على معلومات غير متوقعة وتناقض معرفي (Nakamura, Reinders, Darasawang, 2022).

كذلك يؤدى فشل تنظيم الذات دوراً مهماً فى التجول العقلى، حيث يشير التنظيم الذاتي إلى القوة الدافعة للسلوكيات الموجهة نحو الهدف وهو المسؤول عن توجيه والحفاظ على التحكم في الانتباه، ويتم تحديد توزيع الانتباه أثناء تنفيذ المهمة من خلال أنشطة التنظيم الذاتي (Kanfer& Ackerman,1989)، وتناولت العديد من الدراسات متغير تنظيم الذات وتطرقت إلى تعريفه وأسبابه وعلاقته بالكثير من المتغيرات، ولم يتطرق الكثير إلى متغير فشل تنظيم الذات، بالرغم من أن فشل تنظيم الذات له تأثير سلبى فى جميع المجالات ومنها المجال التعليمى والتربوى (Al– Harthy et al, 2021).

ولقد ظهر متغير تنظيم الذات فى نظرية باندورا للتعلم المعرفى الإجتماعى (Bandura, 1995)، ويرى (2009) Zimmerman & Moylan أن تنظيم الذات يساعد الطلاب فى النجاح فى المهام الأكاديمية فى مراحل التعليم المختلفة، لذلك لابد من تحفيزه ، كذلك أشار (2003) Wolters إلى أن الطالب المنظم ذاتياً يمتلك مستويات مرتفعة من الفعالية الذاتية والتوجه نحو الأهداف، وتوصلت دراسة (2020) Sullivan& Davis أن تنظيم الذات له تاثير كبير على التجول العقلى، ويوضح(2006) Locke and Latham أن تنظيم الذات يتم فيها توجه الانتباه للمهام ذات الصلة بالهدف، وبعيدًا عن المهام غير ذات

الصلة بالهدف، وحيث أن التجول العقلى يعكس تحول الانتباه نحو المحفزات غير ذات الصلة بالهدف، فقد يُنظر إلى التجول العقلى باعتباره فشلًا في عملية السعي إلى تحقيق الهدف.نأن

بينما يرى (1998)Carver and Scheier أن الأشخاص قد يتخلون أحياناً عن عملية التنظيم الذاتي وينخرطون في سلوكيات غير متسقة مع أهدافهم ، يُطلق على الانقطاع السلوكي الذي يثير وينشط الدافع المستمر لتحقيق الهدف اسم الفشل التنظيمي الذاتي، كذلك يرى (1996)Baumeister & Heatherton أن فشل التنظيم الذاتي يحدث عندما يحاول الشخص تعديل أو تثبيط استجابة معينة، لكنه لا يتمكن من القيام بذلك لأن الجهد المبذول غير كافى (نقص التنظيم) أو لأن الجهد غير فعال أو غير منتج (سوء التنظيم)، ووفقاً (2022) Park and Kim فإن نجاح التنظيم الذاتي كان له تأثير إيجابى على أداء الطلاب، في حين فشل التنظيم الذاتي كان له تأثيرسلبى على أداء الطالب، كما يرى (2017) Adam et al., أن فشل تنظيم الذات يؤدي إلى فشل التعلم ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بإنخفاض الدافع وعدم كفاية تحديد الأهداف وإنخفاض الإنجاز الأكاديمي.

بناء على ما سبق تعتبر متغيرات الدراسة وهى التجول العقلى وفشل تنظيم الذات والفضول المعرفى من المتغيرات التى لها تأثير فعال على التعلم والأداء الأكاديمى لطلاب الجامعة، لذلك كان الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لتوضيح طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة وفهم هذه العلاقة بشكل أعمق.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة اثناء عملها بالجامعة، أن هناك بعض الطلاب أفكارهم تتجه نحو أشياء ليس لها علاقة بالمحاضرة مثل انشغالهم بالهواتف الذكية واستغراقهم بالاهتمامات والأمور الشخصية الأخرى، وبعض الطلاب تتجه أفكارهم حول المحاضرة والتى تظهر من سلوكياتهم فى طرح الأسئلة وتبادل المناقشة، ويدعم هذا (2019) Nurgitz الذى يرى أن طلاب الجامعة هم أكثر عرضة للتجول العقلى، حيث يزداد الإنشغال نتيجة وجود وسائل التكنولوجيا الحديثة فى بيئة التعلم مثل الهواتف الذكية واللاب توب والساعات الذكية.

وشهد مؤخراً زيادة فى الأبحاث التى تناولت تأثير بعض المتغيرات على التجول العقلى؛ لما له تأثير سلبى على الأداء الأكاديمى وخاصة لطلاب المرحلة الجامعية؛ حيث تعتبر المرحلة الجامعة

مرحلة مليئة بالعديد من المشتتات التى تساعد على ارتفاع التجول العقلى، ويرى سرحان (٢٠٢٣) أن من أحد العوامل التى تساعد على زيادة مستوى التجول العقلى للطلاب الجامعة هى استخدام الأستاذ أو المحاضر الطرق التقليدية فى التعليم، ولاحظ Szpunaret al (2016) معدلات عالية من التجول العقلى (تصل إلى ما يقرب من ٤٥٪) أثناء المحاضرات الجامعية، كما أوضح وداعة (٢٠٢٠) أن التجول العقلى سبب الانخفاض فى مخرجات التعليم الجامعى.

ويرى (Dane (2018 أن بعض أشكال التجول العقلى تفيد الأداء العملى والمعرفى ، بينما تنتقص أشكال أخرى من ذلك الأداء، لذلك أوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لفهم أفضل لما يدفع التجول العقلى إلى اتجاهات غير منتج أو غير مفيد للأداء.

ويعتبر الفضول المعرفى أحد المتغيرات الذى يؤثر على التجول العقلى؛ حيث أشارت دراسة عثمان (٢٠٢٢) إلى أن الفضول المعرفى له تأثير سلبى مباشر على التجول العقلى، وكذلك له تأثير سلبى غير مباشر على التجول العقلى من خلال الإبداع، أى كلما زاد الفضول المعرفى انخفض التجول العقلى، بينما أشارت دراسة (Sekiguchi(2023 إلى أن الفضول المعرفى له تأثير إيجابى ومباشر على التجول العقلى، أى مع زيادة الفضول المعرفى وخاصة المتنوع يزداد مستوى التجول العقلى. ونجد من هذه الدراسات اختلاف وتضارب فى النتائج التى توصلت لها.

بجانب هذا، هناك سبب آخر للتركيز على العلاقة بين التجول العقلى والفضول المعرفى، وهى أن العديد من الدراسات أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الانفتاح على التجربة والتجول العقلي (Kane et al., 2017; Li et al, 2024; Zhiyan & Singer, 1997)، كذلك الأشخاص ذوي المستويات مرتفعة من الانفتاح يظهرون مستويات مرتفعة من الفضول (Silvia & Christensen, 2020)، فإن هذه النتائج تدعم التنبؤ بأن الفضول المعرفي يعزز ظهور التجول العقلي، إلا أن الانفتاح مفهوم واسع يشمل الخيال والحساسية الجمالية، والانتباه للمشاعر (McCrae & Costa, 2009)، وبالتالي فإن التركيز فقط على الانفتاح لا يوضح العلاقة بين الفضول والتجول العقلى، وكذلك لا يوضح أي نوع من الفضول المعرفي يرتبط بشكل أكبر للتجول العقلى، علاوة على ذلك، لم تجد بعض الدراسات السابقة علاقة بين الانفتاح والتجول العقلى (Carciofo et al., 2016; Ibaceta & Madrid, 2021)، بينما أشارت دراسة (2021) Ibaceta and Madridإلى وجود علاقة غير مباشرة بين الانفتاح والتجول العقلى من خلال ما وراء الوعى ، بالتالى للتعرف على سمات

الشخصية الإيجابية التي تؤثر على التجول العقلى، يجب التركيز على على الفضول المعرفي نفسه بدلاً من الانفتاح.

مع ذلك فإن الفضول المعرفى ليس هو العامل الوحيد الذى يؤثر على التجول العقلى، فهناك الكثير من المتغيرات التى تؤثر عليه ومنها فشل تنظيم الذات؛ حيث تناقش نظريات التنظيم الذاتي عملية تحويل قدرات الفرد على الانتباه نحو الهدف (**Bandura, 1986; Carver & Scheier, 1982**)، ويعكس التجول العقلى التحول الداخلى لمصادربعيدًا عن المهام المرتبطة بالهدف (**Andrews-Hanna, Smallwood, & Spreng, 2014; Smallwood & Schooler, 2006**)، وبالتالى يمكن اعتبار التجول العقلى شكلاً من أشكال فشل التنظيم الذاتي، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتجول العقلى من خلال فشل تنظيم الذات (**Etherton, 2021**)، كما توصلت دراسة (**Zedelius et al, 2021**) إلى تنظيم الذات يسهم فى التنبؤ بالتجول العقلى، كذلك توصل هجرس وآخرون (٢٠٢٣) بإمكانية التنبؤ للتجول العقلى من خلال مهارات تنظيم الذات، بينما توصلت دراسة عيلوه (٢٠٢٣) إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى (كأحد أبعاد فشل تنظيم الذات) من خلال التجول العقلى لطلاب الجامعة.

كذلك هناك سبب آخر للتركيز على العلاقة بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات، وهو وجود اختلاف وتباين فى نتائج الدراسات السابقة؛ فهناك بعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة طردية بين فشل تنظيم الذات والتجول العقلى (أى كلما زاد التجول العقلى زاد فشل تنظيم الذات وقل التنظيم الذاتى)، ، مثل: دراسة كل من (سليمان، ٢٠٢٤؛ عليوه، ٢٠٢٣) التى اوضحوا وجود علاقة موجبة بين التجول العقلى والتسويف، وأشار كل من (**Howell &Watson, 2007; Wolters, Won & Hussain, 2017**) أنه أصبح من المقبول على نطاق واسع أن التسويف يمكن تصوره كشكل من أشكال فشل التنظيم الذاتي، ويرى عرفان (٢٠٢١) إلى إنخفاض التجول العقلى لدى طلاب الجامعة نتيجة التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى العلاقة السلبية بين التعلم المنظم ذاتياً والتجول العقلى، أى كلما ارتفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً انخفض مستوى التجول العقلى، كذلك أظهرت دراسة (**Cheung (2018 2018** وجود علاقة سلبية بين التجول العقلى والتنظيم ذاتى، فى حين بعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين فشل تنظيم الذات والتجول العقلى

(أى كلما زاد التجول العقلى قل فشل تنظيم الذات وزاد التنظيم الذاتى)، مثل: دراسة (Sullivan& Davis (2020 التى أسفرت عن أن تنظيم الذات ارتبط ارتباط مباشر إيجابى مع التجول العقلى. وأوضحت دراسة البياتى(٢٠٢٢)عن وجود علاقة طردية بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي.

بجانب ما تم ذكره، هناك قليل من الدراسات التى تناولت العلاقة بين الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات، مثل: دراسة عبد الرزاق (٢٠٢٣) التى توصلت إلى وجود علاقة بين الفضول المعرفى والتنظيم الذاتى لدى طلاب الجامعة، ودراسة (2015),.Lauriola et al أشارت إلى وجود علاقة بين الفضول المعرفى وتنظيم الذات.

ومن خلال ما سبق يتضح إحدى المشكلات التى تواجه طلاب الجامعات، وتسبب لهم الكثير من المتاعب والصعوبات وهي التجول العقلى، ورغم أهمية كل من الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات كل على حدة في تفسير درجة معينة من التباين في التجول العقلى لدى طلاب الجامعات إلا أن تناولهما معاً في نموذج قد ينتج عنه توضيح العلاقة بشكل أفضل وتفسير درجة أكبر من التباين في مستوى التجول العقلى، ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة – فى حدود علم الباحثة – تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً واهتمت ببحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات موضوع الدراسة " التجول العقلى وفشل تنظيم الذات والفضول المعرفى لدى طلاب الجامعة" فثمة مبرر لإجراء هذه الدراسة وتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة وفهم هذه العلاقة بشكل أعمق، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى" لبيانات عينة الدراسة؟

٢– ما التأثيرالمباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى أبعاد فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة؟

٣– ما التأثيرالمباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة؟

٤– ما التأثيرالمباشر لأبعاد فشل تنظيم الذات فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة؟

٥– ما التأثيرغيرالمباشر لأبعاد فضول المعرفى على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى أبعاد فشل تنظيم الذات ؟

٦– ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقاييس الدراسة (الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى) التى تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة فى التالى:

١– التحقق من مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى" لبيانات عينة الدراسة.

٢– تحديد التأثيرالمباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى أبعاد فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

٣– تحديد التأثيرالمباشر لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة.

٤– تحديد التأثيرالمباشر لأبعاد فشل تنظيم الذات فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة.

٥– تحديد التأثيرغيرالمباشرلأبعاد فضول المعرفى على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى فشل تنظيم الذات .

٦– الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقاييس الدراسة (الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى) التى تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما.

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية:

– تكمن أهمية الدراسة فى أنها تتناول ظاهرة منتشرة وخطيرة ولها توابع سلبية على تعليم الطلاب وأدائهم الأكاديمى، وهى التجول العقلى.

– وأيضاً تستمد الأهمية النظرية من حداثة متغيرات الدراسة وتأثيرها الواضح والمباشرعلى العملية التعليمة فى المرحلة الجامعية.

– كذلك تكمن أهمية الدراسة من قلة الدراسات التى تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة – فى حدود علم الباحثة– رغم أهمية هذه المتغيرات فى العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- إمتداد التراث التربوى والنفسى ببعض الأدوات النفسية الحديثة لقياس الفضول المعرفى، وفشل تنظيم الذات، والتجول العقلى.
- تقديم نموذج بنائى للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ بحيث يساعد هذا النموذج القائمين بالعملية التربوية فى تحديد أسباب والعوامل المسهمة فى ظاهرة التجول العقلى.
- الاستفادة من نتائج الدراسة فى الكشف عن مكونات الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات التى تسهم فى التجول العقلى ، وذلك من أجل إعداد برامج تدريبية للحد من التجول العقلى.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الفضول المعرفى:

يعرف فى الدراسة الحالية بأنه رغبة الفرد فى الحصول والبحث عن المعلومات بغرض تقليل عدم اليقين أو تقليل عدم المعرفة ولسد الفجوة بين المعلومات، ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

فشل تنظيم الذات:

يعرف فى الدراسة الحالية بأنه عدم قدرة الطالب فى تحقيق أهدافه أو تعديل سلوكه وأدائه دون أن يكون هناك عوامل خارجية تمنعه، أنما بسبب ميل الطالب فى تأجيل أو تأخير التكليفات الأكاديمية أو بسبب فشله فى التجاوز أو بسبب كسل الطالب نفسه، ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

التجول العقلى:

يعرف (2023) ,.Lopez et al التجول العقلى بأنه الانخراط غير المقصود في الأفكار الذى يركز على الداخل وقد يكون له عواقب على الأفعال التى تحدث حالياً، نتيجة عدم الوعى وقصور فى الانتباه والفشل فى التفاعل الإجتماعى والفشل فى التعامل مع الأشياء. وتتبنى الباحثة تعريف لوبيز وأخرون (٢٠٢٣) كتعريف إجرائى فى الدراسة الحالية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة

أولاً:الفضول المعرفىEpistemic curiosity

تعريف الفضول المعرفى

يشكل الفضول عنصراً أساسياً من عناصر طبيعتنا البشرية، فالكثير من الوقت نقضيه في البحث عن المعلومات سواء بالاستماع إلى الأخبار أو الموسيقى، أو تصفح الإنترنت، أو قراءة الكتب أو المجلات، أو مشاهدة التلفاز والأفلام والرياضة وغيرها، ويعتبر نقصان الفضول هو أحد أعراض الاكتئاب، والفضول الزائد قد يساهم في تشتت الانتباه(Kidd et al., 2015).

وكما يقول المثل: "الفضول هو أفضل معلم "سواء كان الأمر يتعلق بتطور الحضارة الإنسانية أو استكشاف المعرفة في الحياة اليومية، فإن الفضول موجود في كل مكان، الفضول، باعتباره الرغبة في اكتساب معرفة جديدة وتجارب حسية جديدة، يلهم السلوك الاستكشافي للأفراد (Litman & Spielberger, 2003). بينما (2004) Kashdan and Roberts عرف الفضول بأنه النظام العاطفي التحفيزي الإيجابي الموجه نحو التعرف على المعلومات والتجارب الجديدة والتحديات وملاحقتها وتنظيمها ذاتيًا.ويقسم بعض العلماء الفضول إلى فضول معرفي وفضول إدراكي (Berlyne, 1954).

ويعتبر الفضول المعرفي الحافز البشرى للمعرفة والحصول المعلومات والتغلب على العوائق التى تواجه الطلاب فى الجانب الأكاديمى ، لذلك يمكن اعتباره حافز للنجاح والتعلم (Grossnickle, 2016; Kidd et al., 2015; Von Stumm et al., 2011).

وأشار (2008) Litman إلى أن مستويات الفضول المعرفي تؤثر على أهداف التعلم التي يضعها الطلاب لأنفسهم، سواء كانت قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، كما تحدد مستويات المثابرة أو الجهود التي يبذلها الطلاب لتحقيق تلك الأهداف

ويعرف (2008) Litman الفضول المعرفي بأنه رغبة في المعرفة تحفز الأفراد على تعلم أفكار جديدة، والقضاء على فجوات المعلومات، وحل المشكلات الفكرية.

ويرى (2009) Slater الفضول المعرفى بأنه الرغبة في البحث عن المعرفة حول البيئة المحيطة بالشخص ودمجها من أجل تحسين أو تحفيز الأداء الفكري.

كذلك يعرفه (2022) ,.Donnellan et al بأنه الرغبة فى البحث أكثر عن المعلومات الموجهة المحددة وغير معروفة سابقاً .

بينما يعرفه وهبة (٢٠٢٣) بأنه حالة معرفية تساعد الطالب على التكيف في التعامل مع الصعوبات التي تواجهه وفي البحث عن المعلومات الجديدة التي تسهم في الكشف والتطلع إلى الحقائق والعمل على استغلال أوقات الفراغ والتعرف على كل ما هو جديد من أجل التفاعل داخل المجتمع.

ويرى خليل (٢٠٢٣) بأنه إمعان التفكير حول الأفكار من حيث مضمونها ومعانيها من خلال التساؤل المستمرعنها وتمعنها جيداً، ويستثار بواسطة عدم التأكد الفكري وتحفيزه سلوكيات محددة لاكتساب المعرفة.

أبعاد الفضول المعرفى

الفضول المعرفي، استناداً إلى نماذج الفضول المعاصرة، هو بناء متعدد الأوجه يتكون من أبعاد مميزة ولكنها مترابطة للغاية، اقترح (Berlyne(1960 في البداية بعدين، هما: الفضول المتنوع والفضول المحدد ؛ حيث يشير الفضول المحدد إلى الرغبة في الحصول على معلومات معينة، ويبدأ بما يسمى بالمتغيرات التجميعية، مثل الحداثة أو التعقيد أو الغموض. وُصف الفضول المتنوع في البداية بأنه رغبة في الحصول على محفزات جديدة أو مثيرة أو مسلية مدفوع بمشاعر الملل أو الرغبة في تنوع التحفيز. ووجد (2003) Litman & Spielberger لاحقاً أنها مترابطة للغاية، بعد عام واحد، قدم (2004) Litman & Jimerson بُعداً جديداً للفضول المعرفي، وهو الشعور بالحرمان، الذى يشير إلى مشاعر عدم اليقين غير السارة والمثيرة للإشمئزاز والتي تصاحب الفضول، مثل الإنزعاج من عدم معرفة إجابة سؤال ما.

ويرى (2009) Slater أن الفضول المحدد والفضول المتنوع يمكن تمثيله كفضول معرفى أو فضول إدراكى، لذلك اقترح وجود أربعة أبعاد للفضول،هم: الفضول المعرفى المحدد، الفضول المعرفى المتنوع، الفضول الإدراكى المحدد، الفضول الإدراكى المتنوع.

واقترح كل من (,2005; Lauriola et al., 2015; Litman & Jimerson Litman , 2004) أن الفضول المعرفي ينطوي على بعدين، يُطلق عليهما نوع الاهتمام (النوع الأول) ونوع الحرمان (النوع د)، يشير الفضول المعرفي من النوع الأول الرغبة في الحصول على معلومات جديدة من المتوقع أن تزيد من المشاعر الممتعة للاهتمام الظرفي، ويرتبط بتحفيز المشاعر الإيجابية،

والاستكشاف المتنوع، وتعلم أشياء جديدة، والتعلم الموجه نحو الإتقان، في حين يتضمن الفضول المعرفي من النوع(د) دافعاً لتقليل التجارب غير السارة المتمثلة في الشعور بالحرمان من المعرفة الجديدة، وتقليل عدم اليقين، والاستكشاف الملموس، والحصول على المعلومات المفقودة من مجموعات المعرفة والمتعلقة بالأداء.

ويرى (2021) ,.Tang et al أن هناك أربعة أنواع من الفضول،هى:

- الفضول المتنوع:يشير إلى أن رغبة البحث عن التحفيزات العامة لتقليل الملل.
- الفضول المحدد : يشير إلى أنه دافع الرغبة في الحصول على معلومات معينة لتقليل عدم اليقين.
- الفضول الإدراكي: يوضح أن الدافع الذي تثيره المحفزات الحسية الجديدة مثل التعرضات البصرية أو السمعية.
- الفضول المعرفي: يوضح الرغبة في المعرفة أو المعلومات.

نظريات المفسرة للفضول:

تعدد النظريات التى تناولت الفضول المعرفى، منها:

نظرية تقليل الدافعDrive Reduction Theory

أجرى بيرلين Berlyne الكثير من الأبحاث التجريبية حول الفضول باعتباره دافعاً أساسياً مرتبطاً بنظرية تقليل الدافع (Litman & Spielberger, 2003)، وتفترض نظرية الدافع أن الفضول مرتبط بالشعور غير السار بعدم اليقين، وبالتالي فإن الإستكشاف ضروري لتقليل هذه المشاعر (Litman & Jimerson, 2004)، كذلك يتم تصنيف الفضول ضمن نموذج تقليل الدافع على افتراض أنه عندما يتم إستثارة فضول الشخص، يجب على هذا الشحص يستكشف ويحاول يعالج مصدر الاستفزاز لتقليل الإستثارة. وبالتالي، فإن الشخص الذي يحفزه الإستثارة على الاستكشاف يفعل ذلك بقصد إشباع فضوله، فالفضول مثل غيره من الدوافع العاطفية مثل الغضب والقلق، هو عاطفة قد يعمل الكائن الحي على تقليلها (Robyak, 1986; Slater, 2009; Berlyne, 1950).

نظرية المستوى الأمثل للتحفيز Optimal Level of Stimulation Theory

يرفض بعض الباحثين فكرة أن الفضول هو عاطفة يتم إشباعها ببساطة عن طريق تقليل الدافع، ويعتقدون أن الفضول والسلوك الاستكشافي المرتبط به يتم تنظيمهما من خلال الرغبة في تحقيق مستوى مثالي من التحفيز. وترتبط الدرجة التي يستكشف بها الفرد الحافز الجديد بشدة الاهتمام (Kashdan & Roberts, 2006; Litman & Silvia, 2006)؛ حيث يرون أن سلوك الفرد يتأثر بالرغبة المحفزة، ووجود علاقة على شكل حرف U مقلوب بين المحفزات والفضول، أى كل من المستويات

المنخفضة والمرتفعة للغاية من التحفيز تثير مستويات منخفضة نسبيًا من السلوك الاستكشافي. ومن الناحية المثالية، تثير المستويات المعتدلة من التحفيز أعلى مستويات الفضول والتفاعل اللاحق مع البيئة.

نظرية تقليل الفجوةGap Reduction Theory

افترض (Loewenstein, 1994; Litman et al., 2005) أن الفضول يكون في أعلى مستوياته ويتبعه السلوك الاستكشافي، وذلك عندما تكون هناك فجوة بين ما يعرفه الشخص وما لا يعرفه ، وافترض الباحثون أن الشعور بالمعرفة يثير رغبة في المعرفة أكثر من الشعور بعدم المعرفة، وحددوا هذا الشعور بالمعرفة حجم التناقض المتصورأو المدرك. إذا كانت حالة طرف اللسان موجودة، فسيكون الفضول في أعلى مستوياته وسيختار الفرد حل التناقض، إذا شعر الأشخاص بأنهم لا يعرفون إجابة سؤال ما، فلن يُظهروا فضولًا كبيرًا.

ثانياً: فشل تنظيم الذاتى Self-regulation failure

يصف التنظيم الذاتي بأنه العملية التي من خلالها يغير الشخص سلوكه، فهو العملية التحفيزية التي توجه الشخص لتخصيص الوقت والجهد المبذول لتحقيق أهدافه (Bandura, 1991; Carver & Scheier, 1982)، ويستخدم مصطلح التنظيم الذاتي بشكل عام للإشارة إلى تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها، حيث يضع الأشخاص الأهداف، ويراقبون مستوى تقدمهم نحو هذه الأهداف، ويظهرون الالتزام من خلال التحكم في إدراكاتهم وأفعالهم وخياراتهم وفقاً لهذه النتائج النهائية المرغوبة، إما يستمرون بتحقيق أهدافهم أو ينسحبون منها.

تفترض نظريات التنظيم الذاتي والتحفيز أن الناس يحددون لأنفسهم أهدافاً ويؤدون سلوكيات موجهة نحو الهدف لتحقيق الأهداف النهائية المرغوبة (Bagozzi and Dholakia 1999; Deci and Ryan 2000)، وهناك نظريتان تصفان عمليات التنظيم الذاتي، وهما نظرية التحكم ونظرية المعرفية الاجتماعية.

نشأت نظرية التحكم في مجال الهندسة، وتم تعديلها لتناسب السلوك البشري بواسطة (Carver and Scheier, 1982)، حيث يرى تنظيم الذات من منظور تحكم وضبط السلوك، تتكون نظرية التحكم من ثلاثة مكونات رئيسية: المعايير والمراقبة والإجراءات؛ حيث تشير المعايير إلى الأهداف التي يعتنقها الشخص، والمراقبة هي العملية التي يقارن بها الشخص حالته الفعلية بمعاييره، أما الإجراءات هو العملية التي يتم من خلالها بذل الجهد لتقليل التناقضات المتصورة بين الحالة الفعلية للشخص ومعاييره، وتركز هذه النظرية على العمليات القائمة على التغذية الراجعة التى بواسطتها ينظم الأشخاص سلوكهم وأفعالهم ذاتياً لتقليل التناقضات المتصورة بين الأهداف الفعلية والأهداف المرغوبة بها.

أما في النظرية المعرفية الإجتماعية ، اقترح(1991) Bandura أن السلوك البشري يتم تنظيمه من خلال الممارسة المستمرة للتأثير على الذات، وهناك ثلاث وظائف فرعية رئيسية داخل التنظيم الذاتي: مراقبة الذات لسلوكيات الفرد، والحكم على سلوك الفرد مقارنة بالمعايير الشخصية والظروف البيئية، وردود الفعل الذاتية العاطفية، وتشكل هذه الوظائف الفرعية الثلاث بنية نظام التنظيم الذاتي، ووصف المراقبة الذاتية بأنها ذات وظيفة تشخيصية ذاتية، مما يسمح للناس بملاحظة الأنماط حول سلوكياتهم الخاصة، ووظيفة تحفيزية ذاتية، مما يسمح للناس بتحديد أهداف واقعية لأنفسهم بالإضافة إلى مراقبة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف، بينما تتضمن الوظيفة الفرعية الثانية وهى الحكم على سلوك الفرد مقارنة بين الحالة الحالية للفرد والمعايير المختلفة، وتستخدم هذه الوظيفة الفرعية لتحديد ما إذا كانوا قد حققوا هدفهم أو يحتاجون إلى الاستمرار في تحديد ما يريدون تحقيقه، ويمكن اكتساب المعايير المستخدمة فى الحكم على سلوك الفرد من خلال مصادر مختلفة اعتماداً على توجه الشخص لمراقبة الذات ، أو من التفاعل بين المصادر الذاتية والخارجية، و تمثل المعايير الحالة المثالية أوالواجبة للفرد (أي هدف الفرد)، والتي تتم مقارنتها بالحالة الحالية للفرد لقياس التناقض، ويستخدم هذا التناقض الناتج إما لبذل الجهد أو للتوقف عن أداء النشاط، أما ردود الفعل الذاتية هي نتائج الوظيفتين الفرعيتين لمراقبة الذات والحكم؛ حيث يحتاج الشخص إلى مراقبة أدائه ومقارنته بالمعايير المعطاة له قبل إعطار رد فعل أو استجابة لمستوى أدائه، كما تعتمد ردود الفعل الذاتية على محددات الأداء المتوقعة، أو العوامل التي أدت إلى نجاح الشخص أو فشله، إذا نجح الشخص بسبب محددات خارجية، سيشعر بعدم الرضا الذاتى من إنجازه، فى حين إذا نجح نتيجة توقعه الإيجابى الذاتى من تحقيق هدف معين، يصبح الشخص أكثر تحفيزاً لإنجاز الهدف المطلوب، لذلك يسعى الناس إلى الأنشطة التي تنتج ردود فعل ذاتية إيجابية ويتجنبون الأنشطة التي تنتج ردود فعل ذاتية سلبية .

فى حين افترض (2000) Zimmerman أن فشل التنظيم الذاتي ينتج عن نهج تفاعلي للتنظيم الذاتي يعتمد كلياً على تحليل الفجوة بين الأداء الملحوظ والمعيار المطلوب تحقيقه، ويحدث فشل التعلم الذاتي عندما لا يتمكن الشخص من الوصول إلى أهدافه الشخصية أو مستوى الإنجاز المطلوب (Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011)، وهذا ليس مرادفًا بالضرورة للفشل الأكاديمي. على سبيل المثال إذا كان هناك طالب يريد التفوق على الآخرين في تخصص معين من خلال الحصول على أفضل درجة في الفصل (هدف محدد)، وبالفعل حصل الطالب على درجة جيدة في امتحاناته ولكنه لم يحصل على أفضل درجة، فهذا شكل من أشكال فشل التنظيم الذاتي لأن الهدف

المحدد لم يحصل إليه، ولكن من الصحيح أن تأثير فشل التنظيم الذاتي قد يظهر في شكل انخفاض الأداء الأكاديمي.

ويرى (1996) Baumeister & Heatherton فشل التنظيم الذاتي يحدث عندما يحاول الشخص تعديل أو تثبيط استجابة معينة، لكنه لا يتمكن من القيام بذلك لأن الجهد المبذول غير كافى (نقص التنظيم) أو لأن الجهد غير فعال أو غير منتج (سوء التنظيم).

فى حين يرى أن فشل في التنظيم الذاتي يحدث عندما تصبح الرغبة قوية جداً، أو الشعور بالتعب والإرهاق، أو عدم وجود هدف أو دافع قوى (Heatherton and Wagner, 2011; Krizan and Garrett, 2016).

من الناحية الفسيولوجية، تم اقتراح أن فشل التنظيم الذاتي هو نتيجة لضعف الاتصال بين هياكل الدماغ المسؤولة عن الوظائف التنفيذية الأساسية للتنظيم الذاتي (Vohs& Baumeister, 2016).

ويشمل الفشل التنظيمي الذاتي جميع أنواع الإدراكات والسلوكيات والخبرات التي تحرك الشخص بعيداً عن النتائج النهائية المرغوبة (Kruglanski et al. 2002).

ويعرف (1998)Carver and Scheier فشل تنظيم الذات بأنه الانقطاع السلوكي الذي يثير وينشط الدافع المستمر لتحقيق الهدف .

ويرى (2016) Vohs and Baumeister فشل التنظيم الذاتي بأنه ضعف الاتصال بين هياكل الدماغ المسؤولة عن الوظائف التنفيذية الأساسية للتنظيم الذاتي.

ويعرفه (2018) ,.Castonguay et al بأنه تصرف الفرد بشكل غير فعال (سوء التنظيم) أو فشل الشخص في التصرف (ضعف التنظيم) في محاولة لبدء أو تغيير أو منع سلوك ما.

أبعاد فشل تنظيم الذات

توصل (2021) Al– Harthy et al إلى أن هناك ستة أبعاد تسهم فى الفشل فى التنظيم الذاتى، هى:

التسويف: يعرف بأنه تأخير العمل أو عدم اكمال التكليفات المطلوبة فى وقت محدد.

الإشباع: تشير إلى إشباع الرغبات اليومية، وتأجيل الإشباع يتمثل فى محاولة الشخص القيام بتأجيل تحقيق هدف ممتع وإيجابى.

التكلفة النفسية: تشتير إلى الإخفاق فى التعامل مع الإجهاد والأرق يكون له تأثير نفسى تتمثل فى ظهور التكلفة النفسية .

الفشل فى التجاوز: يشير إلى الفشل فى القدرة على تركيز الوعى على ما بعد المواقف الراهنة.

سوء التنظيم: يقصد به أن الشخص يقوم بتنفيذ ما يطلب منه لتحيق الهدف ولكن ليس بالشكل كافى أو فعال.

الكسل الذاتى: يفضل الشخص الاستسلام ويظهر كسلاً فى الالتزام بما تحتاجه أى مهمة قيد التنفيذ.

بينما توصل (2018) **Cosnefroy et al** أن التسويف وعدم التنظيم (الفوضى) والتدبر من أبعاد فشل تنظيم الذات؛ حيث يشير التسويف إلى تأخير فى بدء أو إكمال هدف إلى حد الانزعاج (**Krause & Freund, 2016**)، وتشير الفوضى إلى شكل إدراكي أكثر تحديدًا يعكس معالجة المعلومات غير الفعّالة بمعنى الافتقار إلى التحكم أو التحكم غير الفعال فى السلوك والأفعال والعواطف، أما التدبر تشير إلى التخطيط لتحقيق الأهداف الى وضعها الفرد.

ثالثاً: التجول العقلى **Mind Wandering**

تعريف التجول العقلى:

التجول العقلى أو شرود الذهن أمر شائع للغاية، ظهر هذا المصطلح على يدى الباحثين سمولود وسكولر(2006) **Smallwood and Schooler** ،ويحدث في نصف الوقت الذي يقضيه الإنسان مستيقظًا تقريبًا (**Christoff et al., 2016**)، فهو يشير إلى تحول الانتباه من نقطة التركيز إلى أفكار عابرة (**Risko et al, 2012**)، وقد يكون التحول في التركيز مقصوداً، أو قد يحدث عند الانخراط في مهمة مألوفة بشكل غير مقصود، ويصف (2013) **Carriere et al.,** التجول العقلى المتعمد بأنه السماح عمداً للأفكار بالانجراف والانفصال عن المهمة المطروحة، على طريقة أحلام اليقظة.

وينظرالكثير من الأدبيات الموجودة التجول العقلى باعتباره حالة انتقالية من عدم التركيز، والتي عادةً ما تُعتبرعكس الانتباه الموجه، لذلك يشير التجول العقلى بأنه بناء معقد يمثل حالات مختلفة من الوعي ويمكن أن يظهر بطرق متعدد (**Mittner et al, 2016**)

ويعرف (2006) **Smallwood and Schooler** التجول العقلى بأنه تحويل مركز الانتباه من مهمة أولية خارجية إلى مهمة بديلة داخلية.

كما يعرف (2014) ,Andrews–Hanna et al بأنه تحول في مركز الانتباه نحو معلومات ليس لها صلة بالمهمة، ويتم توليدها ذاتياً على حساب المحفزات الإدراكية المتعلقة بالمهمة.

كذلك يرى (2018) .,Seli et al أن التجول العقلى بمثابة التغيرات الداخلية لأفكار الشخص، وتحدث صراعاً داخلياً وتختلط الأفكار كنوع من الجدال الذاتى داخل عقل الفرد ناتج عن منبهات خارجية.

ويعرف الفيل (٢٠١٨) بأنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الرئيسية إلى أفكارأخرى سواء داخلية أو خارجية و هذه الأفكارقد تكون متعلقة بالمهمة الرئيسية أو غير متعلقة بها.

ويعرفه القصبى (٢٠٢٢) بأنه تراجع او انخفاض القدرة على التركيز والانتباه على الموضوعات والأنشطة المرتبطة بالمهمة الحالية نتيجة لحدوث بعض المنبهات الخارجية والداخلية التي تجذب الانتباه بعيداً عن المهمة.

أسباب التجول العقلى:

أشار (2007) Kane et al أن من أحد أسباب حدوث التجول العقلى هى التأثيرات السلبية والإيجابية والصعبة؛ حيث الأشخاص يميلون إلى التركيز العقلى بشكل أكبر عندما حاولوا بجهد أكبر للتركيز فى المهمة، وعندما شاركوا في أنشطة مفضلة، وعندما كانوا أكثر سعادة وكانت مواقفهم أكثر إيجابية بشكل عام، بينما كان الأشخاص يميلون إلى التجول العقلى عندما تعرضوا لتأثير سلبي أكثر (مثل: الشعور بالقلق والحزن والانفعال والارتباك)، وعندما شعروا بمزيد من التعب، وعندما كانت أنشطتهم أكثر مللاً.

بينما أشار (Smallwood, 2013)إلى أن التجول العقلى يحدث للأسباب التالية:

- الاهتمامات الشخصية تفوق أهمية المهمة الحالية .
- الفشل في الحفاظ على السيطرة التنفيذية في مواجهة المشتتات الداخلية.
- عدم المراقبة الذاتية بشكل صحيح.

فى حين أشار (2014) .,Randall et al إلى أسباب التجول العقلى هو انخفاض الوظائف التنفيذية (الانتباه والذاكرة العاملة).

أنواع التجول العقلى:

أشار (Barnett et al, (2020 إلى أن التجول العقلى يشمل عوامل رئيسية وكذلك عوامل ثانوية الأقل استخداماً بشكل متسق والتي قد تعمل على تحسين كيفية تقييم النجول العقلى، اثنان من العوامل الرئيسية ذات الصلة بمعظم أنواع التجول العقلى، وهى: القصدية (إذا كان التجول العقلى متعمداً أو عفوياً)، والمعقولية (مدى قرب الأفكار التى تشمل على التجول العقلى من الواقع). العناصر الثانوية التي قد لا تنطبق على جميع المواقف، وهى: الوقت (قد تكون الأفكار الموجهة نحو المستقبل أو الماضي)، والغرض (قد تكون الأفكار مخطط لها أو مجرد تأملات)، والتركيز (قد تكون الأفكار موجهة نحو الذات أو الآخرين)، والقيمة (قد تكون الأفكار إيجابية أو سلبية) .

وأشاركل من (الفيل ، ٢٠١٨؛ القصبى، ٢٠٢٣؛2013 ., Mrazek et al) أن هناك نوعين للتجول العقلى، هما:

- **التجول التجول العقلى المرتبط بالمهمة: الذى يشير إلى تحول انتباه الطلاب من الفكرة الأساسية للمهمة التى يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى مرتبطة بنفس المهمة وتتم بطريقة خارجة عن إرادته.**
- **التجول العقلى غير مرتبط بالمهمة: يشير إلى تحول انتباه الطلاب من الفكرة الأساسية للمهمة التى يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى غير مرتبطة بنفس المهمة وتتم بطريقة خارجة عن إرادته.**

بينما توصل (Lopez et al, (2023 إلى وجود أربعة أبعاد للتجول العقلى، هم: (الفشل في التفاعل الاجتماعي، الفشل في التفاعل مع الأشياء، عدم الوعي، وقصور الانتباه)،حيث يمثل الفشل في التفاعل الاجتماعي والفشل في التعامل مع الأشياء نتائج التجول العقلى أثناء التفاعل مع الآخرين ومع الأشياء مثل المتعلقات الشخصية، على التوالي، ويعكس الفشل في التفاعل الاجتماعي البعد الاجتماعي لتجول العقلى، والذي يتجلى في "أنت تتحدث معي ولا أستمع إليك"، أو "أتحدث إليك وأفقد سلسلة الأفكار"، ويكشف الفشل في التفاعل الاجتماعي والفشل في التعامل مع الأشياء بمزيد من التفاصيل عن التأثير السلوكي الواضح لتجول العقلى على العالم الخارجي، ويشير عدم الوعي إلى الافتقار إلى الاستعداد لإدراك مشاعر المرء وأفكاره وحسه العميق، ويفسرعدم الوعي الذاتي الداخلي أو الخاص، بدلاً من عدم الوعي الذاتي الخارجي أو العام الذي يفترض العلاقة مع البيئة ومع الآخرين: فهو ينطوي على الاهتمام بالذات، وأخيرًا، يظهر قصور الانتباه في شكل مدى انتباه محدود بشكل عام، أو تشتت الانتباه، أو النسيان.

رابعاً: العلاقة بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات

دعمت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات، مثل: دراسة (Cheung(2018 التى هدفت إلى التحقق تأثير اليقظة العقلية فى تحسين تنظيم الذات من خلال تعديل التجول العقلى، وكذلك التعرف على العلاقة بين التجول العقلى وتنظيم الذات، وشارك فى الدراسة طلاب من مدرسة ثانوية دولية في هونج كونج وتم توزيعهم عشوائيًا في مجموعة تجريبية ومجموعة الضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات ، كذلك وجود علاقة سلبية بين تنظيم الذات والتجول العقلى.

ودراسة (2020) ,.Sullivan et al هدفت إلى التعرف على العلاقات بين التنظيم الذاتي والتجول العقلى والامتصاص المعرفي، شملت العينة على (٣٢٣) طالباً وطالبة أعمارهم الزمنية(من ٢١إلى ٢٥)، تكشف النتائج عن وجود علاقة عكسية بين التجول العقلى والامتصاص المعرفي ، ووجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتى والتجول العقلى، كما أظهرت أن التنظيم الذاتي له تأثير كبير على التجول العقلى والامتصاص المعرفي.

أما دراسة (2021) Etherton سعت إلى فحص دور آليات التنظيم الذاتي فى التنبؤ بتجول العقلى، وتم تجميع بيانات الدراسة من عينة من طلاب الجامعة (ن = ١٦٨) والعاملين بدوام كامل (ن = ٦٦٠)، وتوصلت الدراسة إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال التنظيم الذاتى، ووجود علاقة سالبة بين التجول العقلى والتنظيم الذاتى، كذلك توصل إلى أن التجول العقلى شكل من أشكال فشل تنظيم الذات.

وبحثت دراسة (2021) ,Zedelius et al تأثير معتقدات الناس والنظريات العامة وتنظيم الذات على التجول العقلى، وشملت الدراسة على ستة دراسات ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التجول العقلى يتأثر بالأفكار المتطفلة وباستراتيجيات التحكم في الفكر والاستجابات غير الوظيفية للأفكار غير المرغوب فيها، كذلك تؤثر النظريات العامة والتنظيم الذاتى على معدلات التجول العقلى، كما توصلت إلى فعالية الاستراتيجيات التحكم فى التفكير لتقليل التجول العقلى.

كما بحث دراسة البياتى(٢٠٢٢) العلاقة بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة ، وشملت العينة على (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تكريت ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي .

أما دراسة هجرس وآخرون (٢٠٢٣) سعت إلى التنبؤ بالتجول العقلى من خلال مهارات التنظيم الذاتى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات تعلم العلوم، والكشف عن الفروق فى مهارات التنظيم الذاتى والتجول العقلى التى تعزى إلى النوع، وتكونت العينة من (٢١٨) تلميذ وتلميذة،

وأظهرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال مهارات التنظيم الذاتى، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ فى التجول العقلى ومهارات التنظيم الذاتى تعزى إلى النوع (ذكور– إناث).

فى حين هدفت دراسة عيلوه (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلى والتسويف الأكاديمى والطفو الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة سوهاج، وشملت العينة على (٢٠٧) طالب وطالبة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين التجول العقلى والتسويف الأكاديمى، ووجود علاقة دالة إحصائياً سلبية بين التسويف الأكاديمى والطفو الأكاديمى، كما أظهرت إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى (كأحد أبعاد فشل تنظيم الذات) من خلال التجول العقلى والطفو الأكاديمى لطلاب الجامعة، وأيضاً عدم وجود فروق بين الذكور والأناث فى التسويف الأكاديمى .

وسعت دراسة (Al–Abyadh et al (2024 إلى التحقيق في دور كيفية تأثير إدمان الهواتف الذكية وفشل التنظيم الذاتي على رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية مع الأخذ في الاعتبار آثار التجول العقلى الطلاب والإخفاق المعرفي، وشملت العينة على عينة(٩٥٠) طالبًا جامعيًا، وكشفت النتائج أن إدمان الطلاب للهواتف الذكية وفشلهم في التنظيم الذاتي يؤثر سلبًا على رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية ويؤثر بشكل إيجابي على التجول العقلى الطلاب والإخفاق المعرفي،كذلك كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات.

وبحثت دراسة سليمان(٢٠٢٤) العلاقة بين الأمن النفسى والتجول العقلى والتسويف الأكاديمى، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالبة معلمة من طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق، وأظهرت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الأمن النفسى والتجول العقلى، كذلك وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التجول العقلى والتسويف الأكاديمى.

خامساً: العلاقة بين التجول العقلى والفضول المعرفى

هناك قليل من الدراسات التى تناولت العلاقة بين التجول العقلى والفضول المعرفى، مثل: دراسة عثمان (٢٠٢٢) التى بحث العلاقات السببية بين التجول العقلى والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفى لدى طالبات الجامعة، وكذلك التحقق من إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفى، وضمت العينة طالبات من كلية التربية بلغت قوامها (٩٠) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الفضول المعرفى و التجول العقلى، وكذلك وجود تأثير سلبى غير مباشر من الفضول المعرفى على التجول العقلى من خلال الإبداع، عن إمكانية أسهام الفضول المعرفى فى التنبؤ بالتجول العقلى.

أما دراسة (Sekiguchi(2023 بحثت تأثيرالفضول المعرفي والقلق على التجول العقلى، وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال الفضول المعرفى والقلق، وضمت العينة (٢٦٠) طالبًا جامعيًا وخريجًا من جامعة طوكيو جاكوجي، وكان متوسط أعمارهم ٢٠,٧ عامًا (الانحراف المعياري = ٣,٦)، (٣٢٨) مشاركاً من عمال خدمة التعهيد الجماعي ، كان متوسط أعمارهم ٢٩,٦ عاماً (الانحراف المعياري = ٥,٠)، أظهرت نمذجة المعادلات البنائية أن الفضول المتنوع تنبأ بشكل إيجابي بكل من التجول العقلى المقصود وغير المقصود، في حين أن الفضول المحدد لم يتنبأ بأي نوع من أنواع التجول العقلى.

سادساً: العلاقة بين الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات

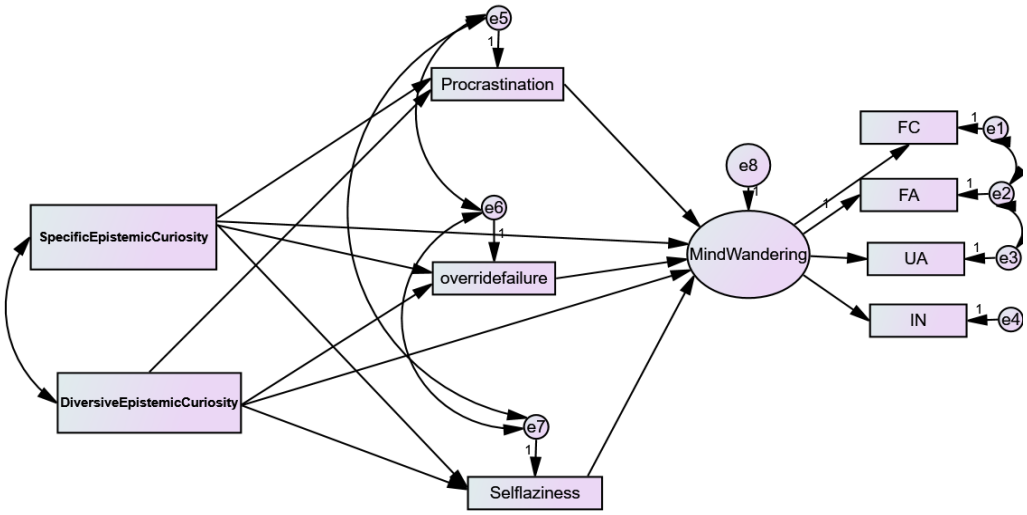
هناك ندرة من الدراسات التى تناولت العلاقة بين الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات، ومن هذه الدراسات: دراسة (2015),.Lauriola et al بحثت تقييم العلاقات بين الفضول المعرفي من النوع الأول (I) والنوع الثانى (D) والتنظيم الذاتي في دراستين، ففي الدراسة الأولى (الإيطاليون، ن = ١٥١)، ارتبط الفضول المعرفي من النوع I بشكل إيجابي بتوقعات النتائج الإيجابية والمجازفة، ولكن بشكل سلبي مع التفكير في النتائج السلبية، بينما ارتبط الفضول المعرفي من النوع D بشكل إيجابي بضبط النفس العاطفي والتقييم المخطط والمدروس سابقاً والقلق بشأن النتائج السلبية والمخاطر المحتملة، أما في الدراسة الثانية (الأمريكيون، ن = ٢١٨؛ الألمان، ن = ٥٦)، ارتبط الفضول المعرفي من النوع I بشكل إيجابي ببعض أبعاد التنظيم الذاتى ، بينما ارتبط النوع D بشكل سلبي ببعض أبعاد التنظيم الذاتى،و لم يرتبط أي من مقياسي الفضول المعرفي بشكل كبير بالتثبيط السلوكي، وتشير هذه النتائج إلى أن الفضول المعرفي من النوع I يتوافق مع الأساليب المرحة والخالية من الهموم والمتفائلة للتعلم، في حين يعكس الفضول المعرفي من النوع D تفكيراً منظماً ومخططاً له أكبر فيما يتعلق بالبحث عن المعرفة.

أما دراسة عبد الزاق (٢٠٢٣) سعت إلى التعرف على العلاقة بين الفضول المعرفى والتنظيم الذاتى لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٤٠٠) من طلبة الجامعة المستنصرية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الفضول المعرفى والتنظيم الذاتى.

ومن خلال ما تم ذكره فى الدراسات السابقة، يتضح وجود علاقة بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات ولكن هناك تضارب فى نتائج الدراسات؛ حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين التجول العقلى وتنظيم الذات، مثل(البياتى، ٢٠٢٢؛ Sullivan et al, 2020)، فى حين كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين تنظيم الذات والتجول العقلى، مثل: (عليوه، ٢٠٢٣؛ Etherton, 2021؛ Al–Abyadh et al, 2024)، وأيضاً اتضح قلة

الدراسات التى تناولت الفضول المعرفى والتجول العقلى، وكذلك قلة الدراسات التى تناولت الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات.

ختاماً، بعد عرض الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة؛ اتضح وجود علاقات بين الثلاثة متغيرات، بالتالى يمكن طرح تصور للنموذج السببى للعلاقات بين الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى، ويمكن أن تأخذ هذه العلاقة أكثر من شكل ومسار؛ حيث من الممكن وجود تأثيرات مباشرة وغير المباشرة بين الثلاثة متغيرات، كذلك يمكن أن يلعب فشل تنظيم الذات دور الوسيط بين الفضول المعرفى والتجول العقلى، أيضاً يمكن أن يلعب الفضول المعرفى دور الوسيط بين التجول العقلى وفشل تنظيم الذات، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تقديم أفضل نموذج لتوضيح العلاقة بين هذه المتغيرات، الشكل (١) يوضح هذا.



شكل (١) النموذج البنائى المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظرى والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى:

١– النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى" ملائم لطبيعة بيانات عينة الدراسة.

٢– يوجد تأثير مباشردال إحصائياً لأبعاد الفضول المعرفى فى أبعاد فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

٣– يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة.

٤– يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للأبعاد فشل تنظيم الذات فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة.

٥– يوجد تأثير غير المباشر دال إحصائياً لأبعاد فضول المعرفى على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى أبعاد فشل تنظيم الذات.

٦– لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقاييس الدراسة (الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى) تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

اقتضت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الإرتباطى السببى؛ لتحديد واستكشاف العلاقات المفترضة المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد الفضول المعرفى وأبعاد فشل تنظيم الذات والتجول العقلى، باستخدام نموذج بنائى للعلاقات المفترضة، حيث تعمل أبعاد فشل تنظيم الذات كمتغيرات وسيطة بين علاقة أبعاد الفضول المعرفى كمتغيرات مستقلة و التجول العقلى كمتغير تابع.

ثانياً: المشاركون

بلغ عدد المشاركين لحساب الخصائص السيكومترية (٦٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية بجميع الفرق؛ حيث بلغ عدد الطلاب الفرقة الأولى (٣٤٤) طالب وطالبة، والفرقة الثانية(٢٤) طالب وطالبة، والفرقة الثالثة (٩٦) طالب وطالبة، والفرقة الرابعة (١٥٦) طالب وطالبة ، وقد تباين أعداد الطلاب الذين شاركوا فى حساب الخصائص السيكومترية من مقياس لآخر؛ نظراً لعدم جدية بعض الطلاب، وعدم إجابة بعض الطلاب على المقياس بشكل صحيح، وغياب بعض الطلاب.

بينما بلغ عدد الطلاب المشاركين فى العينة الأساسية (٥٠٣) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية ؛حيث بلغ عدد الطلاب الفرقة الأولى (٢٨٨) طالب وطالبة، والفرقة الثانية(٢١) طالب وطالبة، والفرقة الثالثة (٧٣) طالب وطالبة، والفرقة الرابعة (١٢١)، تراوحت أعمارهم بين (١٨– ٢٢) عاماً، بمتوسط عمرى بلغ (٢٠,٠٠)، وانحراف معيارى بلغ (٢,٤٦٥).

أدوات الدراسة

- مقياس الفضول المعرفى (إعداد الباحثة)
- مقياس فشل تنظيم الذات (إعداد الباحثة)
- مقياس التجول العقلى إعداد (Lopez et al(2023)(تعريب وتقنين الباحثة)

أولاً: مقياس الفضول المعرفى

فضلت الباحثة إعداد وبناء مقياس للفضول المعرفى ؛ وذلك لعدة أسباب، منها، ندرة المقاييس العربية التى تقيس الفضول المعرفى ، كذلك وجدت الباحثة أن مقياس **Slater** الذى تم ترجمته واستخدامه من العديد من الباحثين يقيس الفضول المعرفى والإدراكى بشكل عام، أيضاً رغبة الباحثة فى إعداد مقياس تكون مفرداته واضحة وسهلة خاصة بالجانب الأكاديمى ويناسب طلاب الجامعة والبيئة المصرية.

خطوات إعداد المقياس:

- تحديد الهدف من المقياس:يهدف المقياس إلى قياس الفضول المعرفى لدى طلاب الجامعة.
- تحديد أبعاد ومفردات المقياس: بعد الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة وفحص مجموعة من المقاييس التى تناولت الفضول المعرفى ، مثل : (Slater (2009، وهبه (٢٠٢٣)، (Litman (2005؛ تم تحديد أبعاد ومكونات الفضول المعرفى وصياغة مفرداته.
- وصف المقياس فى صورته الأولية: تكون المقياس فى صورته الأولية من (٢٥) مفردة، شمل على بعدين، هما: الفضول المعرفى المحدد **Specific Epistemic Curiosity** وضم (١٢) مفردة، ويشير إلى رغبة الفرد فى التعلم والتعرف عن موضوع ما وفهمه بصورة أفضل لتقليل عدم اليقين أو عدم التأكد ، والفضول المعرفى المتنوع **Diversive Epistemic**

Curiosity وضم (١٣) مفردة، ويشير إلى رغبة الفرد فى البحث عن المعلومات فى جميع المجالات من خلال مصادر متنوعة لتقليل الملل أو سد الفجوات وعدم المعرفة.

- **عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى؛ لتأكد من وضوح المفردات وسلامتها اللغوية، ومدى ملائمة المفردات للأبعاد، وتم إجراء كافة التعديلات وفقاً لأراء المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس (٩٠٪– ١٠٠٪)، وهذا يدل على صدق الظاهرى للمقياس.**

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الفضول المعرفى

اولا الصدق:

الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (٢٥) مفردة على عينة بلغت (٦٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى له ، باستخدام البرنامج الاحصائى(SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المائل بطريقة البروماكس promax.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر–ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٩٤٨) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٧٣٣٩,٤٧١) بدرجة حرية (٣٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأظهرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود عاملين جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح ، وتم حذف المفردات (٥، ٨، ٢٢)؛ نظراً لانخفاض معامل التشبع عن (٠,٣)، وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٢٢) مفردة، وجدول (١) يوضح نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس الفضول المعرفى

جدول (١)
مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس الفضول المعرفى وتشبع المفردات على العوامل بعد تدوير المحاور

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثانى
٤	.884	
٩	.827	
١٢	.794	
١١	.779	
٢٠	.776	
٢١	.661	
١	.620	
٢٥	.531	
٦	.521	
١٠	.502	
٣	.470	
٧	.456	
٢	.445	
١٩	.363	
١٧		.909
١٦		.908
١٨		.799
١٥		.730
١٣		.643
١٤		.557
٢٤		.516
٢٣		.449
الجذر الكامن	9.771	2.070
نسبة التباين	%39.084	%8.279
نسبة التباين التراكمية	%39.084	%47.363

ويشير جدول (١) أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود عاملين فسرت ٤٧,٣٦٣٪ من التباين الكلى، وتشبع على العامل الأول (١٤) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٩,٧٧١)، ويفسر هذا العامل (٣٩,٠٨٤٪) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحتويه هذه المفردات يمكن أن نسمى هذا العامل "الفضول المعرفى المحدد".وتشبع على العامل الثانى (٨) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٢,٠٧٠)، ويفسر هذا العامل (٨,٢٧٩٪) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحتويه هذه المفردات يمكن أن نسمى هذا العامل "الفضول المعرفى المتنوع". وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس.

صدق التمايز العمرى

تم حساب صدق التمايز العمري (الفرق المختلفة) على عينة قوامها (٢٢٨) طالب وطالبة ؛ حيث بلغ (١٠٧) طالب وطالبة بالفرقة الأولى، وبلغ(١٢١) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة ، بإستخدام إختبار "ت" لمتوسطي مجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (٢) يوضح معامل صدق التمايز العمري للمقياس.

جدول (٢)

قيمة "ت" ومستوي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الفضول المعرفى

المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
الفرقة الأولى	107	78.5463	7.62674	226	5.655	0.000	دال عند (0.01)
الفرقة الرابعة	121	85.9500	5.51561				

يتضح من جدول (٢) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على مقياس الفضول المعرفى ، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق التمايز العمرى.

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات المقياس على عينة بلغت (٦٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميجا) ، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد الفضول المعرفى المحدد (٠,٨٩٦) ولبعد الفضول المعرفى المتنوع (٠,٨٥٧)، والمقياس ككل (٠,٩١٩) ، كذلك تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس ؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس قبل التصحيح (٠,٧٢٣) ، وبعد التصحيح باستخدام معادلة جتمان (٠,٨٣٩)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس

المفردات	معامل الارتباط للدرجة الكلية لبعد الفضول المعرفى المحدد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	المفردات	معامل الارتباط للدرجة الكلية لبعد الفضول المعرفى المتنوع	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل
٤	.745**	.666**	١٧	.770**	.608**
٩	.716**	.617**	١٦	.771**	.604**
١٢	.731**	.664**	١٨	.767**	.655**
١١	.703**	.629**	١٥	.645**	.540**

٢٠	.635**	.547**	١٣	.695**	.608**
٢١	.689**	.649**	١٤	.619**	.524**
١	.643**	.586**	٢٤	.707**	.693**
٢٥	.636**	.637**	٢٣	.681**	.671**
٦	.694**	.694**			
١٠	.616**	.589**			
٣	.539**	.513**			
٧	.670**	.671**			
٢	.648**	.652**			
١٩	.541**	.531**			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفضول المعرفى والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الفضول المعرفى المحدد	.941**
الفضول المعرفى المتنوع	.865**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يشير جداول (٣) و(٤) إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد على التجانس الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٢) مفردة مندرجة تحت بعدين، ويتم الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت خماسى (اوافق بشدة– أوافق – أحيانا– لا اوافق– لا أوافق بشدة) ، بالتالى تصبح الدرجة العظمى للمقياس (١١٠)، والدرجة الصغرى (٢٢)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على ابعاد المقياس:

جدول (٥)

توزيع مفردات مقياس الفضول المعرفى على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الفضول المعرفى المحدد	١٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤
الفضول المعرفى المتنوع	٨	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢

ثانياً: مقياس فشل تنظيم الذات

فضلت الباحثة إعداد وبناء مقياس لفشل تنظيم الذات؛ وذلك لعدة أسباب، منها، ندرة المقاييس العربية التى تقيس فشل تنظيم الذات، أيضاً رغبة الباحثة فى إعداد مقياس تكون مفرداته واضحة وسهلة خاصة بالجانب الأكاديمى ويناسب طلاب الجامعة والبيئة المصرية؛ حيث لم تجد الباحثة مقياس لفشل تنظيم الذات– فى حدود علم الباحثة– طبق على البيئة المصرية.

خطوات إعداد المقياس:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.
- تحديد أبعاد ومفردات المقياس: بعد الإطلاع والاستفادة على الأطر والأدبيات النظرية التى تناولت فشل تنظيم الذات، مثل: **Baumeister & Heatherton (1996)**; **(Heatherton and Wagner, 2011 ; Cosnefroy et al (2018)** ، شمل المقياس على ثلاثة أبعاد،هى: التسويف، فشل التجاوز، كسل الذات.
- وصف المقياس فى صورته الأولية: تكون المقياس فى صورته الأولية من (١٧) مفردة، مندرجة تحت ثلاثة أبعاد،هى: بعد التسويف **Procrastination**شمل على (٧) مفردات، ويشير إلى عدم الانتهاء او تأخير المهام الأكاديمية المطلوبة فى وقت معين، وبعد فشل التجاوز **Override failure** شمل على (٦) مفردات ويشير إلى تراجع القدرة على التصرف والتركيزعلى ما بعد المواقف الحالية، وبعد كسل الذات **Self–laziness** شمل على (٤) مفردات، يشير إلى تخاذل الطلاب فى إتمام المهام المطلوبة منهم واعتمادهم على الطرق السهلة لإتمامها نتيجة كسلهم.
- عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى علم النفس التربوى؛ لتأكد من وضوح المفردات وسلامتها اللغوية، ومدى ملائمة الأبعاد للمقياس وكذلك ملائمة المفردات للأبعاد ، وتم إجراء كافة التعديلات وفقاً لأراء المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس (٩٠٪– ١٠٠٪)، وهذا يدل على صدق الظاهرى للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فشل تنظيم الذات

اولا الصدق:

الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (١٧) مفردة على عينة بلغت (٤٩٩) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى له ، باستخدام البرنامج الاحصائى(SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية **Principal Component**، والتدوير المائل بطريقة البروماكس **promax**.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر–ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٨٨٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار **Bartlett's Test of Sphericity** (٣٠٦٩,٤٣٩) بدرجة حرية (١٣٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $\geq$ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وجدول (٦) يوضح نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس فشل تنظيم الذات

جدول (٦)
مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس فشل تنظيم الذات وتشبع المفردات على العوامل بعد تدوير المحاور (ن=٤٩٩)

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
٥	.829		
٧	.790		
٩	.769		
٣	.766		
٦	.737		
١	.725		
٢	.718		
٤	.710		
٨	.594		
١٤		.776	
١٣		.760	
١٦		.722	
١٥		.634	
١٧			.750
١١			.740
١٢			.635
١٠			.397
الجذر الكامن	4.961	3.199	1.104
نسبة التباين	%29.185	%18.815	6.494
نسبة التباين التراكمية	%29.185	%48.00	54.494

ويشير جدول (٦) أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٥٤,٤٩٤٪ من التباين الكلى. وتشبع على العامل الأول (٩) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٤,٩٦١)، ويفسر هذا العامل (٢٩,١٨٥٪) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحتويه هذه المفردات يمكن أن نسمى هذا العامل "التسويف" ، وتشبع على العامل الثانى (٤) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٣,١٩٩)، ويفسر هذا العامل (١٨,٨١٥٪) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحتويه هذه المفردات يمكن أن نسمى هذا العامل "فشل التجاوز"، وتشبع على العامل الثالث (٤) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (١,١٠٤)، ويفسر هذا العامل (٦,٤٩٤٪) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحتويه هذه المفردات يمكن أن نسمى هذا العامل " كسل الذات "، وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس

صدق التمايز العمرى

تم حساب صدق التمايز العمري على عينة قوامها (٢٢٨) طالب وطالبة ؛ حيث بلغ (١٠٧) طالب وطالبة بالفرقة الأولى، وبلغ(١٢١) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة، بإستخدام إختبار "ت" لمتوسطي مجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (٧) يوضح معامل صدق التمايز العمري للمقياس.

جدول (٧)

قيمة "ت" ومستوي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس فشل تنظيم الذات

المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
الفرقة الأولى	107	57.0893	2.21198	226	13.963	0.000	دال عند (0.01)
الفرقة الرابعة	121	48.1667	2.48547				

يتضح من جدول (٧) أن هناك فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات الطلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على مقياس فشل تنظيم الذات ، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق التمايز العمرى .

ثانيا: الثبات

تم تطبيق طريقة الثبات المركب (أوميجا) على عينة قوامها (٤٩٩) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد التسويف(٠,٨٩٥) ولبعد فشل التجاوز (٠,٦٥١)، ولبعد كسل الذات (٠,٧٢٧)، والمقياس ككل (٠,٨١١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس

المفردات	معامل الارتباط مع بعد التسويف	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المفردات	معامل الارتباط مع بعد فشل التجاوز	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المفردات	معامل الارتباط مع بعد كسل الذات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
٥	.719**	.660**	١٤	.768**	.463**	١٧	.703**	.555**
٧	.720**	.648**	١٣	.723**	.435**	١١	.698**	.490**
٩	.758**	.677**	١٦	.748**	.527**	١٢	.741**	.477**
٣	.711**	.635**	١٥	.734**	.487**	١٠	.669**	.445**
٦	.816**	.725**						
١	.747**	.668**						
٢	.788**	.707**						
٤	.623**	.567**						
٨	.761**	.679**						

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فشل تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التسويف	.898**
فشل التجاوز	.506**
كسل الذات	.517**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يشير جداول (٩) و(١٠) إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد على التجانس الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

تكون المقياس فى صورته النهائية من (١٧) مفردة مندرجة تحت ثلاثة أبعاد، ويتم الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت خماسى (اوافق بشدة– أوافق – أحيانا– لا اوافق– لا أوافق بشدة) ،بالتالى تصبح الدرجة العظمى للمقياس (٨٥)، والدرجة الصغرى (١٧)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على ابعاد المقياس:

جدول (١١)
توزيع مفردات مقياس فشل تنظيم الذات على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
التسويف	٩	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩
فشل التجاوز	٤	١٠، ١١، ١٢، ١٣
كسل الذات	٤	١٤، ١٥، ١٦، ١٧

ثالثاً: مقياس التجول العقلى إعداد (Lopez et al(2023)(تعريب وتقنين الباحثة)

أعد المقياس فى صورته الأجنبية لوبيز وآخرون (Lopez et al (2023 (2023 فى شكل تقرير ذاتى لقياس التجول العقلى، وشمل المقياس على (١٦) مفردة مندرجة تحت أربعة أبعاد (الفشل فى التفاعل الإجتماعى (FC) Failure in social interaction، والفشل فى التعامل مع الأشياء (FA) Failure in interaction with objects، وعدم الوعى Unawareness (UA)، وقصور الانتباه (IN) Inattention)، ويتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت الخماسى (من ١ إلى ٥).

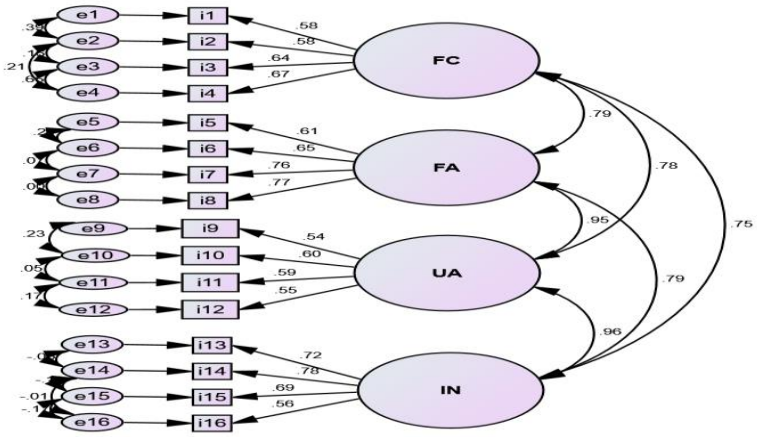
الخصائص السيكومترية للمقياس فى صورته الأجنبية:

استخدم لوبيز وآخرون (Lopez et al (2023 طريقة الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس ، وبلغ معاملات الثبات لبعد الفشل فى التفاعل الإجتماعى(٠,٨٤٠)، ولبعد الفشل فى التعامل مع الأشياء(٠,٨١٠)، ولبعد عدم الوعى(٠,٨٣٠)، ولبعد قصور الانتباه(٠,٨٢٠)، كما تحقق من صدق المقياس من خلال طريقة التحليل العاملى الإستكشافى الذى أسفرعن وجود أربعة عوامل للمقياس، وتم استخدام التحليل التوكيدى باستخدام تقدير أقصى احتمال، وتم العثور على قبول جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج، مما يشير إلى ملاءمة جيدة بين النموذج المفترض والبيانات.

وقامت الباحثة بتعريب هذا المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية كالتالى: قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضها الترجمة على المتخصصين فى اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة وصحة الترجمة، ثم تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد عرضه على متخصصين فى اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من حيث صحة وسلامة صياغة مفرداد المقياس، وكذلك من أن الترجمة العربية تنقل نفس المعنى المقصود باللغة الإنجليزية. ثم تمت المطابقة بين النسختين (النسخة الأصلية الإنجليزية والنسخة المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية)، تبين للباحثة تشابه وتطابق النسختين، مما يدل على صدق ترجمة المقياس، وبعد التأكد من سلامة وصحة الترجمة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (ن= ٥٠) للتأكد من سلامة وصحة صياغة مفردات المقياس ووضوحها للعينة، وبعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية المقياس لعينة الدراسة.

الصدق العاملي للمقياس

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (١٦) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدى له ، باستخدام البرنامج الاحصائى(AMOS v.24) على عينة قوامها (٢٩٤) طالب وطالبة، من خلال طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح للمقياس بأبعاده الأربعة .



شكل (٢) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التجول العقلى

جدول (١٢)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملى لمقياس التجول العقلى (ن=٢٩٤)

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ (CMIN) (x2) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا٢	105.591 84 .07	غير دالة	غير دالة
قيمة (CMIN/df) x2/ df	1.257	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	.030	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	.957	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.930	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	.949	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.989	1> CFI>0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.968	1> IFI>0	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	.898	1> RFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.984	1> TLI>0	١

يوضح شكل (٢) قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٥٨– ٠,٦٧) لبعد الفشل فى التفاعل الاجتماعى، و(٠,٦١– ٠,٧٧) لبعد الفشل فى التعامل مع الأشياء، و(٠,٥٤– ٠,٦٠) لبعد عدم الوعى، و (٠,٥٦– ٠,٧٨) لبعد قصور الانتباه، وجميع القيم دالة احصائياً عند (٠,٠١)، كذلك يوضح جدول (١٢) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وقعت فى المدى المثالى مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، مما يدل على الصدق العاملى التوكيدى للمقياس.

صدق التمايز العمرى

تم حساب صدق التمايز العمري على عينة قوامها (٢٢٨) طالب وطالبة ؛ حيث بلغ (١٠٧) طالب وطالبة بالفرقة الأولى ، وبلغ(١٢١) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة ، بإستخدام إختبار "ت" لمتوسطي مجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (١٣) يوضح معامل صدق التمايز العمري للمقياس

جدول (١٣)

قيمة "ت" ومستوي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس التجول العقلى

المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
الفرقة الأولى	107	49.9358	3.32018	226	3.825	0.000	دال عند (0.01)
الفرقة الرابعة	121	43.8081	4.81375				

يتضح من جدول (١٣) أن هناك فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات الطلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على مقياس التجول العقلى، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق التمايز العمرى.

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات المقياس على عينة قوامها (٢٩٤) طالب وطالبة باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميجا)، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد الفشل فى التفاعل الاجتماعى(٠,٧٩٨) ولبعد الفشل فى التعامل مع الأشياء (٠,٨٠٦)، ولبعد عدم الوعى (٠,٦٩٩)، ولبعد قصور الانتباه (٠,٧٦٥)، والمقياس ككل (٠,٩٠١) ، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب تجانس المقياس على عينة مكونة من (٢٩٤) طالب وطالبة، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس

المفردات	معامل الارتباط مع بعد الفشل فى التفاعل الاجتماعى	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المفردات	معامل الارتباط مع بعد عدم الوعى	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١	.726**	.577**	٩	.719**	.598**
٢	.793**	.601**	١٠	.760**	.658**
٣	.832**	.633**	١١	.728**	.613**
٤	.855**	.657**	١٢	.710**	.593**
المفردات	معامل الارتباط مع بعد الفشل فى التعامل مع الأشياء	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المفردات	معامل الارتباط مع بعد قصور الانتباه	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
٥	.773**	.617**	١٣	.805**	.678**
٦	.812**	.639**	١٤	.809**	.704**
٧	.791**	.728**	١٥	.735**	.660**
٨	.811**	.711**	١٦	.698**	.548**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التجول العقلى والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الفشل فى التفاعل الاجتماعى	.770**
الفشل فى التعامل مع الأشياء	.845**
عدم الوعى	.844**
قصور الانتباه	.852**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يشير جداول (١٤) و(١٥) إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد على التجانس الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

شمل المقياس فى صورته النهائية على(١٦) مفردة مندرجة تحت أربعة أبعاد، ويتم الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت خماسى (اوافق بشدة– أوافق– أحيانا– لا اوافق– لا أوافق بشدة) ،بالتالى تصبح الدرجة العظمى للمقياس (٨٠)، والدرجة الصغرى (١٦)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على ابعاد المقياس:

جدول (١٦)
توزيع مفردات مقياس التجول العقلى على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الفشل فى التفاعل الاجتماعى	٤	١، ٢، ٣، ٤
الفشل فى التعامل مع الأشياء	٤	٥، ٦، ٧، ٨
عدم الوعى	٤	٩، ١٠، ١١، ١٢
قصور الانتباه	٤	١٣، ١٤، ١٥، ١٦

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً:الاحصاء الوصفى لبيانات الدراسة والتحقق من اعتدالية التوزيع:

قبل البدء بإجراء التحليلات الإحصائية الأساسية والتحقق من فروض الدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح للتعرف على التوزيع الطبيعى للبيانات، كذلك حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، ويوضح ذلك جدول (١٧)

جدول (١٧)

معاملات ارتباط بيرسون والإحصائيات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفضول المعرفى المحدد	الفضول المعرفى المتنوع	الفضول المعرفى (الدرجة الكلية)	التسويف	فشل التجاوز	كسل الذات	فشل تنظيم الذات(الدرجة الكلية)	فشل التفاعل الاجتماعى	فشل التعامل مع الأشياء	عدم الوعى	قصور الانتباه	التجول العقلى(الدرجة الكلية)
الفضول المعرفى المحدد	١	.595**	.926**	-.418**	-.499**	-.546**	-.532**	-.421**	-.581**	-.514**	-.615**	-.644**
الفضول المعرفى المتنوع	.595**	1	.854**	-.532**	-.521**	-.519**	-.625**	-.429**	-.507**	-.510**	-.609**	-.620**
الفضول المعرفى (الدرجة الكلية)	.926**	.854**	1	-.520**	-.567**	-.597**	-.673**	-.473**	-.614**	-.572**	-.683**	-.708**
التسويف	-.418**	-.532**	-.520**	1	.388**	.407**	.961**	.442**	.567**	.521**	.629**	.652**
فشل التجاوز	-.499**	-.521**	-.567**	.388**	1	.434**	.595**	.457**	.553**	.556**	.583**	.647**
كسل الذات	-.546**	-.519**	-.597**	.407**	.434**	1	.580**	.415**	.554**	.489**	.564**	.611**
فشل تنظيم الذات(الدرجة الكلية)	-.532**	-.625**	-.673**	.961**	.595**	.580**	1	.522**	.666**	.618**	.724**	.764**
فشل التفاعل الاجتماعى	-.421**	-.429**	-.473**	.442**	.457**	.415**	.522**	1	.557**	.454**	.548**	.752**
فشل التعامل مع الأشياء	-.581**	-.507**	-.614**	.567**	.553**	.554**	.666**	557**	111	.662**	.658**	.870**
عدم الوعى	-.514**	-.510**	-.572**	.521**	.556**	.489**	.618**	.454**	.662**	1	.651**	.837**
قصور الانتباه	-.615**	-.609**	-.683**	.629**	.583**	.564**	.724**	.548**	.658**	.651**	1	.865**
التجول العقلى(الدرجة الكلية)	-.644**	-.620**	-.708**	.652**	.647**	.611**	.764**	.752**	.870**	.837**	.865**	1
المتوسط	26.7455	54.5567	81.3022	36.6322	11.6143	9.7992	58.0457	12.5209	9.5746	9.9841	10.8887	42.9682
الانحراف المعيارى	6.30396	8.69860	13.44237	11.73453	3.03143	2.26295	14.39386	3.07720	3.62235	3.49555	3.66086	11.55926
الإلتواء Skewness	-.12	-.67	-.281	-.11	0.02	.90	-.039	-.13	.41	.26	.13	.09
التفرطح Kurtosis	0.261	1.087	.800	-.472	.430	.725	-.589	-.210	-.646	-.747	-.952	-1.375

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يشير جدول (١٧) إلى أن توزيع درجات أفراد عينة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعى؛ حيث أن قيم الإلتواء وقيم التفرطح كانت أقل من ± ٣، مما يدل على اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات الدراسة. كما يوضح الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث يوضح الجدول وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الفضول المعرفى وأبعاده وفشل تنظيم الذات وأبعاده ، كذلك وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الفضول المعرفى وأبعاده والتجول العقلى وأبعاده، وأيضاً وجود ارتباط موجب دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين فشل تنظيم الذات وأبعاده والتجول العقلى وأبعاده.

ثانياً التحقق من صحة الفروض:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيرها:

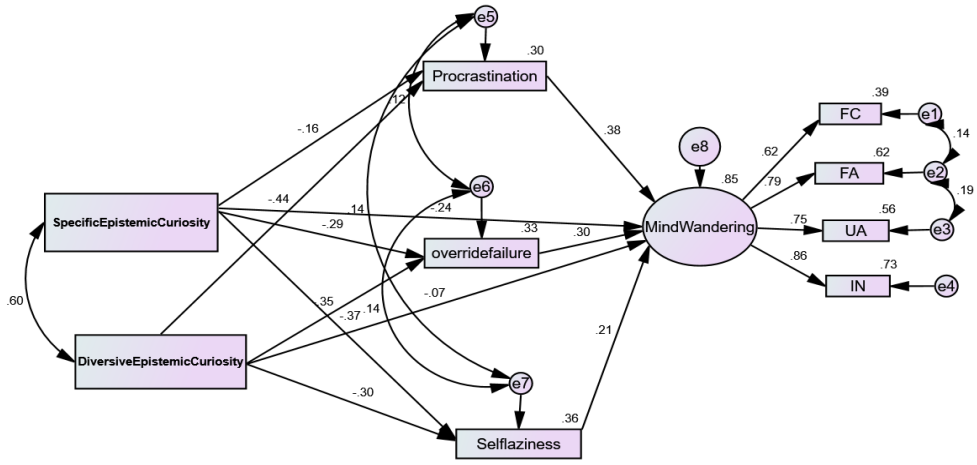
ينص الفرض الأول على أنه" النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى" ملائم لطبيعة بيانات عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية فى التحقق من مطابقة النموذج المقترح (شكل٣) لبيانات الدراسة الحالية، وذلك بإستخدام برنامج AMOS.24 لتحليل التأثيرات المباشرة وغير مباشرة للنموذج المقترح، وجدول (١٨) وشكل (٣) يوضح النتائج التى حصلت عليها الباحثة للنموذج المقترح.

جدول (١٨)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الدراسة المقترح

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ (x^2) (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا٢	21.912 15 .110	غير دالة	غير دالة
قيمة (x^2/ df (CMIN/df	1.461	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقى (RMSEA)	.030	1> RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	.991	1> GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.972	1> AGFI>0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	.991	1> NFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.997	1> CFI>0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.997	1> IFI>0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.993	1> TLI>0	١

يشير جدول (١٨) إلى أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع فى المدى المثالى؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (x^2) (٢١,٩١٢) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج، وبلغت قيمة مربع كاى إلى درجات الحرية (١,٤٦١) وهى قيمة أقل من (٥)، أيضاً بلغ قيم مؤشرات حسن المطابقة (GFI، AGFI، NFI، CFI، IFI، TLI) على التوالى (991.، 972.، 991.، 997.، 997.، 993.) وهى قيم جميعا تقع على المدى المثالى للمؤشر وهى كلما اقترب من الواحد كلما كان النموذج مطابق، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA (030.) وهى قيمة تقترب من الصفر اى تقع فى المدى المثالى للمؤشر، مما يؤكد على مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة والموضح بالشكل (٣).



شكل (٣) النموذج البنائى للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة موضح به معاملات الانحدار المعيارية

يتضح من شكل (٣) للنموذج المقترح وجود علاقات سببية بين متغيرات البحث، والتى تنقسم إلى متغير مستقل تمثل فى الفضول المعرفى، ومتغير وسيط تمثل فى فشل تنظيم الذات، ومتغير تابع تمثل فى التجول العقلى.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه" يوجد تأثير مباشردال إحصائياً لأبعاد الفضول المعرفى فى أبعاد فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعياري، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (١٩) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد الفضول المعرفى وأبعاد فشل تنظيم الذاتى.

جدول (١٩)
نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد الفضول المعرفي وأبعاد فشل تنظيم الذاتي

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعياري β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
فضول معرفى محدد	التسويف	-.158	-.212	.063	-3.387	***
فضول معرفى محدد	فشل التجاوز	-.293	-.102	.016	-6.422	***
فضول معرفى محدد	كسل الذات	-.367	-.096	.012	-8.243	***
فضول معرفى متنوع	التسويف	-.438	-.816	.087	-9.421	***
فضول معرفى متنوع	فشل التجاوز	-.346	-.167	.022	-7.596	***
فضول معرفى متنوع	كسل الذات	-.300	-.108	.016	-6.735	***

** *مستوى دالة عند ٠,٠٠١

يشير جدول (١٩) إلى تحقق الفرض الثانى البحثى؛ حيث أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعياري والقيمة الحرجة، كانت جميعها دالة إحصائياً، ، وفيما يلى توضيح للتأثيرات المباشرة المختلفة فى النموذج:

- يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً للفضول المعرفى المحدد فى أبعاد فشل التنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات)؛ حيث بلغت قيم التأثير على التوالى (–٠,١٥٨، –٠,٢٩٣، –٠,٣٦٧)، ويعنى هذا عندما يتغير الفضول المعرفى المحدد بمقداردرجة واحدة يتغير معها أبعاد فشل تنظيم الذات(التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات) بمقدار (–٠,١٥٨، –٠,٢٩٣، –٠,٣٦٧)، على التوالى.
- يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً للفضول المعرفى المتنوع فى أبعاد فشل التنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات)؛ حيث بلغت قيم التأثير على التوالى (–٠,٤٣٨، –٠,٣٤٦، –٠,٣٠٠) ، ويعنى هذا عندما يتغير الفضول المعرفى المتنوع بمقداردرجة واحدة

يتغير معها أبعاد فشل تنظيم الذات(التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات) بمقدار (– ٠,٤٣٨، –٠,٣٤٦، –٠,٣٠٠) على التوالى.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للأبعاد فشل تنظيم الذات فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، و الأوزان الانحدارية اللامعياري، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (٢٠) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد فشل تنظيم الذاتى والتجول العقلى

جدول (٢٠)

نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد فشل تنظيم الذاتي والتجول العقلى

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعياري β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
التسويف	التجول العقلى	.376	.091	.008	11.372	***
فشل التجاوز	التجول العقلى	.304	.286	.031	9.224	***
كسل الذات	التجول العقلى	.212	.267	.042	6.427	***

** *مستوى دالة عند ٠,٠٠١

يشير جدول (٢٠) إلى أن هناك تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً للتسويف فى التجول العقلى؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٣٧٦) ويعنى هذا عندما يتغير التسويف بمقداردرجة واحدة يتغير معها التجول العقلى بمقدار (٠,٣٧٦). كما يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لفشل التجاوز فى التجول العقلى ؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٣٠٤) ويعنى هذا عندما يتغير فشل التجاوز بمقداردرجة واحدة يتغير معها التجول العقلى بمقدار (٠,٣٠٤)، كذلك يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لكسل الذات فى التجول العقلى؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٢١٢) ويعنى هذا عندما يتغير كسل الذات بمقداردرجة واحدة يتغير معها التجول العقلى بمقدار (٠,٢١٢)، من ثم تحقق الفرض الثالث البحثى.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع وتفسيره:

ينص الفرض الرابع على أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، و الأوزان الانحدارية اللامعياري، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وجدول (٢١) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد الفضول المعرفى والتجول العقلى.

جدول (٢١)

نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد الفضول المعرفى والتجول العقلى

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		الأوزان الانحدارية المعيارية β	الأوزان الانحدارية اللامعياري β	الخطأ المعيارى (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية P
المستقل	التابع					
فضول معرفى محدد	التجول العقلى	-.245	-.080	.012	-6.884	***
فضول معرفى متنوع	التجول العقلى	-.074	-.034	.016	-2.049	.040

** *مستوى دالة عند ٠,٠٠١

يشير جدول (٢١) إلى أن هناك تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً للفضول المعرفى المحدد فى التجول العقلى؛ حيث بلغت قيمة التأثير (–٠,٢٤٥) ويعنى هذا عندما يتغير الفضول المعرفى المحدد بمقداردرجة واحدة يتغير معها التجول العقلى بمقدار (–٠,٢٤٥)، كذلك يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً للفضول المعرفى المتنوع فى التجول العقلى ؛ حيث بلغت قيمة التأثير (–٠,٠٧٤) ويعنى هذا عندما يتغير الفضول المعرفى المتنوع بمقداردرجة واحدة يتغير معها التجول العقلى بمقدار (–٠,٠٧٤). من ثم تحقق الفرض الرابع البحثى.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه"يوجد تأثير غير المباشر دال إحصائياً لأبعاد فضول المعرفى على التجول العقلى من خلال تأثيرها فى أبعاد فشل تنظيم الذات"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل التوسط للتأثيرات غير المباشرة ودلالتها، وجدول (٢٢) Bootstrappingبإستخدام العينات المتتالية يوضح هذا.

جدول (٢٢)

نتائج التحليل النمذجة البنائية بطريقة Bootstrapping للتأثيرات غير المباشرة لأبعاد الفضول المعرفى (متغير مستقل) فى التجول العقلى (متغير تابع) من خلال أبعاد تنظيم الذات (متغير وسيط)

التأثيرات غير المباشرة			التأثير غير المباشرة		حدود الثقة		مستوى الدلالة
المتغيرات المستقلة	المتغيرات الوسيطة	المتغييرات التابعة	للقيم المعيارية	للقيم اللامعيارية	حد أدنى	حد أعلى	
فضول معرفى محدد	التسويف	التجول العقلى	-.059	-.019	-.031	-.009	.004 دال عند (0.01)
فضول معرفى محدد	فشل التجاوز	التجول العقلى	-.089	-.029	-.039	-.017	.004 دال عند (0.01)
فضول معرفى محدد	كسل الذات	التجول العقلى	-.078	-.026	-.036	-.016	.004 دال عند (0.01)
فضول معرفى متنوع	التسويف	التجول العقلى	-.165	-.075	-.095	-.052	.004 دال عند (0.01)
فضول معرفى متنوع	فشل التجاوز	التجول العقلى	-.105	-.048	-.068	-.032	.004 دال عند (0.01)
فضول معرفى متنوع	كسل الذات	التجول العقلى	-.064	-.029	-.041	-.016	.004 دال عند (0.01)

يشير جدول (٢٢) إلى أن هناك تأثيرغير مباشر (سالب) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للفضول المعرفى المحدد فى التجول العقلى من خلال أبعاد فشل التنظيم الذات(التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات)، كذلك يوجد تأثير غير مباشر (سالب) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للفضول المعرفى المتنوع فى التجول العقلى من خلال أبعاد فشل التنظيم الذات(التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات)، من ثم تحقق الفرض الخامس البحثى.

نتائج التحقق من صحة الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه" لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس الفضول المعرفى وأبعاده تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما.

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الثنائى (٢X٢)، ويوضح جدول (٢٣) وجدول (٢٤) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٣)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الفضول المعرفى تبعاً النوع والتخصص

المتغيرات	المجموعات والعدد		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	المتغيرات	المجموعات		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
	النوع	التخصص				النوع	التخصص		
الفضول المعرفى المحدد	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	54.7619	8.89127	الفضول المعرفى المتنوع	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	26.8995	6.00934
		علمى(ن=١٨٦)	54.5430	8.56964			علمى(ن=١٨٦)	26.6398	6.11549
		كلى(ن=٣٧٥)	54.6533	8.72223			كلى(ن=٣٧٥)	26.7707	6.05551
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	55.2889	7.40584		ذكور	أدبى(ن=٤٥)	26.3556	6.42494
		علمى(ن=٨٣)	53.7229	9.26087			علمى(ن=٨٣)	26.8434	7.33432
		كلى(ن=١٢٨)	54.2734	8.65681			كلى(ن=١٢٨)	26.6719	7.00631
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	54.8632	8.61320		كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	26.7949	6.08105
		علمى(ن=٢٦٩)	54.2900	8.77951			علمى(ن=٢٦٩)	26.7026	6.50264
		كلى(ن=٥٠٣)	54.5567	8.69860			كلى(ن=٥٠٣)	26.7455	6.30396
الفضول المعرفى (الدرجة الكلية)	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	81.6614	13.55060					
		علمى(ن=١٨٦)	81.1828	12.96060					
		كلى(ن=٣٧٥)	81.4240	13.24568					
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	81.6444	12.49028					
		علمى(ن=٨٣)	80.5663	14.88672					
		كلى(ن=١٢٨)	80.9453	14.05014					
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	81.6581	13.32728					
		علمى(ن=٢٦٩)	80.9926	13.55888					
		كلى(ن=٥٠٣)	81.3022	13.44237					

جدول (٢٤)
نتائج تحليل التباين الثنائى للفروق بين المجموعات على مقياس الفضول المعرفي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الفضول المعرفى المحدد	النوع	8.312	1	8.312	.109	.741 (غير دالة)
	التخصص	35.668	1	35.668	.470	.493(غير دالة)
	النوع× التخصص	40.382	1	40.382	.532	.466(غير دالة)
	الخطأ	37894.313	499	75.941		
	كلى	1535128.000	503			
الفضول المعرفى المتنوع	النوع	.697	1	.697	.017	.895(غير دالة)
	التخصص	.831	1	.831	.021	.885(غير دالة)
	النوع× التخصص	12.434	1	12.434	.311	.577(غير دالة)
	الخطأ	19935.231	499	39.950		
	كلى	379757.000	503			
الفضول المعرفى (الدرجة الكلية)	النوع	13.825	1	13.825	.076	.783(غير دالة)
	التخصص	47.391	1	47.391	.261	.610(غير دالة)
	النوع× التخصص	8.000	1	8.000	.044	.834(غير دالة)
	الخطأ	90632.810	499	181.629		
	كلى		503	3415563.000		

يشير جدول (٢٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس الفضول المعرفى (الفضول المعرفى المحدد– الفضول المعرفى المتنوع– الدرجة الكلية) تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) و تعزى إلى التخصص (أدبى، علمى) و تعزى إلى التفاعل الثنائى بين النوع والتخصص، حيث أن قيم"ف" جميعها غير دالة.

نتائج التحقق من صحة الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه" لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس فشل تنظيم الذات وأبعاده تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما.

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الثنائى (٢x٢)، ويوضح جدول (٢٥) وجدول (٢٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٥)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس فشل تنظيم الذات تبعاً النوع والتخصص

المتغيرات	المجموعات والعدد		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	المتغيرات	المجموعات		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
	النوع	التخصص				النوع	التخصص		
التسويف	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	9.9365	3.30477	كسل الذات	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	9.9101	2.25911
		علمى(ن=١٨٦)	9.9032	3.36617			علمى(ن=١٨٦)	9.7097	2.15397
		كلى(ن=٣٧٥)	9.9200	3.33094			كلى(ن=٣٧٥)	9.8107	2.20692
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	10.2222	3.80125		ذكور	أدبى(ن=٤٥)	9.9111	2.33377
		علمى(ن=٨٣)	10.1446	4.04587			علمى(ن=٨٣)	9.6867	2.48865
		كلى(ن=١٢٨)	10.1719	3.94671			كلى(ن=١٢٨)	9.7656	2.42845
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	9.9915	3.39905		كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	9.9103	2.26857
		علمى(ن=٢٦٩)	9.9777	3.58368			علمى(ن=٢٦٩)	9.7026	2.25783
		كلى(ن=٥٠٣)	9.9841	3.49555			كلى(ن=٥٠٣)	9.7992	2.26295
فشل التجاوز	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	11.6455	3.04160	فشل تنظيم الذات (الدرجة الكلية)	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	57.8783	13.64563
		علمى(ن=١٨٦)	11.6505	3.00296			علمى(ن=١٨٦)	57.9462	14.30469
		كلى(ن=٣٧٥)	11.6480	3.01845			كلى(ن=٣٧٥)	57.9120	13.95774
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	11.3111	2.81895		ذكور	أدبى(ن=٤٥)	59.6222	16.21067
		علمى(ن=٨٣)	11.6265	3.22230			علمى(ن=٨٣)	57.7952	15.40412
		كلى(ن=١٢٨)	11.5156	3.07897			كلى(ن=١٢٨)	58.4375	15.65310
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	11.5812	2.99711		كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	58.2137	14.15417
		علمى(ن=٢٦٩)	11.6431	3.06627			علمى(ن=٢٦٩)	57.8996	14.62393
		كلى(ن=٥٠٣)	11.6143	3.03143			كلى(ن=٥٠٣)	58.0457	14.39386

جدول (٢٦)
نتائج تحليل التباين الثنائى للفروق بين المجموعات على مقياس فشل تنظيم الذات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التسويف	النوع	51.569	1	51.569	.373	.542 (غير دالة)
	التخصص	7.964	1	7.964	.058	.810 (غير دالة)
	النوع× التخصص	105.885	1	105.885	.766	.382 (غير دالة)
	الخطأ	68963.959	499	138.204		
	كلى	744110.000	503			
فشل التجاوز	النوع	1.954	1	1.954	.212	.646 (غير دالة)
	التخصص	.762	1	.762	.082	.774 (غير دالة)
	النوع× التخصص	2.143	1	2.143	.232	.630 (غير دالة)
	الخطأ	4608.600	499	9.236		
	كلى	72464.000	503			
كسل الذات	النوع	.017	1	.017	.003	.954 (غير دالة)
	التخصص	5.220	1	5.220	1.015	.314 (غير دالة)
	النوع× التخصص	.013	1	.013	.002	.960 (غير دالة)
	الخطأ	2565.293	499	5.141		
	كلى	50871.000	503			
فشل تنظيم الذات (الدرجة الكلية)	النوع	31.938	1	31.938	.153	.695 (غير دالة)
	التخصص	17.928	1	17.928	.086	.769 (غير دالة)
	النوع× التخصص	79.909	1	79.909	.384	.536 (غير دالة)
	الخطأ	103881.759	499	208.180		
	كلى	1798767.000	503			

يشير جدول (٢٦) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس فشل تنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات– الدرجة الكلية) تعزى إلى النوع (أناث– ذكور) و تعزى إلى التخصص (أدبى– علمى) و تعزى إلى التفاعل الثنائى بين النوع والتخصص، حيث أن قيم"ف" جميعها غير دالة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثامن وتفسيره:

ينص الفرض السابع على أنه" لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس التجول العقلى وأبعاده تعزى إلى النوع (أناث، ذكور) والتخصص (أدبى، علمى) والتفاعل الثنائى بينهما وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الثنائى (٢x٢)، ويوضح جدول (٢٧) وجدول (٢٨) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التجول العقلى تبعاً النوع والتخصص

المتغيرات	المجموعات والعدد		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	المتغيرات	المجموعات		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
	النوع	التخصص				النوع	التخصص		
فشل التواصل الإجتماعى	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	12.3016	2.88412	عدم الوعى	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	9.9365	3.30477
		علمى(ن=١٨٦)	12.5484	3.04388			علمى(ن=١٨٦)	9.9032	3.36617
		كلى(ن=٣٧٥)	12.4240	2.96305			كلى(ن=٣٧٥)	9.9200	3.33094
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	12.5111	3.69657		ذكور	أدبى(ن=٤٥)	10.2222	3.80125
		علمى(ن=٨٣)	12.9639	3.21750			علمى(ن=٨٣)	10.1446	4.04587
		كلى(ن=١٢٨)	12.8047	3.38607			كلى(ن=١٢٨)	10.1719	3.94671
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	12.3419	3.04941		كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	9.9915	3.39905
		علمى(ن=٢٦٩)	12.6766	3.09842			علمى(ن=٢٦٩)	9.9777	3.58368
		كلى(ن=٥٠٣)	12.5209	3.07720			كلى(ن=٥٠٣)	9.9841	3.49555
فشل التعامل مع الأشياء	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	9.5979	3.60219	قصور الانتباه	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	10.5820	3.53401
		علمى(ن=١٨٦)	9.4301	3.50258			علمى(ن=١٨٦)	11.0376	3.68836
		كلى(ن=٣٧٥)	9.5147	3.54937			كلى(ن=٣٧٥)	10.8080	3.61376
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	9.5556	4.30937		ذكور	أدبى(ن=٤٥)	10.9111	3.60443
		علمى(ن=٨٣)	9.8554	3.57884			علمى(ن=٨٣)	11.2410	3.91866
		كلى(ن=١٢٨)	9.7500	3.83724			كلى(ن=١٢٨)	11.1250	3.80012
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	9.5897	3.73857		كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	10.6453	3.54224
		علمى(ن=٢٦٩)	9.5613	3.52509			علمى(ن=٢٦٩)	11.1004	3.75474
		كلى(ن=٥٠٣)	9.5746	3.62235			كلى(ن=٥٠٣)	10.8887	3.66086
التجول العقلى (الدرجة الكلية)	أناث	أدبى (ن= ١٨٩)	42.4180	11.10635					
		علمى(ن=١٨٦)	42.9194	11.18971					
		كلى(ن=٣٧٥)	42.6667	11.13569					
	ذكور	أدبى(ن=٤٥)	43.2000	13.15226					
		علمى(ن=٨٣)	44.2048	12.55404					
		كلى(ن=١٢٨)	43.8516	12.72488					
	كلى	أدبى(ن=٢٣٤)	42.5684	11.50171					
		علمى(ن=٢٦٩)	43.3160	11.61929					
		كلى(ن=٥٠٣)	42.9682	11.55926					

جدول (٢٨)
نتائج تحليل التباين الثنائى للفروق بين المجموعات على مقياس التجول العقلى

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
فشل التفاعل الاجتماعى	النوع	10.558	1	10.558	1.114	.292 (غير دالة)
	التخصص	10.747	1	10.747	1.134	.287 (غير دالة)
	النوع× التخصص	.944	1	.944	.100	.752 (غير دالة)
	الخطأ	4728.010	499	9.475		
	كلى	83610.000	503			
فشل التعامل مع الأشياء	النوع	5.580	1	5.580	.423	.516 (غير دالة)
	التخصص	.396	1	.396	.030	.862 (غير دالة)
	النوع× التخصص	4.866	1	4.866	.369	.544 (غير دالة)
	الخطأ	6576.407	499	13.179		
	كلى	52698.000	503			
عدم الوعى	النوع	6.266	1	6.266	510	.475 (غير دالة)
	التخصص	.236	1	.236	.019	.890 (غير دالة)
	النوع× التخصص	.044	1	.044	.004	.952 (غير دالة)
	الخطأ	6127.539	499	12.280		
	كلى	56274.000	503			
قصور الانتباه	النوع	5.957	1	5.957	.444	.506 (غير دالة)
	التخصص	22.283	1	22.283	1.661	.198 (غير دالة)
	النوع× التخصص	.352	1	.352	.026	.871 (غير دالة)
	الخطأ	6695.541	499			
	كلى	66365.000	503			
التجول العقلى (الدرجة الكلية)	النوع	111.420	1	111.420	.831	.362 (غير دالة)
	التخصص	47.385	1	47.385	.354	.552 (غير دالة)
	النوع× التخصص	5.640	1	5.640	.042	.838 (غير دالة)
	الخطأ	66888.487	499	134.045		
	كلى	995747.000	503			

يشير جدول (٢٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس التجول العقلى (فشل التواصل الإجتماعى– فشل التعامل مع الأشياء– عدم الوعى– قصور الانتباه– الدرجة الكلية) تعزى إلى النوع (أناث– ذكور) و تعزى إلى التخصص (أدبى– علمى) و تعزى إلى التفاعل الثنائى بين النوع والتخصص، حيث جميع قيم"ف" غير دالة.

ثالثاً: مناقشة نتائج الفروض

١– مناقشة الفروض (من الفرض الأول إلى الفرض الخامس) التحقق من صحة النموذج المقترح للعلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن " النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى ملائم لطبيعة بيانات عينة الدراسة"، وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء أن الفضول المعرفي يؤدى دور هام فى عملية التعليم وخاصة فى العصر الحالى المليئ بالكثير من المشتات، فهو يعتبرحافز للتوصل إلى المعرفة والمعلومات، وكذلك حافز للنجاح والتعلم، كذلك يرى وهبة (٢٠٢٣) بأن الفضول المعرفى يساعد الطلاب على التكيف في التعامل مع الصعوبات التي تواجهه وفي البحث عن المعلومات الجديدة التي تسهم في الكشف والتطلع إلى الحقائق والعمل على استغلال أوقات الفراغ والتعرف على كل ما هو جديد من أجل التفاعل داخل المجتمع، أى يعمل على التركيز على المعلومات المهمة التى تساعدهم على التعلم والنجاح، وايضاً يتم هذه من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقه وإنجازها لتجنب فشل تنظيم الذات الناتج عن تأخير المهام الأكاديمية المطلوبة، والشعور بالفشل وعدم تجاوز العوائق والصعوبات، والاستسلام بسهولة بسبب عدم رغبة الطلاب على الاستمرار والبحث، وهذا كله قد يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر فى انتباه وذهن الطلاب وخاصة فى وجود الكثير من المشتتات الموجودة حول الطلاب، مما يحدث التجول العقلى.

كذلك كشفت نتائج تحليل النموذج البنائى إلى وجود تأثير سلبى مباشر دال إحصائياً للفضول المعرفى المحدد والمتنوع فى فشل التنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات) ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفضول المعرفي له تأثير إيجابى على أداء الطلاب وتنظيمهم ذاتياً فى تحقيق الأهداف، فالفضول المعرفى دافع داخلى يشجع الطلاب على اكتساب المزيد من المعلومات التى تساعدهم فى التوجيه نحو أهدافهم، ويرى (Carver and Scheier(1998 أن الفشل التنظيمي الذاتي يحدث عندما يتخلى الطلاب عن عملية التنظيم الذاتي ويندمجون في سلوكيات بعيدة عن أهدافه، كما يمكن أن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الفضول المعرفى سواء المحدد والمتنوع يميلون إلى إظهار سلوكيات استكشافية بصورة متستمر ولديهم اهتمامات كثيرة ودافع مستمر فى التعلم

ولديهم القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التى تقابلهم ، كذلك لديهم مستوى مرتفع من الدافعية ، والذين يتسمون بالدافعية المرتفعة لا يقومون بتأجيل المهام والتكليفات بل ينهون ما يطلب منهم فى الوقت المحدد ويتميزون بالإصرار والمثابرة وعدم الاستسلام بسهولة ، ويستيطعون تجاوز ومواجهة الصعوبات، وهى خصائص تتناقض مع فشل تنظيم الذات باعتباره القوة الدافعة للسلوكيات غير مرغوبة مثل التوجه بعيداً نحو الأهداف و تأجيل أو تأخير التكليفات الأكاديمية والاستسلام بسهولة وتفضيل الطرق السهلة لإنجاز المهام وصعوبة وفشل تجاوز المهن والصعوبات، لذلك يؤثر الفضول المعرفى على فشل تنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات) تأثير عكسى وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية، وتدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة عبد الزاق (٢٠٢٣) التى أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الفضول المعرفى والتنظيم الذاتى، أما دراسة (2015) Lauriola et al., أظهرت ارتباط الفضول المعرفي من النوع I بشكل إيجابي ببعض أبعاد التنظيم الذاتى ، بينما ارتبط النوع D بشكل سلبي ببعض أبعاد التنظيم الذاتى.

كذلك كشفت نتائج تحليل النموذج البنائى إلى وجود تأثير سلبى مباشر دال إحصائياً لأبعاد الفضول المعرفى فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عثمان (٢٠٢٢) التى أظهرت التأثير السلبى المباشر للفضول المعرفى على التجول العقلى، واتفقت مع دراسة (Sekiguchi(2023 التى توصلت إلى أن الفضول المعرفى له تأثير مباشر على التجول العقلى. ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أن الفضول المعرفى(المحدد– المتنوع) يعزز البحث المعرفى والسلوك الاستكشافى فى الموضوعات ذات أهمية ولها علاقة بميول ورغبة الشخص، والانخراط في الأنشطة الفكرية (Özsaray, & Eren ,2018) وهذه خصائص تتناقض مع التجول العقلى باعتباره حالة انتقالية من عدم التركيز، ويحدث عندما تكون الأنشطة غير متوافقة مع ميولهم ومملة، كذلك ترى الباحثة كلما زاد رغبة الفرد فى الحصول على معلومات لسد الغموض أو المجهول أو للتأكد كلما زاد قدرته على التركيز والانتباه على المعلومات التى تشبع وتحقق رغبته مما يعمل على خفض التجول العقلى، وما يدعم هذا ما أشارت إليه نظرية المستوى الأمثل للتحفيز (Kashdan & Roberts, 2006; Litman & Silvia, 2006)؛ حيث يرون أن سلوك الفرد يتأثر بالرغبة المحفزة. كما اتفقت هذه النتيجة بشكل جزئى مع بعض الدراسات التى أشارت إلى الفضول المعرفى يعزز ظهور التجول العقلى،(أى بينهم علاقة ولكن علاقة إيجابية وليست سلبية) مثل: (Kane et al., 2017; Li et al, 2024; Zhiyan & Singer, 1997; Silvia & Christensen,2020).

كما أظهرت نتائج تحليل النموذج البنائى عن وجود تأثير إيجابى مباشر دال إحصائياً لفشل تنظيم الذات (التسويف– فشل التجاوز– كسل الذات) فى التجول العقلى لدى طلاب الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al–Abyadh et al (2024 التى كشفت النتائج أن فشل التنظيم الذاتي يؤثر بشكل إيجابي على التجول العقلى الطلاب ، كذلك دراسة (Sullivan et al.,(2020 أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال التنظيم الذاتى، وتوصلت إلى أن التجول العقلى شكل من أشكال فشل تنظيم الذات، ودراسة (Zedelius et al, (2021 أظهرت تأثير التنظيم الذاتى على معدلات التجول العقلى، ودراسة هجرس وآخرون (٢٠٢٣) أظهرت عن إمكانية التنبؤ بالتجول العقلى من خلال مهارات التنظيم الذاتى. ويمكن عزو هذه النتيجة أن فشل تنظيم الذات بما يتضمنه من التسويف وكسل الذات وفشل التجاوز قد يؤثر مباشرة على انتباه وأداء الطلاب ، كذلك تشير الأدبيات النظرية إلى فشل تنظيم الذات بأنه نهج تفاعلي للتنظيم الذاتي يعتمد كلياً على تحليل الفجوة بين الأداء الملحوظ والهدف المطلوب تحقيقه، فيحدث عندما لا يستطيع الشخص الوصول إلى الهدف المطلوب، ونتيجة امتلاك الطلاب مستوى مرتفع من فشل تنظيم الذات يحدث تحويل لانتباه الفرد عن الهدف المراد تحقيقه مما يؤدى إلى ظهور حالة من التجول العقلى وخاصة فى ظل ما نعيشه من ظهور الوسائل التكنولوجية الحديثة التى ساعدت هذا، كما يرى (Smallwood(2013 أن التجول العقلى يحدث نتيجة عدم المراقبة الذاتية بشكل صحيح، ويمكن رجوع هذه النتيجة إلى أن عدم قدرة الطالب فى تجاوز بعض الصعوبات التى يواجهها أو تأجيله للمهام والتكليفات المطلوبة منه وشعوره بالتخلى دون المحاولة هذا كله يساعد على عدم تحقيق أهدافه، مما يؤدى إلى حالة من الإحباط والتشتت وعدم التركيز فى الموضوعات المهمة، مما يخلق التجول العقلى، وهذا ما يؤكده (عيلوه ،٢٠٢٣؛ سليمان، ٢٠٢٤) وجود علاقة موجبة بين التسويف والتجول العقلى.

كما أسفرت نتائج تحليل النموذج البنائى عن وجود تأثير سلبى غير المباشر للفضول المعرفى على التجول العقلى من خلال فشل تنظيم الذات، وتدعم هذه النتيجة فكرة وجود فشل تنظيم الذات كوسيط للتجول العقلى؛ حيث يحدث فشل التنظيم الذاتي عندما لا يتسطيع الشخص من الوصول إلى أهدافه أو مستوى الإنجاز المطلوب(Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011) ، ونجد أن التجول العقلى يعمل على إبعاد الشخص عن تحقيق أهدافه؛ حيث يعكس التحول الداخلى لمصادربعيدًا عن المهام المرتبطة بالهدف(Andrews–Hanna et al., 2014) ، كذلك يتأثر فشل تنظيم الذات بالفضول المعرفى؛ حيث يتسم الطلاب ذو الفضول المعرفى بالجدية والنظام (Beswick , 2017) ، كذلك أشار Litman (2008) إلى أن مستويات الفضول المعرفي تؤثر على أهداف

التعلم التي يضعها الطالب لنفسه ويسعى إلى تحقيقها، ولا يحدث هذا إلا من خلال السعى المستمر للحصول على المعلومات وعدم الاستسلام أو تأخير المهام والتكليفات الأكاديمية، أى أن الفضول المعرفى يؤثر بشكل إيجابى على تنظيم الذات وبشكل سلبى على فشل تنظيم الذات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عثمان (٢٠٢٢) التى أكدت أظهرت إمكانية أسهام الفضول المعرفى فى التنبؤ بالتجول العقلى من خلال متغير وسيط، كذلك أشارت دراسة (2021) Ibaceta and Madrid إلى وجود علاقة غير مباشرة بين الانفتاح والتجول العقلى من خلال ما وراء الوعى .

٢– مناقشة الفروض الخاصة بالفروق بين الطلاب فى متغيرات الدراسة والتى تعزى إلى التخصص والنوع والتفاعل بينهما.

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الفضول المعرفى وأبعاده تعزى إلى النوع (أناث، ذكور)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل (وهبه ٢٠٢٣؛ Litman & Spielberger, 2003؛Slater, 2009) التى أشارت إلى عدم وجود فروق فى الفضول المعرفى تعزى للنوع (الذكور– الإناث)، وتفسر الباحثة هذا النتيجة إلى أن طلاب الجامعة سواء الذكور أو الإناث لديهم دافع لاستكشاف كل ما هو جديد ورغبة فى اكتساب المعلومات الجديدة وخاصة فى ظل عصر التقدم العلمى والتكنولوجى يلجأ جميع الأشخاص سواء الذكور أو الإناث إلى البحث عن الأشياء التى يفضلوها ولديهم شغف نحوها، لذلك من الطبيعى وجود الفضول المعرفى لدى جميع الطلاب لأنها هذه المرحلة العمرية التى يكون لدى الطلاب غريزة البحث والاستكشاف وتعلم كل ما هو جديد دون النظر إلى النوع سواء ذكر أو أنثى، ويدعم هذا ما أشاروا MacKinnon & Kuhn (2022) إليه أن القدرة على الفضول والحصول على المزيد من المعرفة غريزة فطرية لدى جميع البشر، مما يعني أنهم يولدون بهذه السمة، كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة نورى (٢٠١٥) التى أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الفضول المعرفي المتنوع ، ولكن اختلفت معها فيما يخص الفضول المعرفى المحدد ؛ حيث أشارت إلى وجود فروق بين الذكوروالإناث فى الفضول المعرفى المحدد لصالح الذكور.

كذلك توصلت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الفضول المعرفى وأبعاده تعزى إلى التخصص (علمى– أدبى)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن التقدم العلمى والمعلومات الجديدة لا يختص مجال بذاته، أنما كل تخصص سواء العلمى أو الأدبى يضم معلومات ومعرفة جديدة يسعى جميع الطلاب إلى اكتسابها والبحث عنها بصورة مستمرة، بالتالى حافز الفضول المعرفى للوصول إلى المعلومات لا يختص مجال أو تخصص معين ، وتدعم هذه النتيجة دراسة

عيسى (٢٠٢٠) التى أسفرت عن عدم وجود فروق فى الفضول المعرفى تعزى إلى التخصص (علمى/ أدبى)، كذلك دراسة نورى (٢٠١٥) كشفت عن عدم وجود فروق بين الطلاب في الفضول المعرفي المتنوع تعزى إلى التخصص (العلمى –الإنسانى)، واختلفت مع دراسة نورى (٢٠١٥) التى أظهرت وجود فروق فى الفضول المعرفى المحدد تعزى إلى التخصص لصالح التخصص الإنسانى.

أيضاً أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التجول العقلى وأبعاده تعزى إلى النوع وتعزى إلى التخصص والتفاعل بينهم ، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تقارب المرحلة العمرية من شأنه يؤدى إلى تجانس بين الطلاب، كذلك جميع الطلاب بغض النظرعن النوع أو التخصص يتعرضون لنفس المشتتات التى تعيق تعلمهم وتؤثر سلبى على وعيهم وانتباهم وتركيزهم ، كذلك مع وجود عامل وسائل التكنولوجية الحديثة مثل الهواتف الذكية أصبح جميع الطلاب لا يفضلون التجمعات والمناسبات الإجتماعية، بل يفضلون الجلوس على الهواتف الذكية طوال اليوم وهذا لا يختص بشخص بذاته أو تخصص بذاته، أنما أصبح الجميع لديهم فشل فى التواجد والتفاعل الإجتماعى الفعلى، وفى هذا الصدد يرى شلبى وآل معيض (٢٠٢١) أن طلاب الجامعة يواجهون الكثير من المشتتات فى ظل عالم بمعطايته المعلوماتية والتكنولوجية والتى تساعد على تشتت انتباهم مما يحدث التجول العقلى، وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إلى بعض نتائج الدراسات السابقة مثل (هجرس وآخرون ،٢٠٢٣؛ **2020 ,.Pereira et al** ؛ البياتى، ٢٠٢٢؛ **Kopp et al., 2015** ؛ الزهرانى ، ٢٠٢٣)، التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى التجول العقلى، واتفقت مع دراسة كريم (٢٠٢١) التى أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى التجول العقلي المرتبط بالمهمة ، كما اتفقت مع دراسة الزهرانى (٢٠٢٣) التى توصلت إلى عدم وجود فروق فى التجول العقلى تعزى للتخصص، بينما اختلفت مع بعض الدراسات مثل دراسة شلبى وآل معيض (٢٠٢١) التى أظهرت وجود فروق دالة احصائيا في التجول العقلي وفقا للجنس لصالح الاناث، ودراسة كريم (٢٠٢١) أوضحت وجود فروق بين الذكور والإناث في التجول العقلي الغير مرتبط بالمهمة لصالح الذكور، كذلك اختلفت مع دراسة كريم (٢٠٢١) التى أسفرت عن وجود فروق فى التجول العقلى وأبعاده تعزى إلى التخصص (علمى– إنسانى) لصالح التخصص الإنسانى.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس فشل تنظيم الذات وأبعاده تعزى إلى النوع وتعزى إلى التخصص والتفاعل الثنائى بينهم، وتدعم هذه النتيجة دراسة هجرس وآخرون (٢٠٢٣) التى أوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى تنظيم الذات، كذلك اتفقت مع نتائج بعض الدراسات مثل (**Ajayi, 2020**؛ **Ashraf et 2023**

al., ؛عليوه ،٢٠٢٣) التى كشفوا عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى التسويف، كذلك اتفقت مع دراسة الحارثي وآخرون (٢٠٢١) التى أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى فشل التجاوز. كما دعمت هذه النتيجة دراسة الحارثي وآخرون (٢٠٢١) التى أسفرت عن عدم وجود فروق فى فشل تنظيم الذات تعزى إلى التخصص (العلمى – الإنسانى)، ويمكن إرجاع نتيجة عدم وجود فروق فى فشل تنظيم الذات تعزى للنوع والتخصص إلى تعريف فشل تنظيم الذات الذى يشير إلى تحرك الشخص بعيداً عن النتائج النهائية المرغوبة، ويحدث ذلك عندما تصبح الرغبة قوية جدًا، أو الشعور بالتعب والإرهاق، أو عدم وجود هدف أو دافع قوى (Heatherton and Wagner, 2011; Krizan and Garrett, 2016)، وترى الباحثة أن جميع طلاب كلية التربية يقع عليهم عبء كبير من كثرة المقررات والتكليفات المطلوبة منهم، مما يشعرهم بالتعب والإرهاق وتأجيل وتأخير فى تسليم التكليفات، كذلك ترى الباحثة عندما يحصل الطلاب على درجة منخفضة، فأنهم يشعرون بالإحباط والحزن ولا يستطيع تجاوز هذه المرحلة إلا بعد النجاح مرة أخرى، وهذا يحدث لكل الطلاب بغض النظر عن النوع أو التخصص الأكاديمى، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي وآخرون (٢٠٢١) التى أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد فشل تنظيم الذات وهى التسويف وكسل الذات لصالح الذكور، كما اختلفت مع نتائج دراسة كل من (عبد الحميد، ٢٠٢١؛ عباس، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠٢١) التى تشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى التسويف لصالح الذكور، كذلك اختلفت مع دراسة أحمد (٢٠٢١) التى أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى الكسل لصالح الذكور.

وترى الباحثة عدم وجود فروق فى الفضول المعرفى وفشل تنظيم الذات والتجول العقلى تعزى إلى التفاعل الثنائى بين النوع التخصص نتيجة منطقية، يمكن تفسيرها فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية وهى عدم وجود فروق بين الطلاب فى جميع المتغيرات تعزى للنوع وتعزى للتخصص، وكذلك بسبب تقارب المرحلة العمرية من شأنه يؤدى إلى تجانس الطلاب.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الحالية، توصى الباحثة بالتالى:

- توجيه القائمين بالعملية التعليمية بأهمية خفض التجول العقلى ودوره السلبى فى الأداء الأكاديمى لوضع خطط واتخاذ إجراءات مناسبة للحد منها.
- إقامة ورش عمل وندوات لمناقشة التجول العقلى وفشل تنظيم الذات، وتوضيح تأثيرهم السلبى على العملية التعليمية بصفة عامة وعلى أداء طلاب الجامعة وحياتهم بصفة خاصة.
- تعريف أعضاء هيئة التدريس بالفضول المعرفى، وأهميته فى مساعدة الطلاب فى رفع مستوى الأداء الأكاديمى والمعرفى لديهم وكذلك فى خفض التجول العقلى.
- تحفيزالباحثين فى مجال علم النفس بإجراء المزيد من البحوث حول مكونات وأسباب فشل التنظيم الذاتى لما له تأثير على أداء وأهداف الطلاب.
- تضمين المناهج الدراسية بموضوعات تثير لدى الطلاب الفضول وحب الاستطلاع والاستكشاف، مما يساعد على توسيع آفاق الطلاب ويؤثر بشكل إيجابى على العملية التعليمية.

البحوث المقترحة:

- نمذجة العلاقات السببية بين الفضول المعرفى والتجول العقلى والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.
- التحليل العنقودى لفشل تنظيم الذات والفضول المعرفى والتجول العقلى لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبى قائم على الفضول المعرفى فى خفض التجول العقلى لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبى قائم على الفضول المعرفى فى خفض فشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.
- نمذجة العلاقات السببية بين الإندماج الأكاديمى والنجاح الأكاديمى وفشل تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أحمد، هيثم محمد عبدالخالق. (٢٠٢١). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٩)، ٥٠٩– ٥٣٩.

البياتى، عثمان وصالح، عامر. (٢٠٢٢). التجول العقلى وعلاقته بالأداء الأكاديمى لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدى*، ١٤ (٤٨)، ٥٥٤– ٥٧٩.

البياتى، وفاء. (٢٠٢٢). التجول العقلى وعلاقته بالتنظيم الذاتى لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٧)، ٣١٦– ٣٣٨.

الحارثي، إبراهيم بن سلطان بن علي، البلوشي، خديجة بنت أحمد بن صالح، البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان، الجهورى، شيخة بنت عبدالله بن سالم، و أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس. (٢٠٢١). الفشل في التنظيم الذاتي :أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٢ (٣)، ٢٧٩– ٣٠٢.

خليل، شيماء سمير محمد. (٢٠٢٣). التعلم بالمشروعات الإلكترونية القائم على "حل المشكلات – الأداء" لتنمية مهارات برمجة الروبوت الافتراضي والإنتاجية الإبداعية لدى طلاب STEM ذوي الفضول الفكري "المعرفي – الإدراكي".*المجلة التربوية*، ١١٤ ، ١٢٣– ٢٧٥.

الزهرانى، شروق غرم الله .(٢٠٢٣). معدلات انتشار التجول العقلى لدى عينة من المراهقين السعوديين بمدينة جدة فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٩٨)، ٢٤٣– ٢٥٨.

سرحان، جنان. (٢٠٢٣).التجول العقلى وعلاقته بأساليب التعلم وفقاً لنموذج جراشا وريتشمان لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل– كلية التربية للعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٤)، ١–٢١.

سليمان، ميار محمد. (٢٠٢٤). الأمن النفسي وعلاقته بكل من التجول العقلي والتسويف الأكادميي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة دراسات فى الطفولة والتربية، جامعة اسيوط*، (٢٨)، ١٥٥– ٢١١.

شلبى، يوسف محمد، وآل معيض ،عايض عبدالله. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من: اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٨٤)، ٦١٢– ٦٦٧.

عباس، حسام حميد.(٢٠١٧). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

عبد الحميد، ميرفت حسن.(٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، (١٣٠)، ١٣١– ١٧٤.

عبد الرزاق، مها خالد. (٢٠٢٣). الفضول المعرفي وعلاقته بالتنظيم الذااي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، ٣٤* (١)،٥٣–٩٨.

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

عرفان، اسماء عبد المنعم. (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى الحد من التجول العقلى لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمى. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٤)، ٢٢–٨٦.

عليوه، هناء رفعت. (٢٠٢٣). التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بجامعة سوهاج. *مجلة كلية التربية، ٨٩*(٣)، ١٤٦٨– ١٥٢٣.

عيسى، هبة مجيد.(٢٠٢٠). قياس مستوى الفضول المعرفى لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية لعلم النفس*، ٥ (١)، ١٢٣– ١٤٠.

الفيل، حلمى .(٢٠١٨) . برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو(SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٢)،٢–٦٦ .

كريم، ياسمين علوان. (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٧٠)، ٥٠٠–٥٣٣.

نورى، خديجة جيدر.(٢٠١٥). الفضول المعرفى لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية*، ٢ (٤)، ١٢١– ١٣٤.

هجرس، أحمد محمود، كواسة، عزت عبدالله، والأهوانى، هانى حسين. (٢٠٢٣). بعض مهارات تنظيم الذات كمنبئات بالتجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم العلوم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية*، (١٩٩)، ٤٧٠– ٥١٢.

وداعة، زينة .(٢٠٢٠). واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية، ٨*(٢)، ٤٤٧– ٤٦٢.

وسام، القصبى .(٢٠٢٢).أثر تقنية تدريب الانتباه على التجول العقلى والاندماج الأكاديمى لطلبة الجامعة فى بيئة التعلم الإلكترونى.*المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجميعة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٦)، ٣٤٥–٤٠٨.

وهبة، سمر توفيق . (٢٠٢٣). الفضول المعرفي وعلاقته بدافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة.*مجلة الإرشاد النفسي*، (٧٣)، ٥٠٣–٥٧٢.

A -Al -Harthy, I., Al-Kalbani, A., & Was, C. (2021). Self- regulation failure: Ascale development (manuscript submitted for publication), Department of Psychology. Sultan Qaboos university.

Adam NL, Alzahri FB, Cik Soh S, Abu Bakar N, Mohamad Kamal NA. (2017). Self-Regulated Learning and Online Learning: a Systematic Review. In: Badioze Zaman H, Smeaton AF, Shih TK, et al. editors. Advances in Visual Informatics. Cham, Switzerland: Springer.

Ajayi, O. (2020). ACADEMIC SELF-EFFICACY, GENDER AND ACADEMIC PROCRASTINATION. *Epiphany, 13*(1), 75- 84,

Al-Abyadh, M., Alatawi, M., Emara, E., Almasoud, S., Alsetoohy , O.,& Ali, A. (2024). Do Smartphone Addiction and Self-Regulation Failures Affect Students' Academic Life Satisfaction? The Role of Students' Mind Wandering and Cognitive Failures, *Psychology Research and Behavior Management*, 1231-1253.

Alissa J. M., Michael D. M. (2020). The Feasibility of Attention Training for Reducing Mind-Wandering and Digital Multitasking in High Schools. *Theory, Research, and Practice, 3*, 12-33.

Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1316*(1), 29-52.

Ashraf., MA, Sahar., N-e, Kamran M., and Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences. 13*(7),537.

Bagozzi, R, P. and Dholakia, U. (1999), "Goal Setting and Goal Striving in Consumer Behavior." *Journal of Marketing, 63* (Special Issue), 19-32.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 248-287.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Barnett, P. J., & Kaufman, J. C. (2020). Mind wandering: Framework of a lexicon and musings on creativity In D. D. Preiss, D. Cosmelli, & J. C. Kaufman (Eds.), Creativity and the wandering mind: Spontaneous and controlled cognition (pp. 3-24). San Diego: Academic Press.

Baumeister, R., & Heatherton, T. (1996). Self-regulation failure: an overview. *Psychological Inquiry, 7*(1), 1-15.

Berlyne, D. (1966). Curiosity and exploration. Science, 153(3731):25-33. doi: 10.1126/science.153.3731.25.

Berlyne, D. E. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. *British Journal of Psychology, 41*, 68-80.

Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology, 45*, 180–191.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill

Beswick, D. G. (2017). *Cognitive motivation: From curiosity to identity, purpose, and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carciofo R, Yang J, Song N, Du F, Zhang K. (2016). Psychometric Evaluation of Chinese-Language 44-Item and 10-Item Big Five Personality

Inventories, Including Correlations with Chronotype, Mindfulness and Mind Wandering. PLoS One. 11(2):e0149963.

Carriere, J. S. A., Seli, P., & Smilek, D. (2013). Wandering in both mind and body: Individual differences in mind wandering and inattention predict fidgeting. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 67*(1), 19-31.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92*(1), 111–135.

Carver, S., and Michael F. (1998), On the Self-Regulation of Behavior. New York, NY: Cambridge University Press.

Castonguay A, Miquelon P, Boudreau F. (2018). Self-regulation resources and physical activity participation among adults with type 2 diabetes. *Health Psychol Open. 5*(1).

Cheung, W.K.D. (2018). Improving Self-regulation by Regulating Mind-Wandering Through the Practice of Mindfulness. In: Penstein Rosé, C., et al. Artificial Intelligence in Education. AIED 2018. *Lecture Notes in Computer Science*, (10948), 498-502, Springer, Cham.

Christoff, K., Irving, Z. C., Fox, K. C., Spreng, R. N., & Andrews-Hanna, J. R. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: a dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience, 17*, 718–731.

Cosnefroy L, Fenouillet F, Maze C, &Bonnefoy B. (2018). On the relationship between the forethought phase of self-regulated learning and self-regulation failure. *Issu Educat Res.;28*(2),329–348.

Dane, E. (2018). Where is my mind? Theorizing mind wandering and its performance-related consequences in organizations. *The Academy of Management Review, 43*(2), 179–197.

Day, H. (1969). An instrument for the measurement of intrinsic motivation: An interim report to the Department of Manpower and Immigration. Toronto, Canada, Ontario Institute for Studies in Education.Google Scholar

Deci, E. and Ryan, R (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior," *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-68.

Dinwoodie, R. (2011). Curiosity in the Lives of Non-science and Science Professors and Students. (Electronic Thesis or Dissertation).

Donnellan, E., Aslan, S., Fastrich, G.M. et al. (2022). How Are Curiosity and Interest Different? Naïve Bayes Classification of People's Beliefs. *Educ Psychol Rev 34*, 73–105.

Elhaj, M. & Nandrino, L. (2021). Intentional and unintentional mind wandering in Korsakoff syndrome Psychiatry Research 300, 113921.

Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 36*, 129–144

Eren, A., & Coskun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research, 109*(6), 574–588.

Etherton, K. (2021). Mind Wandering as a Result of Failed Self-regulation: An Examination of Novel Antecedents. Browse all Theses and Dissertations. 2437.

Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review, 28* (1), 23–60.

Hassan, M. M., Bashir, S., & Mussel, P. (2015). Personality, Learning, and the Mediating Role of Epistemic Curiosity: A Case of Continuing Education in Medical Physicians. *Learning and Individual Differences, 42*, 83-89.

Heatherton, T., and Wagner, D. (2011) Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences 15*, 132–139.

Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientations and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.

Ibaceta M, Madrid HP. (2021). Personality and Mind-Wandering Self-Perception: The Role of Meta-Awareness. Front Psychol.

Kane, MJ., Brown, LH., McVay, JC., Silvia, PJ., Myin-Germeys, I., Kwapil, TR. (2007). For whom the mind wanders, and when: an experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychol Sci. 18*(7),614-21.

Kane, MJ., Gross, GM, Chun, CA., Smeekens, BA., Meier, ME., Silvia, PJ., and Kwapil, TR. (2017). For Whom the Mind Wanders, and When, Varies Across Laboratory and Daily-Life Settings. *Psychol Sci. 28*(9):1271-1289.

Kanfer, R., and Ackerman, P. L. (1989). Motivation and Cognitive Abilities: An Integrative/Aptitude-Treatment Interaction Approach to Skill Acquisition. *Journal of Applied Psychology, 74*(4), 657-690.

Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T. Y., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science, 20*(8), 963–973.

Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2006). Affective outcomes in superficial and intimate interactions: Roles of social anxiety and curiosity. *Journal of Research in Personality, 40*, 140-167.

Kidd, C., and Hayden, B. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron. 4,88*(3), 449–460.

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science, 330*(6006), 932-932.

Kopp, K., D'Mello, S., & Mills, C. (2015). Influencing the occurrence of mind wandering while reading. *Consciousness and cognition, 34*, 52-62.

Krause, K., & Freund, A. (2016). It's in the means: Process focus helps against procrastination in the academic context. *Motivation and Emotion, 40*, 422-437.

Krizan, Z., and Garrett, H. (2016) The essential role of sleep in self-regulation. In: Vohs KD and Baumeister RF (eds) Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (3rd edn). New York: Guilford Press, 182–202.

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology, 34,* 331–378. Academic Press.

Lauriola, M., Litman, J. A., Mussel, P., De Santis, R., Crowson, H. M., & Hoffman, R. R. (2015). Epistemic curiosity and self-regulation. *Personality and Individual Differences, 83*, 202–207.

Lauriola, M., Litman, J., Mussel, P., De Santis, R., Crowson, H., and Robert R. Hoffman, R. (2015). Epistemic curiosity and self-regulation. *Personality and Individual Differences, (83),*202-207.

Li Y, Ma J, Xi Y, Li J. (2024). Big Five personality and mind wandering in athletes: mediating role of trait anxiety. Front Psychol.

Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion, 19*(6), 793–814.

Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation dimensions of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences, 44,* 1585–1595.

Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment, 82*, 147–157.

Litman, J. A., & Silvia, P. J. (2006). The latent structure of trait curiosity: Evidence for interest and deprivation curiosity dimensions. *Journal of Personality Assessment, 55*,318-328.

Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of personality assessment, 80*(1), 75–86.

Litman, J. A., Hutchins, T. L. & Russon, R. K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-ofknowing, and exploratory behavior. *Cognition and Emotion, 19*, 559-582.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science, 15*(5), 265-268.

Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: *A review and reinterpretation. Psychology Bulletin, 116*(1), 75-98.

Lopez A, Caffò AO, Tinella L, Bosco A. (2023).The four factors of mind wandering questionnaire: content, construct, and clinical validity. *Assessment, 30*(2), 433–447.

MacKinnon, S. L., & Archer-Kuhn, B. (2022). Reigniting curiosity and inquiry in higher education: A realist's guide to getting started with inquiry-based learning. Stylus Publishing, LLC.

McCrae, R. R., and Sutin, A. R. (2009). "Openness to experience," in Handbook of Individual Differences in Social Behavior M. R. Leary and R. H. Hoyle (New York, NY: The Guilford Press), 257–273.

Mittner, M., Hawkins, G.E., Boekel, W., & Forstmann, B. U. (2016). A neural model of mind wandering. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(8), 570-578.

Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 67*(1), 11.

Nakamura, S., Reinders, H, and Darasawang, P. (2022). A Classroom-Based Study on the Antecedents of Epistemic Curiosity in L2 Learning. *Journal of Psycholinguistic Research, 51*, 293–308 (2022).

Nurgitz, R. (2019). Mind Wandering and Academic Success: Insight into Student Learning and Engagement (publication no.27540821) [Master's thesis, University of Windsor- Canada]. ProQuest Dissertations and theses Global.

Özsaray, A. E., & Eren, A. (2018). Achievement Emotions, Epistemic Curiosity, and Graded Performance of Undergraduate Students in English Preparatory Classes. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS), 8*, 39-58.

Park S, Kim NH. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *Europ J Train Dev. 46*(1/2),22–40.

Pereira, E. J., Gurguryan, L., & Ristic, J. (2020). Trait-Level Variability in Attention Modulates Mind Wandering and Academic Achievement. *Frontiers in psychology, 11*, 909- 920.

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Randall, J. G., Oswald, F. L., & Beier, M. E. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: a theory-driven meta-analysis of attention regulation. *Psychological bulletin, 140*(6), 1411- 1431.

Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology, 26*(2), 234-242.

Robyak, J. E. (1986). Measuring states and traits: A dialogue with Charles Spielberger. *Journal of Counseling and Development, 65*, 89-92.

Sekiguchi, T. (2023). Curiosity makes your mind wander: Effects of epistemic curiosity and trait anxiety on mind wandering. *Personality and Individual Differences 204*(3),112069.

Seli P, Kane MJ, Smallwood J, Schacter DL, Maillet D, Schooler JW, Smilek D. (2018). Mind-Wandering as a Natural Kind: A Family-Resemblances View. *Trends Cogn Sci. 22(*6),479-490.

Silvia, P. J., & Christensen, A. P. (2020). Looking up at the curious personality: Individual differences in curiosity and openness to experience. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 35*, 1–6.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to know. *Psychological Bulletin, 137*(3), 421-442.

Slater,C.W. (2009): *The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior*. Regent university.

Smallwood, J. (2013). Distinguishing how from why the mind wanders: A process–occurrence framework for self-generated mental activity. *Psychological Bulletin, 139*(3), 519–535.

Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: empirically navigating the stream of consciousness. *Annual review of psychology, 66*, 487-518.

Smallwood, J., and Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychol. Bull. 132*, 946–958.

Sullivan, Y.& Davis, F, .(2020). Self-Regulation, Mind Wandering, and Cognitive Absorption During Technology Use. *Neuroscience of Consciousness , 66*,74- 78.

Szpunar, K., Moulton, S., &Schacter, D. (2016). Mind Wandering and Education: From the Classroom to Online Learning. *Frontiers in psychology, 4*, 4-47.

Tang, X., & Salmela-Aro, K. (2021). *The prospective role of epistemic curiosity in national standardized test performance*. Learning and Individual Differences.

Vohs, K., and Baumeister, R. (2016) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications.* New York: Guilford Press.

Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 6*(6), 574–588.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179–187.

Wolters, C., Won, S., & Hussain,M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 12*, 381–399.

Zedelius, C. M., Protzko, J., & Schooler, J. W. (2021). Lay Theories of the wandering mind: Control-related beliefs predict mind wandering rates in-and outside the Lab. *Personality and Social Psychology Bulletin, 47*(6), 921-938

Zhiyan T., Singer J. L. (1997). *Daydreaming styles, emotionality and the Big Five personality dimensions*. Imagination Cogn. Pers.

Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.