# النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية,والتنافر المعرفي, والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.[1]


أ. م. د/ علاء سعيد محمد الدرس [2] & د/ ايمان عوض محمد فيود[3]

أستاذ علم النفس التربوي المساعد مدرس علم النفس التربوي

ومدرس بالأزهر. بإعلام الشروق.


## مستخلص البحث


هدف البحث الراهن إلى: الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية وكل من التنافر المعرفي والتجول العقلي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوى صعوبات التعلم، والتحقق من النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي , والتجول العقلي، وشارك في هذا البحث (٢٧٦) تلميذ بالصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات تعلم تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بمدارس مرحلة التعليم الإعدادي بإدارة كفر الشيخ التعليمية– محافظة كفر الشيخ، والذين تمتد أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) عام بمتوسط عمري قدره (١٣,٥) سنة وانحراف معياري قدره (٧) شهور، وتم استخدام: اختبار القدرة العقلية مستوى (١٢–١٤) سنة من إعداد/ فاروق عبدالفتاح (١٩٩٨)، واختبار المسح النيورولوجى السريع ( للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد/ مارجريت موتي وآخرين تعريب/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية (إعداد: الباحثين)، ومقياس التنافر المعرفي (إعداد: الباحثين)، ومقياس التجول العقلي إعداد/ مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبراهيم، وحمودة فراج (٢٠٢١)، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في جميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية , والدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاد مقياس التنافر المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة داله إحصائياً بين درجات التلاميذ في التجول العقلي المُنتج وجميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية, ومقياس التنافر المعرفي،


---


[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٣/٦/٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ١٩ / ٧ /٢٠٢٣



[2] ت: 01001805618 Email: alaa_bulimia@hotmail.com

[3] ت: 0106581020:mailto:Dr.emanfayoud88@gmail.Com : Email

ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ في التجول العقلي غير المنتج, والتجول العقلي المشتت, وجميع أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية , ومقياس التنافر المعرفي، كما توصلت نتائج البحث إلى نموذج سببي يُفسر العلاقات السببية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية,والتنافر المعرفي, والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات الدالة (الانفعالات الأكاديمية السلبية– التنافر المعرفي– التجول العقلي)

**مقدمة البحث**:

تعتني الدول المتقدمة عناية خاصة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق أساليب وطرق التأهيل الحديثة، وتبذل قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة؛ لكونها الركيزة الأساسية, واللبنة الأولى لمراحل التعليم اللاحقة، وتعد صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من الموضوعات الهامة التي نالت اهتمام العاملين في مجال التعليم في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، وقد حظيت باهتمام كثير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، وهذا الاهتمام يُعد أمرًا طبيعيًا؛ حيث تُشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة.

ويشير (Clore & Huntsinger, 2009, 41) إلى أن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم تظهر لديهم مجموعة كبيرة من الانفعالات, والتي تعد ضرورية للتعلم الإنساني والنمو، فالتعلم الجيد يعني أن نعترف بمشاعر, وانفعالات, ومعتقدات, ورغبات ومشكلات تواجه التلاميذ؛ حيث إن المواقف التعليمية تزودنا بمصادر هامة من الخبرات الانفعالية المتنوعة، فالحضور للقاعة الدراسية والمذاكرة, وأداء الاختبارات تستثير الانفعالات, وتؤثر بشكل كبير على تعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فيشعر هؤلاء التلاميذ بانفعالات متنوعة في البيئة التعليمية فبعضهم يشعر بالملل، وأخر يشعر بالقلق من أداء الاختبارات,والبعض الأخر يشعر بالغضب.

ويرى (Pekrun, 2005, 499) أن الانفعالات الأكاديمية السلبية هي الأكثر انتشاراً لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث يشعر هؤلاء التلاميذ بالغضب عندما توجه إليهم أسئلة يصعب عليهم إجابتها، أو عندما لا يستطيعون تذكر مصطلح ,أو معلومة مهمة، أما الشعور بالملل فيظهر عندما لا يكون لدى التلميذ طاقة للقيام بالأنشطة الدراسية أو عندما لا يستطيعون التركيز في مهام التعلم، وبالنسبة للقلق فيشعر به التلاميذ عندما يجدون أحد الموضوعات صعبة عليهم، أو عندما يقلقون من الرسوب في الامتحان، أما الخجل فيشعرون به عند التقصير في موقف ما، أو عدم

الالتزام بالتعليمات، أو عند حصولهم على درجات منخفضة في الامتحانات، ويضيف (King& Areepattamannil, 2014, 21) تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية بدرجة كبيرة في سياق التعلم، حيث تحد من مثابرة التلاميذ، والانتباه للمهمة وأهداف الإنجاز، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، بما ينعكس على تحصيل التلاميذ، كما تحد من استخدام المصادر المعرفية لمعالجة المعلومات، وتؤثر بصورة سلبية في العمليات المعرفية المختلفة.

ويجاهد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لأن يكون هناك تناغم بين أفكارهم, ومعتقداتهم مع سلوكهم اليومي مع الآخرين، ولكنهم كثيراً ما يجدون أنفسهم في حالة من التناقض بين سلوكهم من طرف وما يعتقدون أو يؤمنون به من طرف أخر؛ حيث يتصرف التلاميذ في الأحيان بشكل غير مناسب , وغير متفق مع أفكارهم أو ربما يعبرون عن آراء لا تكون متفقة مع آرائهم الأصلية، وعندما يحدث ذلك يمكن أن يعاني التلميذ من حالة عاطفية سلبية تتسم بعدم الراحة,والتوتر,والاثارة الفسيولوجية المتزايدة، وتعرف تلك الخبرة الانفعالية بالتنافر المعرفي.

وتشير منال عفيفي (٢٠١٩، ٧٧) إلى أن التنافر المعرفي يُعد أحد الظواهر النفسية التي نالت اهتمام العديد من علماء النفس؛ حيث إنه يعبر عن الحالة الانفعالية التي تنشأ عندما يكون التلميذ في موقف متعارض مع ما يعتقده من آراء ومعتقدات ,واتجاهات وما ينسجم مع مواقفه، ويؤثر على أداء التلميذ في كثير من المواقف, وخاصة المواقف الجديدة أو غير المألوفة؛ فحينما يستقبل التلميذ معلومات جديدة قد يحدث تنافراً لحظيًا مع المعارف الموجودة بالبنية المعرفية ويؤثر على التناغم المعرفي لدى التلميذ، وهذا ما قد يتعرض له التلميذ في مواقف التفكير, وتركيز الانتباه، ويذكر (Balcetis & Dunning, 2007, 918) أن نظرية التنافر المعرفي تفرض وجود دافع لدى التلميذ للحفاظ على الاتساق بين أفكاره ومعتقداته والإجراءات التي يتبعها في المواقف المختلفة، وعندما تتناقض المواقف ,والأفعال مع بعضها البعض، ينتج عن ذلك الشعور بالانزعاج النفسي، مما يؤدي إلى تولد دافع لاستعادة الاتساق عن طريق تغيير المعتقدات لإعادة توافقها مع السلوك.

ولكي يكون التلميذ ذو صعوبات التعلم قادراً على استخدام العمليات المعرفية المختلفة، لابد أن يكون على قدر كبير من التركيز والانتباه للمهام والأنشطة التي يقوم بها ؛ حتي لا يتجول بعقله بعيداً عن تلك المهام, وهذا ما يُعرف بالتجول العقلي,والذي ظهر نتيجة لطبيعة الحياة الراهنة وما تتضمنه من ضغوط ومشتتات عديدة ومتنوعة.

ويرى (Pachai, Acai, LoGiudice, & Kim ,2016, 136) أن التجول العقلي يحدث في حياتنا اليومية بشكل عفوى أثناء الانخراط في أنشطة الحياة المختلفة؛ حيث ينصرف العقل عن المهمة المنوط بها، كما يحدث التجول العقلي للمتعلم في يومه الدراسي أثناء قيامه بالأنشطة التعليمية المختلفة فينصرف المتعلم عن المهمة المكلف بها ؛ مما يؤثر على نجاح تلك المهمة وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويضيف (Randall, 2015,13) نظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية، فإنه قد يضر بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم كنتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلًا عن تأثيره السلبي على الحالة المزاجية, والوجدانية للتلميذ.

وأشار (Wammes, Seli, Cheyne, Boucher & Smilek,2016, 37) على أنه مما يزيد من خطورة التجول العقلي في السياق الأكاديمي حقيقة أن الأنشطة التعليمية مثل حضور الحصص أو الاستذكار تتطلب بالضرورة تركيز الانتباه بشكل مُطول مقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى، وعلاوة على ذلك فإنه قد يترتب على إخفاقات الانتباه أثناء المهام التعليمية المتطلبة للانتباه تبعات أكثر خطورةً من حدوث تلك الإخفاقات أثناء أنشطة الحياة اليومية الأخرى التي تتسم بالبساطة والتكرار، فقد وجدت علاقة سالبة بين التجول العقلي أثناء القراءة وأثناء الإصغاء إلى المحاضرات, وأداء الأفراد على المهام المرتبطة بتلك النشاطات، إذ توصلت دراسات عديدة إلى ارتباط التجول العقلي بانخفاض التحصيل الدراسي أثناء المحاضرات وأخطاء الأداء على المهام والاختبارات التحصيلية اللاحقة.

وترى يسرا عبدالفتاح، ورضا عبدالحليم (٢٠٢١، ٢٧٤) أن التجول العقلي ليس ظاهرة سلبية على الدوام فهناك جانب محمود في التجول العقلي، فزيادة التفكير الإبداعي يؤدي إلى تجول عقلي قد يسفر عن نتائج جديدة في حياة التلميذ، كذلك التفكير المستقبلي والتخطيط يحتاج إلى تجول عقلي ومتابعة ما وراء الأفكار وما وراء المهام.

ومن خلال ما تم طرحه سابقًا فإن البحث الحالي يحاول إيجاد نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين المتغيرات؛ لأنه على الرغم من وجود ارتباط بين بعض متغيرات البحث, وبعضها الأخر إلا أن الارتباط لا يعني وجود علاقة سببية، وسيتم تناول ذلك البحث وفقًا للترتيب التالي:

**أولاً: مشكلة البحث:**

يواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في عالم اليوم بمعطياته التكنولوجية, والمعلوماتية وابلًا ضخماً من المثيرات السمعية ,والبصرية المتنوعة والتي لا تتناسب مع قدراتهم, وإمكاناتهم والتي تشتت انتباههم مما يزيد من احتمالية حدوث التجول العقلي, والتنافر المعرفي لديهم بالإضافة إلى شعورهم بانفعالات سلبية أثناء عملية التعلم، مما يجعل عملية التعلم أمراً في غاية الصعوبة.

ويرى (Pekrun, 2007, 566– 583) أن الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تؤثر بشكل سلبي على قدرتهم على حل المشكلات بالإضافة إلى انخفاض الدافعية، والفشل في أداء المهام التعليمية، والمفهوم السلبي للذات، وتعد العوامل البيئية والاجتماعية, والأسرية، وردود الفعل السلبية للإنجاز هي السبب في هذه الانفعالات.

ويذكر أحمد الحريري (٢٠١٣، ١٩) أن التلاميذ يعيشون حالة من التناقض المحسوس فيما يظهرونه, أو يخفونه داخل مشاعرهم , ومعتقداتهم التي تخصُّهم وبين متطلبات المجتمع وإرادته، وبين ما يريدونه وبين واقعهم المرغمين عليه، ويظهر هذا الصراع جليًّا في زماننا الحالي فتناقضت قيم ومبادىء مجتمعنا المعاصر مما أوجد ما يسمى بظاهرة الازدواج غير الواعي في الشخصية لدى الكثير من الناس، وقد بيَّنت عدَّة دراساتٍ أن التناقض بين قيم المجتمع ومتطلَّباته, وبين قيم الشباب ومبادئهم ؛ وتضيف مريم اللحياني(٢٠١٥، ٥٩) تحدث ظاهرة الازدواج غير الواعي وتزيد من التنافر، ويعاني التلميذ الذي يتصف بها بالتخبط, وعدم الرضا للقضاء على حالة الصراع الداخلي عندهم، وهذا بدوره يؤثر سلباً على إدراكهم.

واتفق كل من حلمي الفيل (٢٠١٨، ٢٢١)، و (Jin, Borst & van Vugt, 2019, 1062) على أن مشكلة التجول العقلي لها ظهور واضح في العديد من المجالات، ومن المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين نظراً لانعكاساتها السلبية على الكثير من المتغيرات لدى التلاميذ مثل مهارات حل المشكلات ,والاندماج النفسي والعبء المعرفي, والأداء الأكاديمي، والمثير للاهتمام أن تجول العقل لا يستهلك الموارد المعرفية فحسب، بل يمنع أيضاً المعالجة الإدراكية للمحفزات الخارجية، ويوضح (Smallwood , 2007,231)أنه باعتبار التجول العقلي حالة من انفصال الانتباه يتوجه فيها التلميذ بتركيزه, وانتباهه إلى البيئة الخارجية, أو إلى أفكار خاصة بدلًا من الانتباه لمعالجة المعلومات وإنجاز المهام المكلف بها ؛ فإنه يمثل انهياراً أساسيًا في قدرة التلميذ على الانتباه وتشفير المعلومات وإدخالها في البنية المعرفية مما يؤدي إلى فشل في تحقيق الأهداف التعليمية ,وخاصة التفكير.

ولقد توصل بحث (Smallwood, Fitgerald, Miles & Pgillips, 2009, 272) إلى تأثير حالات المزاج على التجول العقلي, ومستوى التركيز, والانتباه في أداء المهام الحالية، كما توصل بحث (Mills, Dmello, Bosch & Olney, 2015, 270) إلى أن التجول العقلي يرتبط بعلاقة موجبة مع الضغوط والانفعال الأكاديمي السلبي للتلميذ، وتوصل بحث (Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama, & Goetz, 2017) إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تعمل على توقف الدافع الداخلى للتعلم، ورفض اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه وقد ينتهي الأمر بالتلميذ ذو صعوبات التعلم إلى ترك العملية التعليمية نهائيًا، وتوصل بحث حلمي الفيل (٢٠١٨) إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية مصدر أساسي من مصادر التجول العقلي، وتوصل بحث يوسف شلبي وعائض محمد (٢٠٢١) إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر تأثيراً إيجابياً على التجول العقلي، لذلك يسعى البحث الراهن إلى التحقق من مطابقة نموذج مقترح للعلاقات بين المتغيرات يوضح العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي ,والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟
٢- ما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتجول لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟
٣- ما العلاقة بين التجول والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟
٤- هل يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التنافر المعرفي, والانفعالات الأكاديمي السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟
٥- ما النموذج المقترح للعلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي ,والتجول العقلي يحقق مؤشرات حسن المطابقة؟

**ثانياً: أهداف البحث:**

١- التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتجول لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٣- التعرف على العلاقة بين التجول, والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٤- التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التنافر المعرفي, والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٥- عرض نموذج مقترح يفسر العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي والتجول العقلي يحقق مؤشرات حسن المطابقة.

**ثالثاً: أهمية البحث**: تم تناول هذه الأهمية من الناحية النظرية, والناحية التطبيقية وذلك كما يلي:

أ- **الأهمية النظرية:** ترجع أهمية البحث الراهن الى:

- توفير معلومات نظرية عن الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي, والتجول العقلي وانعكاساتها المختلفة على العملية التربوية.
- إلقاء الضوء على بعض الحقائق ,والمعلومات عن تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وسبل التطوير, والتفاعلات التربوية الناجحة, وكيفية وضع حلول علمية للمواقف التي تواجههم أثناء مرورهم بالمواقف والمشكلات المختلفة.
- يمكن أن يساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي, والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم مما يؤدي إلى فهم إيجابي لطبيعة العوامل المؤثرة في رعايتهم.

ب- **الأهمية التطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- بناء نموذج يفسر العلاقات السببية لمتغيرات البحث الثلاثة.
- يساهم البحث الراهن في اكتشاف العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
- تصميم مقاييس حديثة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس متغيرات البحث (الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي).

- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم.
- إمكانية الاستفادة من أدوات البحث الحالي والتي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة في أبحاث أخرى.

**رابعاً: المصطلحات الإجرائية للبحث**:

تتحدد مصطلحات البحث الإجرائية في: الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي والتجول العقلي ويمكن تناولهما فيما يلي:

**١- الانفعالات الاكاديمية السلبية: Negative Academic Emotions**

يعرف الباحثان الانفعالات الاكاديمية السلبية بأنها: مجموعة من الانفعالات السلبية أو غير السارة التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي, وأداء الأنشطة التحصيلية داخل وخارج القاعة الدراسية، وتتحد الانفعالات الأكاديمية السلبية في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قام الباحثان بإعداده لقياسها في البحث الراهن.

**٢- التنافر المعرفي: Cognitive Dissonance**

يرى الباحثان أن التنافر المعرفي: حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعى الفرد بوجود تناقضات في الأفكار, والمعتقدات, والقيم التي قد تواجه التلميذ في تفاعلاته اليومية وتدفعه إلى التأرجح بين الأفكار, والآراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي، ويتحد التنافر المعرفي في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قام الباحثان بإعداده لقياسه في البحث الراهن.

**٣-التجول العقلي:Mind Wandering**

تعرف مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبراهيم، وحمودة فراج (٢٠٢١، ٥٩) التجول العقلي بأنه: عدم قدرة التلميذ على التحكم المعرفي عند القيام بمهمة ما مما يجعل التلميذ يجول بذهنه إلى أفكار أخري قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة, ومفيدة, ومبدعة، أو أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وذلك لعدم قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية بسبب أشياء قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة، أو لأسباب داخلية ترتبط بالفرد كالقلق, والإحباط أو لأسباب خارجية لا ترتبط بالفرد، ويتحدد التجول العقلي في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في المقياس المستخدم لقياسه في البحث الراهن.

**خامساً**: **محددات البحث:** لمراعاة ظروف البيئة التعليمية فقد التزم الباحثان بالمحددات التالية وهي:

- **محددات منهجية:** تم استخدام المنهج الوصفي.
- **محددات بشرية:** شارك في هذا البحث (٢٧٦) تلميذ ذو صعوبات تعلم تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بمدرسة قلين، ومدرسة الحمراوي، ومدرسة دفرية، ومدرسة سخا بمحافظة كفر الشيخ تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٤) عام بمتوسط عمري قدره (١٣,٥) عام وانحراف معياري قدره (٧) شهور
- **محددات موضوعية:** (الانفعالات الأكاديمية السلبية – التنافر المعرفي – التجول العقلي).
- **محددات زمنية:** تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/ **٢٠٢٣**م.

**سادساً**: **الاطار النظري ودراسات سابقة**: سوف يتناول الباحثان في هذا الجزء الإطار النظري لكل من الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي، والتجول العقلي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

**المحور الأول: الانفعالات الاكاديمية السلبية:**

ازداد الاهتمام بدراسة الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بعملية التعلم لما لها من تأثيرات على نواتج التعلم وأداء المتعلم حيث ترتبط الانفعالات الأكاديمية بعملية التعلم, وقد ظل البحث في الانفعالات الأكاديمية مهملًا لفترة طويلة من الزمن حيث كان التركيز مُنصب على الجانب المعرفى والتحصيل في مقابل المجال الانفعالي على الرغم من أن التحصيل يرتبط بانفعالات كبهجة التعلم والأمل, والفخر, والغضب, والقلق, والخجل، واليأس, والملل وتلك الانفعالات هامة وضرورية لدافعية التلاميذ، وفي هذا الصدد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية الانفعالات الأكاديمية وارتباطها بكثير من نواتج التعلم، فيذكر (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 587) أن الانفعالات الأكاديمية تؤثر على العمليات المعرفية, والدافعية ,والتنظيمية للمتعلم، ويشير (Sorić, Penezić, & Burić, 2013, 329) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل بهجة التعلم, والثقة بالنفس, والأمل, والراحة لها تأثير إيجابي على التعلم, والتحصيل الدراسي، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية مثل الملل, والخجل, واليأس, والغضب لها تأثير سلبي على عملية التعلم.

ويعرف (Pekrun, 2007, 566- 583) الانفعالات الأكاديمية السلبية بأنها: هي تلك الانفعالات التي تؤثر بشكل سلبي على قدرة التلميذ على حل المشكلات بالإضافة إلى انخفاض

الدافعية، والفشل في أداء المهمة التعليمية، والمفهوم السلبي للذات، وتعد العوامل البيئية ,والاجتماعية والأسرية، وردود الفعل السلبية للإنجاز هي السبب الرئيس في هذه الانفعالات، ويرى (Bieg, Goetz & Hubbard, 2013, 104) أنها تلك الانفعالات التي تنتج بسبب الضبط الذاتي المنخفض، كما ترتبط سلباً بتقييم القيمة المدركة للمادة الدراسية أو الإنجاز، ويعرف سليمان يوسف (٢٠١٥، ٢١) الانفعالات الأكاديمية السلبية أنها: المشاعر السلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي والتي يمر بها التلاميذ في مواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة، وأثناء أداء الاختبارات، وعند الاستذكار, وحل الواجبات, والتكليفات، أو أثناء تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض, وتواصلهم داخل حجرة الدراسة, والتي تظهر في صورة تعبيرات سلوكية معينة مثل تعبيرات الوجه, والتغيرات الفسيولوجية، وتتمثل هذه الانفعالات في الغضب والخجل, والقلق, والغضب, واليأس الأكاديمي.

ويعرف الباحثان الانفعالات الأكاديمية السلبية بأنها مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة لحالات شعورية, وخبرات انفعالية سلبية تتعلق بخبرة ذاتية يشعر بها التلاميذ في السياق الأكاديمي، وتظهر بسبب طبيعة المهام المكلف بها، أو للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء المحاضرات، وأداء الاختبارات، وعند الاستذكار، وأثناء أداء التكليفات, والمهام، فالتلميذ قد يشعر بالقلق، والملل، والغضب، والخجل، واليأس.

وحدد (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005, 19) أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية في خمسة أبعاد هي (القلق، والغضب، والملل، واليأس، والخجل)، وهى تلك الأبعاد الذي اعتمد عليها الباحثين في بحثهما الراهن، كما قسم هذه الانفعالات إلى نوعين هما: انفعالات أكاديمية سلبية منشطة مثل القلق، والغضب، والخجل، وانفعالات أكاديمية سلبية مثبطة مثل: الملل، واليأس، ويمكن تناول هذه الأبعاد كما يلي:

١- **الملل الأكاديمي:** يشير (Pekrun Daniels, Goetz, Stupnisky & Perry, 2010, 532) إلى أن الملل يُعد حالة انفعالية معتادة تشتمل على مشاعر غير سارة، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية، وعدم التحفيز وتستمر هذه المشاعر مدة زمنية طويلة مع الإحساس بأن الوقت مازال كافياً, والميل للهروب من الموقف المسبب للملل من خلال الانسحاب النفسى, أو السلوكى مثل الكلام ببطء, والاستغراق فى أحلام اليقظة، ويُعد الملل الأكاديمي انفعال صامت غير واضح بالمقارنة مع الحالات الانفعالية الواضحة مثل: الغضب الأكاديمي, أو القلق الأكاديمي، ومن وجهة نظر المعلمين فإن الملل الأكاديمي يفتقر إلى الغضب, والفوضوية الجالبة لهذا الوضع ومن منظور الممارسين الإكلينيكيين يبدو أنه يفتقر إلى صلته

بالمرض النفسى، ويرى(Mora, 2011, 2) أنه يمكن وصف الملل الأكاديمي باعتباره ظاهرة مرتبطة بالحالات التى لا معنى لها, والمنسوبة إلى الأنشطة التي تجرى مزاولتها، ويعرف بأنه الشعور العاطفى من القلق أن النشاط الذي يقوم به التلميذ لا يحمل أى دلالة، ويمكن خفض الشعور بالملل الأكاديمي من خلال إضفاء معنى لهذا النشاط أو عن طريق إدخال التفاعلات الاجتماعية التى تقدم تحفيز متبادل.

ويرى الباحثين أن الملل الأكاديمي: انفعال سلبي يتضمن عدم الرغبة في المشاركة أو الاهتمام، نتيجة نقص الاستثارة أو التحفيز

٢- **الغضب الأكاديمي:** يعرف عاسق العباسى وصاحب الجنابى ( ٢٠١٢، ٤٧٤) الغضب الأكاديمي بأنه حالة نفسية انفعالية يمكن تحديدها من خلال الآثار الفسيولوجية ,والمعرفية والسلوكية التى تستثيرها المواقف العدوانية التي يتعرض لها التلميذ والمرتبطة بالمهام الأكاديمية، ويعرفه سليمان الشناوى (٢٠١٤، ٢٠٢) بأنه انفعال يصدر عن التلميذ عند التعرض لمواقف الإهانة أو الإحباط لعدم تحقيق أهدافه الأكاديمية، ويرى أسامة محمد (٢٠٢٠، ٢٩) أنه من المهم دراسة انفعال الغضب الأكاديمي خاصة فى العصر الملئ بالمشكلات, والحوادث التى تحدث بصورة فجائية, ومتتالية والتي قد تُعيق تكيف التلميذ معها مما يؤدى إلى شعوره بالإحباط وبمزيد من ضعف قدرته على التحكم فى انفعالاته, والسيطرة عليها.

ويرى الباحثين أن الغضب الأكاديمي: انفعال سلبي يتضمن عدم القدرة على السيطرة في الانفعالات، نتيجة التعرض لمشكلة ما.

٣- **القلق الأكاديمي:** أصبح القلق سمة أساسية لعصرنا الذى نعيش فيه نظراً لما يشهده هذا العصر من تغيرات كثيرة, ومتسارعة حتى أصبح يطلق عليه عصر القلق ,ومن الصعوبة إثبات أن معدل القلق ارتفع فى عصرنا الحاضر عن العصور الماضية على أساس منهجى دقيق, وذلك لأن معايير القلق ومقاييسه المتوفرة فى عصرنا لم تكن هى نفسها الموجودة فى العصور الماضية ويسمى أحياناً بعصر الاكتئاب, والخوف من المستقبل, وفى الحقيقة ومهما تعددت تسميات هذا العصر فمما لا شك فيه أنه عصر الانفعالات الحادة ومن أهمها القلق، وتعرف حنان الجمال ( ٢٠١٥، ١٧٦- ١٧٧) القلق الأكاديمي بأنه خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها التلميذ أثناء تواجده فى الفصول الدراسية فيشعر بالتوتر, والخوف, وعدم الارتياح بسبب توقع نتائج سلبية ما, والذى يؤثر على الجوانب الفسيولوجية, والمعرفية ,والسلوكية.

ويرى الباحثين أن القلق الأكاديمي: انفعال سلبي يتضمن الشعور بعدم الارتياح، والخوف، أو التردد بسبب موقف, نتيجة لحدث معين.

٤- **الخجل الأكاديمي:** يرى (Stanojevic Jaredic , Minic, Pavicevic & Radovic, 2013, 81) أن الخجل يُعتبر من المفاهيم الواضحة التى لا لبس فيها والتي نستعملها عندما نريد وصف التلاميذ الذين لا يشعرون بالراحة فى المواقف الأكاديمية والاجتماعية، ويرى أسامه أحمد (٢٠٢٠، ٣٠) أن الخجل الأكاديمي يعتبر من المصطلحات الشائعة والمعتادة بشكل يومى تطلق على التلاميذ الذين تنطبق عليهم الصفات النفسية مثل :القلق الاجتماعى، المخاوف الاجتماعية، الحساسية الاجتماعية، الجبن، الخوف من ذوى المكانة العالية، عدم الراحة فى المواقف الاجتماعية, وليس لمصطلح الخجل الأكاديمي معنى محدد فهى تشتمل على معانى الحذر, والاحتراس, والكف عن السلوك.

ويرى الباحثين أن الخجل الأكاديمي: انفعال سلبي يتضمن تقييم سلبي للذات, والشعور بالنقص، أو الدونية كرد فعل لناتج ,أو سلوك غير مرغوب فيه.

٥- **اليأس الأكاديمي:** يرى روبرتس (Roberts, 2013, 463) أن اليأس ليس حالة طيبة مؤقتة ولكنه سمة مميزة للوجود الإنسانى ,ولا يمكن الهروب من اليأس, ولكن يحب أن نتعلم كيف نعيش كما أن اليأس لا يعتبر سبباً للتقاعس عن العمل على العكس من ذلك فإن اليأس قد يكون خادم للإنسانية مثل سائر البنى الانفعالية حتى تمضى الحياة قدماً، وتعرف حنان الجمال (٢٠١٥، ١٧٧) اليأس الأكاديمي بأنه انفعال غير سار يجعل التلميذ يفقد الأمل فى تحقيق أهدافه, والشعور بالإحباط وعدم الرغبة فى الدراسة.

وبناء على ما سبق يتضح أن اليأس الأكاديمي حالة انفعالية سلبية وشعور داخلى يتسم بالإحباط, وعدم التفاؤل فى حدوث النواتج المتوقعة، وقد تتطور حالة اليأس لديه وتصبح ملازمة له فى كثير من المواقف الحياتية مما يؤدى به إلى الاكتئاب، وتعتبر من أهم أسباب اليأس الأكاديمي الضعف فى الإطار المعرفى حيث إن بعض التلاميذ عندما يواجهون الأوضاع المجهدة فى الحياة يميلون إلى توليد استنتاجات سلبية حول المستقبل, وتقدير الذات هذه الاستنتاجات تؤدى إلى اليأس بشأن الإنجازات الحالية، وأهداف الحياة المستقبلية، وكلما زاد اليأس الأكاديمي فإنه يؤدى إلى انخفاض السلوك الموجه نحو الهدف.

واتفق كل من (Vetemean, 2013, 74; Pekrun & Linnenbrink–Garcia, 2014, 117)على أنه يجب أن يكون الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية أحد الأهداف التربوية، لتأثيرها السلبي على التعلم والتحصيل، كما أشارت إلى ذلك نتائج العديد من البحوث.

وأوضح (Kim & Hodges, 2012, 180) أن الوعي بالانفعالات الأكاديمية السلبية يُعد أساس التحكم بها والحد منها، كما أن الاعتماد على الدعم الانفعالي للتلاميذ، وتكامله مع الدعم المعرفي يضمن استمرارية التعلم. لذا يجب أن تركز برامج الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية على أنشطة لتحفيز تقييمات التلاميذ للقيمة, والتحكم بجانب التأكيدات على قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، وتحفيز مهارات تعلمهم واستذكارهم، وبنيتهم المعرفية المنشطة والمتحدية لمهام التعلم، وربط محتوى التعلم باحتياجاتهم، واهتماماتهم، ومستقبلهم المهني وإشراكهم في مهام تعلم تعاوني. والذي يشمل التركيز على التقييمات المحددة لتلك الانفعالات، وإعادة التدريب العزوي لتنمية التحكم والدافعية، بالإضافة إلى التركيز على الانفعالات السلبية المستهدفة بصورة مستقلة مما يؤدي لمشاركة التلاميذ الفعالة وتأكيد معتقداتهم حول فاعليتهم الذاتية.

ويرى (King & Gaerlan, 2014, 289)، أنه للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية يجب التأكيد على الأهداف المرتبطة بالمهمة، والتوقعات الإيجابية للنتائج، ويضيف بولوني (Paoloni, 2014, 571) أن جودة مهام التعلم ؛ من حيث البنية، والوضوح والتنشيط المعرفي، ومستوى الصعوبة، بجانب تقديم أنشطة بها تحدي لقدرات الطلاب تدعم ثقتهم بأنفسهم، ومعتقداتهم حول فاعلية الذات، والتي تؤثر إيجابياً على تقييماتهم اللاحقة والحد من شعورهم بانفعالات سلبية، فالمهام بالغة السهولة تُشعر الطلاب بالملل، وفي المقابل تُضعف المهام بالغة الصعوبة من مشاركتهم الفعالة.

**المحور الثاني: التنافر المعرفي:**

التنافر المعرفي ظاهرة نفسية واسعة الانتشار، ولا يعتمد وجودها على مجال محدد من مجالات حياة التلميذ، بل ان التنافر المعرفي يعبر عن الحالة الانفعالية التي تنشأ عندما يكون التلميذ في موقف متعارض مع آرائه واتجاهاته وموافقه، مما يؤثر على أدائه في كثير من المواقف, وخاصة المواقف الجديدة وغير المألوفة، وللتنافر المعرفي أهمية كبرى تتجلى في رفع الإنتاجية، والرغبة في العمل، والدافعية نحو الإبداع والابتكار، ويرى (Sallttii,, Ell Karouii,, Maiillllett,, Naccache, 2014)أن مفهوم التنافر المعرفي يتضح بصورة أكثر وضوحاً عندما ينخرط التلميذ في مهمة اختيار قسري يتعين عليه خلالها الاختيار بين عنصرين مقربين، ويقوم

بإجراء التقييمات على العناصر للاختيار، ويتم تعريف تغيير التفضيل الناجم عن الاختيار عن طريق الميل إلى زيادة التصنيفات للعنصر المختار، وتقليل التصنيفات للعنصر المرفوض، ويعرف هذا بنشر البدائل أو الانتشار، وهو السمة المميزة للظاهرة، حيث يفترض التنافر المعرفي وجود سلسة من المراحل التنفيذية التي أثارها الاختيار: توليد الصراع المعرفي ,والكشف, والمراقبة, والحل، وترى رنا شوكت (٢٠١٦، ٨٢٧) أن التنافر المعرفي يعتبر حالة تتضمن انشغال التلميذ ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرتين، يحتلان نفس الأهمية لديه بيد أنهما متناقضتان في طبيعتهما، وقد يكون حالة الإحساس بالانزعاج والقلق، أو عدم الارتياح النفسي التي ترافق تعرض التلميذ لمعلومات جديدة تتعارض والمعلومات القديمة التي يمتلكها هذا التلميذ ,أو الثوابت العلمية, أو الثقافية, أو الروحية المتركزة في فهم هذا التلميذ أو في اعتقاده أو إيمانه بهذا التنافر المعرفي، أو الإحساس بالانزعاج, أو عدم الارتياح.

ويعرف (Shannon & Lutz, 2017, 482) التنافر المعرفي بأنه حالة تصارعٍ بين فكرتين أو رأيين أو معتقدين، والذي يسبب للتلميذ حالة من الانزعاج وعدم الراحة والشعور باللاأخلاقية، ويرى (Pennesi & Wade, 2017 , 440) أنه حالة من التناقض المعرفي مما يسبب الضيق وعدم التوافق، وبالتالي يسعى التلميذ لتحقيق التوازن المعرفي من خلال ترجيح أفكار على أفكار أخرى، ويكون التناقض هنا غير متفق مع شخصية التلميذ السلوكية, والمعرفية لذلك يتجاوزه لتحقيق التآلف المعرفي، وأشار (Hsgege, Chammat, Tandetnik& Naccahe, 2018, 11) إلى أنه حالة من عدم الراحة التي يرافقها الانزعاج بسبب وجود متناقضاتٍ يعيها التلميذ في منظومة الأفكار والمعتقدات والقيم التي يمارسها ويتعرض لها يومياً، وهذا ما يؤدي به لترجيح فكرة أو قيمة عن أخرى ليصل لمراحل من التوافق والاتساق المعرفي، وتعرفه منال أحمد (٢٠١٩، ٨٤) بأنه: الشعور بعدم الرضا والارتياح نتيجة لتعارض ما يقوم به التلميذ من سلوكيات وأفكار وأراء واتجاهات مع نسقه المعرفي، ويترتب عليها حالة من التوتر, والقلق، ويسعى التلميذ جاهداً لإزالة هذا التعارض حتى يصل لحالة التوازن، و أشارت سميرة العتيبي، ومريم اللحياني (٢٠٢٠، ٣٢) إلى أن التنافر المعرفي هو الوضع الذي يكون فيه اثنان ,أو أكثر من المعارف أو الأفكار في حالة عدم توافق بعضهما مع بعض.

من خلال ما سبق يعرف الباحثين التنافر المعرفي بأنه حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعى التلميذ بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات والقيم التي قد تواجه التلميذ في تفاعلاته اليومية وتدفعه إلى الترجيح بين الأفكار, والأراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي.

ويرى يوسف قطامي (٢٠١٢، ٣٣) أن التنافر المعرفي يتأثر بعدة أمور وهى:

- حجم المعلومات المتنافرة فى الموضوع :كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجماً أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر ,وتصبح مفهومه بدلاً من أن كانت غير مقصودة أو غير مفهومة.
- ثقافة الفرد ومستوى تعليمه :كلما زادت ثقافة التلميذ ,ومستوى تعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفى، لأن لديه مخزوناً يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا أما القبول أو الرفض أو المهادنة، وهذا يجعله أمام بدائل وهناك حاجة لاختبار البدائل للقبول أو الرفض.
- الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية :إن العقيدة التى يطورها أو الحزب وموقفه من القضايا يجعله يحدد المسافة بينه وبينها إذا كانت بعيدة جداً أو متوسطة، أو قريبة، وهذا يحدد مدى العمل الوظيفى الذى ينبغى بذله للوصول إلى حالة التآلف.
- حدة التنافر وقوته :كلما كان الصراع الذى يواجهه التلميذ قوياً فإنه يدفعه إلى تحليل العناصر واستبعاد بعضها، والمناقشة الطويلة مع نفسه أو الآخرين للوصول إلى قرار.
- تاريخ الفرد وأسلوبه فى التعامل مع القضية :أن لكل تلميذ تاريخاً للتعامل مع هذه القضية، وأن هذا التاريخ يسيطر عليه, ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة، ويستمر فى استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل.
- الدافعية :إذا كان الدافع بناء وحضاريا فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية، أما إذا كان تدميرياً فإنه يوصل إلى الفض, والعناد, والعدوان.

واتفق كل من (Miklosovic, 2015 ؛ ومريم اللحياني، ٢٠١٥) على أن التلميذ يمكن أن يواجه التنافر المعرفي بعدة طرق منها؛ تغيير معتقد التلميذ المتنافر مع السلوك، أو تخفيض درجة الأهمية للمعتقدات المتنافرة، أو يجنب الأشخاص والمواقف التي تحدث التنافر، أو إيجاد مزيد من الدعم من التلاميذ الذين لديهم معتقدات مماثلة لتأكيد وتثبيت تلك المعتقدات، أو تغيير السلوك نفسه، ورفض ومقاومة مصدر التنافر.

ويذكر (Eysenck, 1994, 56) أن فكرة نظرية التنافر المعرفي تتمثل في النتائج المترتبة على تغيير الشخص لاتجاهاته وسلوكياته نتيجة حالة القلق، خاصَّةً عندما يتعرض لتجربةٍ ذات أبعاد متناقضة متباينة)تنافر)، بين اثنين أو أكثر من المعارف، وتختلف نظرية التنافر عن سائر النظريات المعرفية التي تركز على تناول أفكار معرفية منسجمة مع بعضها البعض وانعكاس هذا الانسجام مع السلوك المُتخذ، وهذه النظرية تشرح الكيفية التي يتعامل بها الناس مع

الأفكار, والمعارف الضمنية والتي تعكس سلوكهم السوي والطبيعي، وبناءً على هذه النظرية فإن لدى الفرد على سبيل المثال اتجاهات وأفكاراً تجعله يؤمن بالموضوع (أ)علماً بأن السلوك(أ)الذي قام به هذا الفرد غير مناسبٍ لاتجاهاته، وبهذه الحالة فإنه من الطبيعي أن إنكار السلوك السابق أكثر من قبول الممارسة العملية لتعديله.

ويرى (Eysenck, 1994, 31) أن خلاصة ما جاءت به نظرية التنافر المعرفي كما شرحها" فستنجر "نفسه تتضمن الآتي:

- ظهور علاقة من التنافر, أو الوضع غير المتناسق فيما بين عناصر المعرفة.
- ظهور حالة التنافر المعرفي تسبب ارتفاعاً في معدل الضغط النفسي، الذي يسعى إلى خفض درجة التنافر المعرفي ومحاولة تجاهل ارتفاع معدله.
- مظاهر هذه الحالة من الضغط النفسي يتضمن تغيرات في السلوك، وتغيرات في المعرفة، ودرجة من اليقظة ,والحرص للمعرفة الجديدة, وللآراء المتكونة.

ويذكر أبو هلال المغيربي، وفدوى ماهر (٢٠١٤، ٣٠٢) أن فستنجر يشير إلى أن دافعية التلاميذ نحو تحقيق التوازن, والانسجام المعرفى تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام, أو التوازن المعرفى، وأن مثل هذه الحالة تحدث حين يلزم التلميذ نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته ,واتجاهاته, وعاداته السلوكية، الامر الذى يؤدى إلى حدوث حالة من التنافر المعرفى لديه، وعليه يسعى التلميذ جاهداً للتخلص من هذا التنافر المعرفى كان يقنع نفسه بأن ما سيمارسه من أعمال ,وأفعال هى بحد ذاتها مفيدة, وتحقق أهدافه، لذا فإن التلميذ يلجأ جاهداً إلى إيجاد المبررات التى تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته ,واتجاهاته.

ويشير (Vujosevic, 2011) إلى أن Festinger اسند التنافر المعرفي وما يرتبط به من انفعالات سلبية إلى تلك الحاجات النفسية للتلميذ، والتي لم يتم إشباعها خلال مراحل النمو النفسي، وإلى تلك النزاعات الداخلية التي لم يتم حلها على مستوى اللاشعور، ومن ثم تؤثر سلباً على خيارات التلميذ، وردود فعله الحالية حيال موقف اتخاذ القرار، فهو ينظر إلى خيارات على أنها الأفضل وفقًا لتجاربه السابقة والصدمات التي تعرض لها، والمخاوف ومشاعر الألم اللاشعورية التي يمتلكها.

وهناك نظريات حاولت تفسير هذه النظرية منها:

- نظرية التناغم الذاتي: هي نظرية متصلة بنظرية التنافر المعرفي تحدث عنها أرونسون (Aronson,1968)؛ حيث سلط الضوء على عدم الرضا والانزعاج الناشئ عن التناقض بين

مفهوم الذات للتلميذ وتصرفاته، وبشكل أكثر تحديداً ترى هذه النظرية أن الناس يمرون بالتنافر عندما تكون نتائج أفعالهم غير منسجمة مع أهمية مفهوم الذات لديهم، أو مع التوقعات الذاتية، ولحل هذا التنافر يحاول التلاميذ تبرير سلوكاتهم اللاحقة، وبذلك فإنهم يحتفظون بمفاهيم الذات لديهم بشكل سليم.

- نظرية تأكيد الذات: وهى أيضاً من النظريات المتصلة بالتنافر المعرفي، والتي ترى أن تأكيد الذات لها دور محوري في عملية التنافر المعرفي، ومن مؤسسي هذه النظرية ستيل وليو (Steele & Liu, 1983) ؛ حيث ناقشا فكرة أن مصادر التنافر ليس عدم التوافق بين فكرتين أو إدراكين، ولكن بسبب التهديد الناتج عن عدم التوافق، وبمعنى آخر ليس التعارض بين الاتجاه ,والسلوك هو الذي يسبب التوتر النفسي، وإنما هو فكرة تهديد الذات، وهذا التعارض بين الاتجاه والسلوك يقود إلى التنافر.

ويشير راندلز وانزلتش وبرولكس وتوليت وهيني (Randles, Inzlicht, Proulx, Tullett & Heine, 2015) إلى أن نظرية التنافر المعرفي فيستنجر Festinger تفترض وجود علاقة متوازنة بين المعرفة ,والسلوك، وتقوم على افتراض أساسي وهو أن التلميذ يسعى للحفاظ على توازن نظامه المعرفي الذي يتكون من مجموعة معقدة, ومتداخلة من المعتقدات، والاتجاهات، والقيم التي تؤثر في السلوك وتتأثر بها، وينزعج التلميذ عندما يواجه تناقضاً في نظامه المعرفي؛ فتتولد حالة من التنافر السلبي، تتمثل في وجود علاقات غير منسجمة أو متوافقة بين معارفه أو سلوكياته أو أفكار أو آرائه ومعتقداته أو اتجاهاته، وتمثل تلك الحالة ذاتها دافعاً للعمل على خفض التنافر المعرفي، مثلما يقود الجوع إلى نشاط موجه نحو تخفيض الجوع.

**المحور الثالث: التجول العقلي:**

يعد تركيز وانتباه التلميذ في أداء المهام المكلف بها سببًا رئيساً في نجاحه الأكاديمي وبالرغم من ذلك فهناك تشتت قد يحدث للمتعلم أثناء التعلم ويصرفه عن المهمة المكلف بها إلى أفكار اخري ذات علاقة بالمهمة أو غير ذات علاقة ويُعرف ذلك بالتجول العقلي والذي يُعد خبرة حياتية يعيشها كافة التلاميذ بطريقة تلقائية نتيجة شرود التلميذ عن المهمة المقصودة؛ مما يؤثر على أداء التلميذ تأثيراً سلبيًا، فيقل تركيزه, ويتشتت انتباهه، وينخفض أداؤه الأكاديمي، وقد جذب هذا المصطلح انتباه العديد من الباحثين مؤخراً نظراً لانعكاساته الخطيرة على التلميذ والعملية التعليمية.

ويرى (Vago& Zeidan, 2016, 97)أن التجول العقلي تجربة يومية شائعة يصبح فيها الاهتمام منفصلًا عن البيئة الخارجية المباشرة ويرتكز على المسارات الداخلية للفكر الإنساني، كما يوصف بأنه حالة من الحالات العقلية المتباينة مع التأثيرات المتعارضة على الأداء المعرفي والصحة العقلية، فيرتبط التجول التلقائي مع الحالات العاكسة للذات التي تساهم في المعالجة السلبية للماضي، والقلق والتخيل حول المستقبل، وتعطيل أداء المهمة الأساسية، ويرى (Desideri, Ottaviani & Cecchetto, 2019, 312) أن التجول العقلي يُعد أحد اضطرابات التعلم الأكثر شيوعًا ويظهر قبل سن المدرسة، ويستمر بشكل متكرر في المراهقة ويصل إلى الرشد، وعادة ما يتم ربطه بالمدارس السيئة والتحصيل المنخفض، ويضيف (Rummel & Boywitt., 2014, 1312) التجول العقلي ظاهرة تُصيب التلميذ في أي مرحلة دراسية؛ حيث تؤدي إلى قصور في أداء المهام التعليمية للمكلفين بها، كما أنها تحدث خلال أنشطة التعلم المختلفة وبنسب متفاوتة؛ إذ يحدث التجول العقلي أثناء القراءة بنسبة تتراوح ما بين (٢٠- ٤٠%)، وخلال الحصص الدراسية بنسبة (٤٠%)، مما يسبب عواقب دراسية سلبية على نواتج التعلم، كما أنه يقلل من قدرة التلاميذ على الأداء الأكاديمي، وحل المشكلات لدى التلميذ، واتفق كل من (Szunar ,Moulton& Schacter,2013, 65; Mills, Dmello, Bosch & olney, 2011, 53) على أن خطورة التجول العقلي تتمثل فى أنه يقلل من قدرة التلميذ على حل المشكلات الي قد تواجهه أثناء الدراسة.

ويعرف (Smallwood, & Schooler, 2015, 492) التجول العقلي بأنه تلك العمليات العقلية التي ينتقل فيها الانتباه من المهمة الحالية إلى الأفكار الداخلية التي تولدها الذات، وتكون هذه الأفكار على ارتباط بالمهمة الأساسية التي يقوم بها الشخص, أو غير مرتبطة، وعرفه حلمي الفيل (٢٠١٨، ١٢) بأنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية, أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية, أو غير مرتبطة بها، ويرى مو (Mowlem, Skirrow. & Asherson, 2019, 631) أنه حالة مؤقتة من فقدان التركيز، مما يؤدي إلى الابتعاد بشكل مؤقت عن المهمة الأساسية، وتعرف أسماء عرفان (٢٠٢٢، ٢٨) التجول العقلي بأنه: خبرة حياتية شائعة يحدث فيها تحول لانتباه التلميذ بشكل مقصود أو غير مقصود عن البيئة الحاضرة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأساسية؛ مما يقلل تركيزه، ويعوق أداءه، وعرفته سماح عيد (٢٠٢٢، ١٠) بأنه حالة يفقد فيها الفرد القدرة على السيطرة على توجيه انتباهه نحو المهمة التي يقوم بها وينصرف عنها إلى أفكار اخري وقد تكون هذه الافكار مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بها.

ويرى حلمي الفيل (٢٠١٨، ١٩) أن أهمية التجول تكمن في أنه يخفض من مستوى الرغبة في التعلم، ويخفض من كفاءة التعلم لدى التلميذ، كما يخفض من مستوى الحماس, والمشاركة الإيجابية في بيئة التعلم، كذلك يخفض من مستوى الاندماج النفسي ,والمعرفي في بيئة التعلم، كما أنه يخفض من الفضول العلمي، كذلك يحد من مستوى التفاعل الصفي، ويزيد من السلوكيات المقاومة للمعلم.

ويرى (Oettingen & Schworer, 2013, 2) أن التجول العقلي يحدث نتيجة لعدة أسباب منها: الحالة المزاجية السلبية للتلميذ وتفكيره السلبي في التحديات التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، إضافة إلى طبيعة المهام، فالمهام التي تتطلب انتباهاً مستمراً تتسبب في ضغوط عقلية كبيرة تدفع العقل للهروب من تلك الضغوط المستمرة من خلال التجول العقلي، كما أن صعوبة المهام والتي تتطلب التفكير، والتخطيط الجيد تدفع التلاميذ للتجول العقلي.

وترى عائشة العمري ورباب الباسل (٢٠١٩، ٣٢٢) أن التجول العقلي يعمل على مساعدة التلاميذ على التخطيط للمستقبل: أن التركيز الزمني للأفكار الزمنية وأفكار المتجولين عقلياً يركز في الغالب على المستقبل أكثر من تركيزه على الحاضر ,أو الماضي، وإن الأفكار التي تضمنت مزيجاً من المحتوى المرتبط بالذات, والمحتوى الموجه نحو الهدف كان في كثير من الأحيان أكثر تركيزاً على المستقبل من التركيز على الحاضر, أو الماضي، أى أن الأفراد ذو الدرجات الأعلى في الذاكرة العاملة أكثر ميلاً للتجول في أذهانهم حول المستقبل مقارنة بالماضي أو الحاضر.

ويرى (Baars, 2010, 210)أن الطبيعة المستقبلية للتجول العقلي قد تكون وظيفية، فالتجول العقلي المحتمل يمكن من التخطيط والتفكير في الأهداف المستقبلية، ويستغل الناس هذه الفرصة عندما يكون لديهم موارد الذاكرة العاملة، كما أن التجول العقلي يكون في بعض الأحيان تكيفياً خاصة عند حل المشكلات المعقدة ,وعندما يكون للمهمة أهداف طويلة الأجل، كما يرتبط التجول العقلى إيجابياً بالتفكير الإبداعي.

وتوصل بحث كل من (Mrazek, Braid , Smallwood , Kam , franklin , & Schooler, 2012; Randall, 2015) إلى أن من أهم أسباب التجول العقلي:

**أولًا: العوامل التي ترجع للتلميذ والتي تتمثل في:** السعة المحدودة للذاكرة العاملة وانخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة، وكثرة الضغوط النفسية والأعباء الملقاة على عاتق التلميذ، والحالة المزاجية السيئة والرغبة في النعاس والإحساس بالإجهاد، والقلق من الاختبارات والقلق من المستقبل المهني والأسري.

**ثانيًا: العوامل التي ترجع للمهمة والتي تتمثل في:**

- المهمة الصعبة التي تسبب ضغطًا عقليًا حتى يمكن فهممها, أو تتطلب قدرًا طويلًا من التركيز والانتباه لفهم تسلسل خطواتها.
- المهام المعقدة والتي تحتاج إلى تفكير طويل وتخطيط من التلميذ فيتجول عقليًا بذهنه بحثًا عن حلول لها.
- المهام التي تتضمن تحديًا عقليًا واتخاذ قرارات, وإيجاد حلول مبدعة لما تتضمنه من مشكلات وألغاز عملية.
- المهام التي ترتبط بمواد علمية أخرى فتجعل التلميذ يركز على الصلات والروابط بين تلك المواد وبعضها.
- المهام التي تتطلب فريق عمل فتجعل التلميذ عقله يتجه نحو تكوين الفريق وتوزيع الأدوار، وإذا كان عضو في الفريق سيقوم بمهمته على أحسن وجه أم سيحدث تداخل في الأدوار.

وصنفت مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبراهيم، وحمودة فراج (٢٠٢١، ٦١) التجول العقلي إلى ثلاثة أنواع هى:

- **التجول العقلي المنتج** :وهو قدرة التلميذ علي أن يجول بذهنه وينتج أفكاراً جديدة ومفيدة ومبدعة وهذه الأفكار تكون مرتبطة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها التلميذ.
- **التجول العقلي غير المنتج** :وهو قدرة التلميذ على أن يجول بذهنه حول المهمة التي يقوم بها ولكن يصل إلي أفكار غير مبدعة ولها ارتباط ضعيف بالمهمة التي يقوم بتنفيذها التلميذ.
- **التجول العقلي المشتت** :وهو قدرة التلميذ على أن يجول بذهنه حول المهمة التي يقوم بها ويفكر في أشياء بعيدة عن المهمة وذلك قد يكون نتيجة تعرض التلميذ للقلق أو الإحباط.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للتجول العقلي ومن هذه النظريات نظرية الموارد المعرفية –النظرية المعتمدة– والتي سوف يتبناها الباحثين نظرًا لأنها أشارت إلى دور التجول العقلي على المهام الدراسية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى كونها تؤكد على أثر وخبرات التلميذ في حصول التجول وأن التجول ممكن أن يحدث حول أمور تتعلق بالمهام التي يدرسها التلميذ، أو التي لا تتعلق بالتعلم، كما أنها أعطت دوراً للعمليات العقلية المتمثلة بالانتباه وكذلك الذاكرة؛ حيث يذكر (Engle& kane ,2004 , 199) أن هذه النظرية تؤكد على وجود علاقة سلبية بين الموارد المعرفية والتجول العقلي؛ إذ تحدد التجول العقلي على أنه موقف تنتقل فيه الرقابة التنفيذية من المهمة الرئيسة الأساسية إلى معالجة الأهداف الشخصية، والذي غالبًا ما يحدث بدون قصد أو حتى إدراك عقل المرء، وهو يحدث في أشكال النشاط جميعها ويؤثر في كثير من مجالات العمل،

وتقوم هذه النظرية على أربع فرضيات حول العمليات المعرفية للذين يحصل لديهم التجول العقلي هي:

- الفرضية الأولى: والتي تنص على أن التجول العقلي يحدث بسبب تكريس الاهتمام لتجارب الأفراد ومخاوفهم.
- الفرضية الثانية: وترى أن التجول العقلي عملية منفصلة عن البيئة الخارجية.
- الفرضية الثالثة: ترى أن التجول قد يكون نتيجة تلقائية لعدم قدرة الدماغ على التركيز على المهمة الأساسية من تدخل المهام غير ذات الصلة.
- الفرضية الرابعة: تتبلور حول المراقبة الذاتية الذهنية، إذ يمكن للتلاميذ التعرف على متى تنصرف أفكارهم عن المهمة الأساسية، ويمكنهم تعبئة الموارد المعرفية والانتباه إلى التفكير في المهمة للتخلص من التجول في المستقبل.

ويذكر (Levinson, Smallwood, & Davidson, 2012, 377) أنه وفقًا لهذه النظرية فإن التجول العقلي يمر بمرحلتين هما:

- مرحلة الظهور: وفيها يتحول التركيز والانتباه من المهمة الحالية الأساسية إلى التركيز خارجها.
- مرحلة الاحتفاظ: وتشير إلى الوقت الذي يستغرقه التلميذ في التركيز خارج المهمة.

كما يذكر (Levinson, Smallwood, & Davidson, 2012, 377) أن هذه النظرية تناولت علاقة التجول العقلي بالأداء واختلاف هذه العلاقة حسب مطالب المهمة والتي تتضح فيما يلي:

- المهام منخفضة المطالب تعمل على توفير موارد معرفية كافية لحدوث التجول دون أن تؤثر على الأداء.
- المهام متوسطة المطالب تعمل على إحداث تنافس في هذه المهام على الموارد المعرفية المتاحة لتخصيصها للتجول العقلي أو لأداء المهمة.
- المهام مرتفعة المطالب وتتطلب نسبة عالية من الموارد المعرفية ومن ثم لا يوجد موارد أخرى متاحة للتجول العقلي.

**دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث**:

يفتقر التراث البحثى النفسى العربى – فى حدود إطلاع الباحثين – للأبحاث التي تناولت موضوع البحث الراهن والتى تربط بين الانفعالات الأكاديمية, والتنافر المعرفي, والتجول العقلي، فقد هدف بحث (Smallwood, Fitgerald, Miles & Pgillips, 2009) معرفة تأثيرات حالات

الانفعالات الأكاديمية على التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وشارك في هذا البحث (٦١) تلميذ بالمرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن الانفعال الأكاديمي السلبي يقلل من مستوى التركيز, والانتباه في أداء مهمة حالية، والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة بدلًا من ذلك.

وهدف بحث (Wang , Xu, Zhuang & Liu ,2017) تقدير العلاقة بين سمة اليقظة العقلية ,والانفعال الأكاديمي لاختبار ما إذا كان التجول العقلي يلعب دور العامل الوسيط في هذه العلاقة أم لا، وشارك في هذا البحث (٨٢) فرداً تمتد أعمارهم ما بين (٢٤,٢٧٩ عام وانحراف معياري قدره (٥,٦٤) عام، وتم استخدام استبانة اليقظة العقلية ذات العوامل الخمسة، واستبيان الانفعال، ومقياس التجول العقلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي, والانفعال الأكاديمي السلبى، وتوسط التجول العقلي العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الأكاديمي السلبي، وهذا يشير إلى أهمية الدور الذي يلعبه التجول العقلي في العلاقة بين اليقظة العقلية, والانفعال الأكاديمي السلبي.

وهدف بحث أسامه عطا (٢٠٢٠) الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتنافر المعرفى فى ضوء انفعالات التعلم، وأى انفعالات التعلم أكثر تنبؤاً بالتنافر المعرفى، وشارك في هذا البحث (٣٤٥) من طلاب الجامعة في محافظة البحر الأحمر، وتم استخدام مقياس انفعالات التعلم، ومقياس التنافر المعرفى، وتوصلت نتائج البحث إلى إمكانية التنبؤ بالتنافر المعرفى من خلال انفعالات ال علم، بتحليل الانحدار الخطى المتعدد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انفعالات التعلم بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين على كل من( التنافر المعرفى والتحصيل الأكاديمي )لصالح الطلاب مرتفعى الأداء، كما توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمتغيرات المستقلة وتشير معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات( الأمل، والاستمتاع، واليأس، والقلق) تسهم بنسبة أقل من (٥٤%) تقريبا من التباين في قيمة المتغير التابع( التنافر المعرفى)، وتم استنتاج أن أكثر المنبئات بالتنافر المعرفى على الترتيب( الأمل، الاستمتاع، اليأس، القلق)

وهدف بحث يوسف شلبي، وعايض ال معيص (٢٠٢١) وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين التجول العقلي, واليقظة العقلية ,والانفعالات الأكاديمية, والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه امبريقيا، والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث الثلاثة، وشارك في هذه الدراسة (٢٧٧) طالباً وطالبة ممن تمتد أعمارهم ما بين (٢٠- ٢٢) عام بمتوسط عمري قدره (٢١,٢) بانحراف معياري (١,٤٤)، وتم استخدام مقياس التجول العقلي،

ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس التحصيل، وقد دعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية, والانفعالات الأكاديمية, والتحصيل لدى طلاب الجامعة.

وهدف بحث محمد حسين ومروه بغدادي (٢٠٢٢) التوصل إلى أفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير لمباشرة لكل من: التنافر المعرفي، والتجول العقلي، وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وشارك في هذا البحث (٤٤٩) طالباً وطالبة بالجامعة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢١- ٢٢) عام بمتوسط عمري قدره (٢١,٩٣) عام، وانحراف معياري (١,٦٦)، وتم استخدام مقياس التنافر المعرفي، ومقياس التجول العقلي، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير دال وموجب للتنافر المعرفي في التجول العقلي بلغت قيمته (٠,٤٦٣)، وكانت جميع هذه التأثيرات دالة عند مستوى (٠,٠١).

**تعقيب عام على الدراسات السابقة**: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، ويتفق البحث الراهن مع هذا التوجه؛ حيث استخدم المنهج الوصفي للتحقق من النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة, وغير المباشرة للانفعالات الأكاديمية السلبية ,والتنافر المعرفي, والتجول العقلي، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٢. تنوعت المراحل التعليمية التي طبقت عليها الدراسات السابقة ما بين المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، وقام الباحثان الحاليان بتطبيق بحثهما للتحقق من النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة ,وغير المباشرة للانفعالات الأكاديمية السلبية ,والتنافر المعرفي, والتجول العقلي، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٣. استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي تناولت الانفعالات الأكاديمية السلبية تحديد أبعاد المقياس اللذان قاما بإعداده لقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

٤. استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي تناولت التنافر المعرفي تحديد أبعاد المقياس اللذان قاما بإعداده لقياس التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

٥. استفاد الباحثان من الدراسات التي تناولت التجول العقلي في تحديد أكثر مقاييس التجول العقلي تناسباً للمشاركين في هذا البحث، والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

**سابعاً**: **إجراءات البحث**: عرض الباحثان في هذه الجزئية وصفًا تفصيليًا للإجراءات التي اتبعها، وذلك خلال العرض التالي:

**أ- منهج البحث**: تم استخدام المنهج الوصفي لأنه أنسب أنواع المناهج لإجرائها.

**ب- المشاركين في البحث**: قام الباحثان باختيار المشاركين في البحث على النحو التالي:

١ – المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية وبلغ عددهم (١٣٠) تلميذ ذو صعوبات تعلم (بمدرسة الوحدة العربية، ومدرسة الحمراوي، ومدرسة دفرية بمحافظة كفر الشيخ) من مجتمع البحث ومن خارج المشاركين في عينة البحث الأساسية، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لكل من اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة، ومقياس المسح النيرولوجي السريع، ومقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، ومقياس التنافر المعرفي، ومقياس التجول العقلي.

٢ – عينة البحث الأساسية بلغ عددهم (٢٧٦) تلميذًا ذو صعوبات تعلم بالصف الثاني الاعدادي ممن تمتد أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) عام بمتوسط عمري قدره (١٣,٥) عام سنة وانحراف معياري قدره (٠,٧) شهور.

**الخطوات التي اتبعها الباحث لاختيار المشاركين في البحث الأساسية:** قام الباحث بإتباع الإجراءات التالية لاختيار عينة البحث الأساسية:

١. اختيار أربع مدارس تابعة لإدارة كفر الشيخ وهم: بمدرسة قلين، ومدرسة الحمراوي، ومدرسة دفرية، مدرسة سخا.
٢. زيارة فصول الصف الثاني الإعدادي بهذه المدارس وعددها (٤١) فصلا، وعدد التلاميذ بها (٢٨٣٦) تلميذًا وتلميذة.
٣. باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من: المعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، والزائرة الصحية، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم تم استبعاد كل تلميذ يعانى من أي إعاقة حسية واضحة فى السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية (شلل أطفال – بتر أحد أعضاء الحركة – ضعف عام) وقد بلغ عدد المستبعدين (٤٣) تلميذ، ومن ثمّ يكون حجم العينة المتبقية (٢٧٩٣) تلميذًا.
٤. وبمساعدة معلمي هؤلاء التلاميذ تم استبعاد التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم من وجهة نظرهم وبلغ عددهم (٢١٥٥) تلميذًا، ومن ثمّ فقد تبقى عدد (٦٣٨) تلميذًا.
٥. تطبيق اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة على عدد (٦٣٨) تلميذًا، حيث تم استبعاد (٩١) تلميذاً، لحصولهم على درجات منخفضة في الاختبار، واستبعاد (١٠٣) تلميذاً

لحصولهم على درجات مرتفعة في الاختبار– أي: تم استبعاد (١٩٤) تلميذاً، وبالتالي يكون عدد تلاميذ العينة المتبقية (٤٤٤) تلميذًا.

٦. تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٩) على عدد (٤٤٤) تلميذًا، وطبقا لهذه الخطوة تم استبعاد (١٦٨) تلميذًا ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن ثمّ يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (٢٧٦) تلميذًا، وهم الذين طبق عليهم أدوات البحث.

**ثامناً**: **أدوات البحث**: يعرض الباحثان أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل البحث على النحو التالي:

١. اختبار القدرة العقلية مستوى (١٢–١٤) سنة من إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٩٨).
٢. اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)
٣. مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية (إعداد / الباحثين)
٤. مقياس التنافر المعرفي (إعداد / الباحثين)
٥. مقياس التجول العقلي. إعداد/ مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبراهيم، وحموده فراج (٢٠٢١)

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

**١– اختبار القدرة العقلية مستوى (١٢–١٤) سنة من إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٩٨).**

أ – **وصف الاختبار:** صمم هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة فى النجاح الدراسى, والمجالات الأخرى المشابهة خارج حجرات الدراسة ,ويمكن تفسير درجات التلاميذ فى هذا الاختبار على أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسى.

**ب– الخصائص السيكومترية للاختبار :**

١– **ثبات الاختبار:** قام مُعد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الجزأين قبل التصحيح (٠,٨٨٤)، وبعد التصحيح (٠,٩٣٨) على عينة مكونة من (٣٢٤٥) تلميذاً.

وقام الباحثان بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) تلميذًا بفارق زمنى قدره ثلاثة أسابيع، وتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (٠,٧٥٨) وهو معامل ثبات ملائم، ومن ثمّ يمكن الوثوق بهذا الاختبار.

٢- **صدق الاختبار:** قام مُعد الاختبار بتقنين هذا الاختبار بعناية فائقة فقد تضمنت عينة التقنين (١٠٦٣٢) تلميذاً فى الصفوف من الرابع الابتدائي حتى الثالث الثانوى، وقام مُعد الاختبار بالتأكد من صدق الاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط درجات (٣٠٠) تلميذاً بين درجات الاختبار ودرجاتهم فى اختبارى الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية , وجاءت معاملات الارتباط على التوالى (٠,٨٢١)، (٠,٨٤٣)، وكلا الارتباطين دال عند مستوى (٠,٠١).

وقام الباحثان في البحث الراهن بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك الخارجي؛ حيث قام بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة تعريب أحمد عثمان (١٩٨٩) باعتباره محكًا لاختبار القدرة العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة المستخدم في البحث الراهن على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) تلميذًا فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧٢) بما يشير إلى صدق الاختبار.

**٢- اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩).**

أ- **الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى: رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم.

ب- **وصف الاختبار:** يتضمن هذا الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ، حيث يشتمل على سلسلة مكونة من (١٥) مهمة مختصرة تقدم لهم هي: مهارة اليد، والتعرف على الشكل, وتكوينه، والتعرف على الشكل براحة اليد، وتتبع العين لمسار حركة الأشياء، ونماذج الصوت، والتصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع والأنف)، ودائرة الإصبع والإبهام، والاستثارة التلقائية المزدوجة لليد, والخد، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة، ومد الذراع والأرجل، والمشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) والوقوف على رجل واحدة، والوثب، وتمييز اليمين, واليسار، وملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة، ويستخدم هذا الاختبار مع التلاميذ من سن (٥) سنوات وحتى سن المراهقة.

ج- **طريقة تقدير الدرجات على الاختبار:** الدرجة التي نحصل عليها من هذا الاختبار إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية تزيد عن ٥٠) وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة التلميذ، أو درجة عادية (كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجيا، فضلا عن درجة تمتد من (٢٦-٥٠) وتدل على وجود احتمال لتعرض التلميذ لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة، وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة).

**د- الخصائص السيكومترية للاختبار:**

١- **الثبات:** قام مترجم الاختبار بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وذلك على (١٦١) تلميذًا، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٧٢) وهو معامل ثبات ملائم.

وقام الباحثان في البحث الراهن بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) تلميذًا، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٢٥) وهو معامل ثبات ملائم.

٢- **الصدق:** قام لاندون Landon بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق: صدق المحك حيث قام بتطبيق اختبار" بندر جشطلت الحركي البصري للأطفال "باعتباره محكا لاختبار المسح النيورولوجي، وذلك على عينة مكونة من (٣٠) طفلا من حلقة رياض الأطفال، فبلغ معامل الارتباط (+٠,٥١).

وقام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك ؛ حيث قاما بتطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز صعوبات التعلم، تعريب "مصطفى كامل" باعتباره محكًا لاختبار المسح النيولوجي السريع على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) تلميذًا، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨١٧).

٣- **الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحثان في البحث الراهن في حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (١) التالي يبين ذلك:

**جدول (١):**

**معاملات الارتباط بين درجات المهام الفرعية والدرجة الكلية لاختبار المسح النيورولوجي السريع**

| مهام المسح النيورولوجى السريع | معاملات الارتباط | مهام المسح النيورولوجى السريع | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|
| مهارة اليد | ٠,٨٠٢ | العكس السريع لحركات اليد المتكررة | ٠,٨٠٨ |
| التعرف على الشكل وتكوينه | ٠,٧٣٥ | مد الذراع والأرجل | ٠,٧٤١ |
| التعرف على الشكل براحة اليد | ٠,٨٣٩ | المشي بالترادف | ٠,٧٠٢ |
| تتبع العين لمسار حركة الأشياء. | ٠,٧٢١ | الوقوف على رجل واحدة | ٠,٧٧٤ |
| نماذج الصوت | ٠,٨٠٣ | الوثب | ٠,٨٤٧ |
| التصويب بإصبع على الأنف | ٠,٧٨٩ | تمييز اليمين واليسار | ٠,٨٥٩ |
| دائرة الإصبع | ٠,٦٩٧ | ملاحظات سلوكية شاذة | ٠,٦٩٩ |
| الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد | ٠,٨٢٢ | | |

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا؛ حيث تراوحت معـــاملات الارتباط ما بين (٠,٦٩٧ – ٠,٨٥٩)، بما يشير إلى الاتساق الداخلي لمهام الاختبار.

**٣- مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية (إعداد/ الباحثين)**

تم إعداد مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية وفقًا للخطوات التالية:

أ-**هدف المقياس:** يهدف المقياس الراهن إلى قياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ب- **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم الانفعالات الاكاديمية السلبية، وأهم مكوناتها وذلك من خلال الإطار النظري للبحث.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت الانفعالات الاكاديمية السلبية وقد وجد الباحثان تنوعاً في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Govarets & Gregolre,2008)، و مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Villavicencio & Bernardo, 2013)، ومقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية إعداد/ سليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، ومقياس الانفعالات الاكاديمية إعداد/ مروة بغدادي (٢٠١٦)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد/ سهام خليفة (٢٠٢٢).

٣. التعريف الإجرائي للانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث يرى الباحثان أن الانفعالات الأكاديمية السلبية: مجموعة من الانفعالات السلبية أو غير السارة التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي وأداء الأنشطة التحصيلية داخل وخارج القاعة الدراسية، وتتحد الانفعالات الأكاديمية السلبية في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قام الباحثان بإعداده لقياسها في البحث الراهن.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٥٠) مفردة على (١٠) من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وتم تقديم المقياس بأبعاده الخمسة وتعليماته للمتخصصين لإبداء الرأي في المقياس وأبعاده، ومدى ملائمة مفردات المقياس ومدى تمثيل المفردات لكل بعد من الأبعاد الخمسة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو إضافة أو تعديل في صياغة مفردات المقياس، وحدد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية، تمتد ما بين (٨٠% – ١٠٠%)، ولقد قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة والصياغات والإضافات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها التلاميذ، والاطلاع على الإطار النظري والمقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية، وأهم ما خلصت إليه الأبحاث السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، صاغ الباحثان عدد من المفردات التي رأيا أنها ترتبط بالانفعالات الأكاديمية السلبية، وكان عدد المفردات (٤٤) مفردة، تمثل مفردات مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ج- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الراهن في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

١- **ثبات المقياس:** تحقق الباحثان من ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, وجدول (٢) التالى يوضح قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

**جدول (٢): قيم معامل ألفا لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية (ن=١٣٠)**

| المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٩٤ | ١٢ | ٠,٧١٧ | ٢٣ | ٠,٧١٤ | ٣٤ | ٠,٧٠٨ |
| ٢ | ٠,٧٢١ | ١٣ | ٠,٧١٢ | ٢٤ | ٠,٧١٥ | ٣٥ | ٠,٦٩٧ |
| ٣ | ٠,٧١٩ | ١٤ | ٠,٦٩٥ | ٢٥ | ٠,٧١٣ | ٣٦ | ٠,٦٩٤ |
| ٤ | ٠,٦٩٩ | ١٥ | ٠,٦٩٦ | ٢٦ | ٠,٧٢٨ | ٣٧ | ٠,٧٠٨ |
| ٥ | ٠,٧١١ | ١٦ | ٠,٧٠٠ | ٢٧ | ٠,٧٠٤ | ٣٨ | ٠,٧٠٠ |
| ٦ | ٠,٧١٥ | ١٧ | ٠,٧١٨ | ٢٨ | ٠,٧٠٠ | ٣٩ | ٠,٦٩٦ |
| ٧ | ٠,٧٢٤ | ١٨ | ٠,٧٠٣ | ٢٩ | ٠,٧١٢ | ٤٠ | ٠,٧٢١ |
| ٨ | ٠,٧١٨ | ١٩ | ٠,٧٠٩ | ٣٠ | ٠,٧٢١ | ٤١ | ٠,٧١٥ |
| ٩ | ٠,٦٩٨ | ٢٠ | ٠,٦٩٧ | ٣١ | ٠,٦٩٧ | ٤٢ | ٠,٧١٧ |
| ١٠ | ٠,٧١٣ | ٢١ | ٠,٧١٠ | ٣٢ | ٠,٧٠٣ | ٤٣ | ٠,٧١٩ |
| ١١ | ٠,٧١٥ | ٢٢ | ٠,٧١٠ | ٣٣ | ٠,٧٠٩ | ٤٤ | ٠,٦٩٩ |

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٢١

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، فيما عدا المفردتان (٧، ٢٦) واللتان تم حذفهما، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه فيما عدا المفردتين (٧، ٢٦) ؛ مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** تم ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (٣٠) طفل، بفارق زمني ثلاثة أسابيع، وجدول (٣) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

**جدول (٣): ثبات مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية عن طريق إعادة تطبيق المقياس**

| البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| الغضب الأكاديمي | ٠,٧٩٢ | الملل الأكاديمي | ٠,٨٤١ | القلق الأكاديمي | ٠,٨٠٧ |
| الخجل الأكاديمي | ٠,٧٣٩ | اليأس الأكاديمي | ٠,٩٠١ | الدرجة الكلية | ٠,٨٨٤ |

يتضح من جدول(٣) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس, وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفرداته مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٣٩)، و (٠,٩٠١) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

**٢- صدق المقياس:** اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق العاملي هما: الصدق العاملي الاستكشافي, والتوكيدي، ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **الصدق العاملي:** تم إجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لبيانات المشاركين في البحث البالغ عددهم (١٣٠) على مفردات المقياس البالغ عددها (٤٢) عبارة فتم استخلاص أربعة عوامل من المصفوفة، ثم تدوير العوامل الناتجة تدويراً متعامداً بطريقة الفارمكس وجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن خمسة عوامل فسرت (٥٢,٠٤٤%) من التباين الكلي كما هو موضح بالجدول(٤)التالي:

**جدول (٤): تشبعات المفردات على العوامل لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية (ن= ١٣٠)**

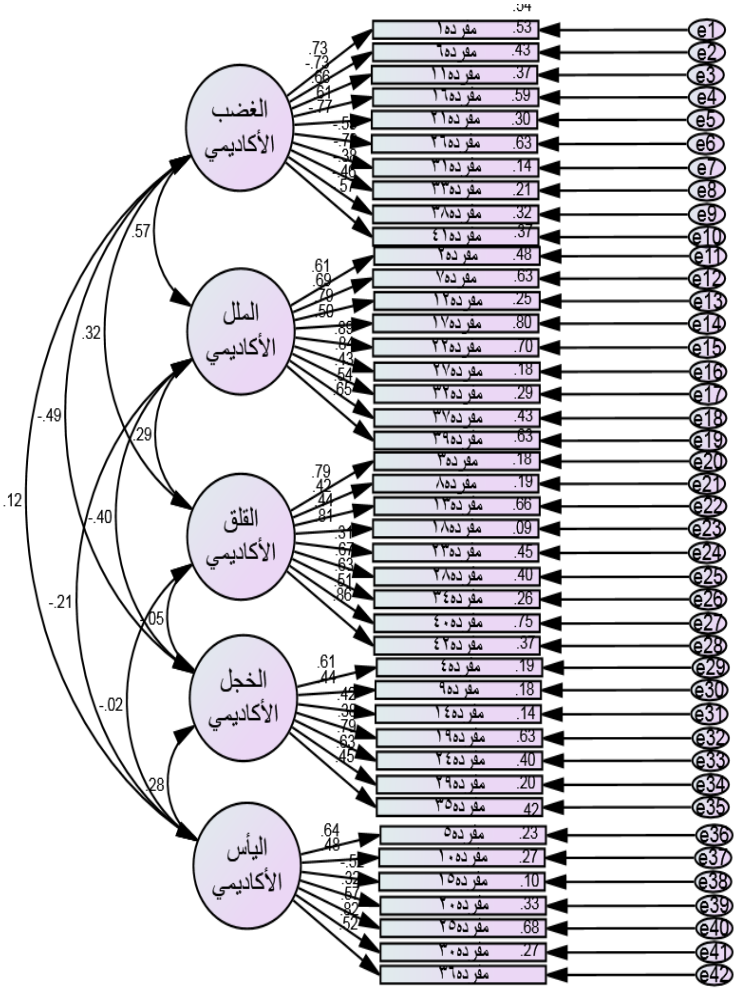
| المفردة | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع | العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣١ | ٠,٨٣٩ | | | | |
| ١٢ | | ٠,٨٢٨ | | | |
| ٣ | | | ٠,٧٨٢ | | |
| ٤ | | | | ٠,٧٧٤ | |
| ٢٠ | | | | | ٠,٧٦٢ |
| ٤٠ | ٠,٨١١ | | | | |
| ٢٧ | | ٠,٧٩٩ | | | |
| ٢٣ | | | ٠,٧٥٥ | | |
| ١٩ | | | | ٠,٧١٤ | |
| ١٥ | | | | | ٠,٧٣٩ |
| ٦ | ٠,٧٧٤ | | | | |
| ٧ | | ٠,٧٢٥ | | | |
| ٤٢ | | | ٠,٧٣٠ | | |

| المفردة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع | العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٥ | | | | ٠,٦٦٧ | |
| ١٠ | | | | | ٠,٦٨٤ |
| ٣٨ | ٠,٦٨١ | | | | |
| ٢٢ | | ٠,٦٧٦ | | | |
| ١٣ | | | ٠,٧٠٥ | | |
| ٩ | | | | ٠,٥٦٠ | |
| ٣٦ | | | | | ٠,٦٢٨ |
| ٢١ | ٠,٦١٤ | | | | |
| ١٧ | | ٠,٦٥٦ | | | |
| ٨ | | | ٠,٦٩٥ | | |
| ١٩ | | | | ٠,٤٦٧ | |
| ٥ | | | | | ٠,٥٠٤ |
| ١٦ | ٠,٥٩١ | | | | |
| ٣٩ | | ٠,٦٠٥ | | | |
| ٣٤ | | | ٠,٦٧٤ | | |
| ١٤ | | | | ٠,٤٤٧ | |
| ٣٠ | | | | | ٠,٥٠٤ |
| ١ | ٠,٥٥٢ | | | | |
| ٢ | | ٠,٥٨٩ | | | |
| ١١ | ٠,٥٠٤ | | | | |
| ٤٠ | | | ٠,٥٧٦ | | |
| ٢٩ | | | | ٠,٤١٠ | |
| ٢٥ | | | | | ٠,٤٣٢ |
| ٣٧ | | ٠,٥٠٢ | | | |
| ٢٦ | ٠,٤٧٩ | | | | |
| ٣٢ | | ٠,٤٠٦ | | | |
| ٢٨ | | | ٠,٤٨١ | | |
| ٣٣ | ٠,٤٦٢ | | | | |
| ١٨ | | | ٠,٤٢٩ | | |
| نسبة التباين | ١٢,٨٠٧ | ١١,٤٧٤ | ١١,٠١٠ | ٨,٤٥٠ | ٨,٣٠٢ |
| الجذر الكامن | ٥,٣٧٩ | ٤,٨١٩ | ٤,٦٢٤ | ٣,٥٤٩ | ٣,٤٨٧ |

- العامل الأول: تشبعت عليه المفردات (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٤١) يفسر (١٢,٨٠٧%) من التباين الكلي وتم تسميته الغضب الأكاديمي.
- العامل الثاني: تشبع عليه المفردات (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٣٩) يفسر (١١,٤٧٤%) من التباين الكلي وتم تسميته الملل الأكاديمي.
- العامل الثالث: تشبع عليه المفردات (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٤٠، ٤٢) يفسر (١١,٠١٠ %) من التباين الكلي وتم تسميته القلق الأكاديمي.
- العامل الرابع: تشبع عليه المفردات (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٥) يفسر (٨,٤٥٠%) من التباين الكلي وتم تسميته الخجل الأكاديمي.

- العامل الرابع: تشبع عليه المفردات (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٦) يفسر (٨,٣٠٢%) من التباين الكلي وتم تسميته اليأس الأكاديمي.

كما قام الباحثان بالتحليل العاملي التوكيدي للعوامل الناتجة بطريقة الاحتمالات القصوى، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:




**شكل(١): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية**

ويوضح جدول (٥) التالي مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية.

**جدول (٥): مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية**

| المؤشر | القيمة | المدى المثالي |
|---|---|---|
| Chi-square (CMIN) | ١٥٨٩,٩٨٥ | أن تكون غير داله |
| مستوى الدلالة | ٠,٠٦ (غير داله) | |
| DF | ٨٩٠ | |
| CMIN/DF | ١,٩٦٥ | أقل من ٣ |
| GFI | ٠,٩٥٤ | من (صفر) إلى (١) القيمة المرتفعة (ى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج |
| NFI | ٠,٩٤٢ | من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج |
| IFI | ٠,٩٩٢ | من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج |
| CFI | ٠,٩٨٤ | من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج |
| RMSEA | ٠,٠٣ | من (صفر) إلى (١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج |

(Schreiber. 2008. 89)

يتضح من الشكل (١) مؤشرات جيدة للنموذج حيث كانت قيمة Chi-square = 1589.985 بدرجات حرية ٨٩٠ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ١,٩٦٥ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.954) و (NFI= 0.942) و (IFI=0.992)، و (CFI= 0.984)، و (RMSEA= 0.03)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية.

٣- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدولان (٦)، (٧) التاليان يوضحا ذلك:

**جدول (٦): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية (ن = ١٣٠)**

| البُعد الأول | معامل الارتباط | البُعد الثانى | معاملات الارتباط | البُعد الثالث | معاملات الارتباط | البُعد الرابع | معاملات الارتباط | البُعد الخامس | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٨٠ | ٢ | ٠,٧٩١ | ٣ | ٠,٨٠٣ | ٤ | ٠,٦٩٧ | ٥ | ٠,٦٩٨ |
| ٦ | ٠,٨٨٤ | ٧ | ٠,٧٥٢ | ٨ | ٠,٧٧٤ | ٩ | ٠,٥٨٧ | ١٠ | ٠,٧٢٣ |
| ١١ | ٠,٨٧٣ | ١٢ | ٠,٧٠٢ | ١٣ | ٠,٧٩٤ | ١٤ | ٠,٦٩٨ | ١٥ | ٠,٦٩٩ |
| ١٦ | ٠,٨١١ | ١٧ | ٠,٧٦٨ | ١٨ | ٠,٧٨٤ | ١٩ | ٠,٧١٤ | ٢٠ | ٠,٧٦٥ |
| ٢١ | ٠,٧٧٤ | ٢٢ | ٠,٨٠٤ | ٢٣ | ٠,٧٨٠ | ٢٤ | ٠,٨٦٨ | ٢٥ | ٠,٨٥٦ |
| ٢٦ | ٠,٨٣٩ | ٢٧ | ٠,٨٦١ | ٢٨ | ٠,٦٩٩ | ٢٩ | ٠,٧٧٤ | ٣٠ | ٠,٨٩٣ |
| ٣١ | ٠,٨٢٧ | ٣٢ | ٠,٧٧٤ | ٣٤ | ٠,٦٩٦ | ٣٥ | ٠,٧٤٨ | ٣٦ | ٠,٦٩٤ |
| ٣٣ | ٠,٨٣٥ | ٣٧ | ٠,٩٠٠ | ٤٠ | ٠,٧٠٥ | | | | |
| ٣٨ | ٠,٧٨٩ | ٣٩ | ٠,٨٣٦ | ٤٢ | ٠,٨٧٣ | | | | |
| ٤١ | ٨٤١ | | | | | | | | |

يتبين من جدول(٦) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده؛ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

**جدول (٧): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية (ن = ١٣٠)**

| البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| الغضب الأكاديمي | ٠,٧٨٦ | الملل الأكاديمي | ٠,٨٤٩٩ | القلق الأكاديمي | ٠,٨٢٧ |
| الخجل الأكاديمي | ٠,٧٣٩ | اليأس الأكاديمي | ٠,٩٠٠ | | |

يتبين من جدول(٧) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية ودالة إحصائياً؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس ,وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

**د- طريقة تقدير الـــدرجات:** تم وضع مفتاح لتصحيح المقياس على أساس اختيار بديل من ثلاثـــة بدائل على كل مفردة وهى: (دائماً - أحياناً - أبداً)؛ وحيث إن المقياس به مفردات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه ب (٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، و (١، ٢، ٣) للمفـــردات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٢٦) كحد أقصى، و(٤٢) كحد أدنى.

**٤- مقياس التنافر المعرفي (إعداد/ الباحثين)**

قام الباحثان بإعداد مقياس التنافر المعرفي وفقًا للمراحل التالية:

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس الراهن إلى قياس التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ب- **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم التنافر المعرفي، وأهم مكوناتها, وذلك من خلال الإطار النظري للبحث.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت التنافر المعرفي وقد وجد الباحثان تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس التنافر المعرفي إعداد / ميساء كريم (٢٠١٦)، ومقياس التنافر المعرفي إعداد/ سميره العتيبي، ومريم الليحاني (٢٠٢٠)، ومقياس التنافر المعرفي إعداد/ أسامه عطا (٢٠٢٠)، ومقياس التنافر المعرفي إعداد/ هدى عبدالمالك (٢٠٢٢).

٣. التعريف الإجرائي للتنافر المعرفي؛ حيث يرى الباحثان أن التنافر المعرفي: حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعى التلميذ بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات والقيم التي قد تواجهه التلميذ في تفاعلاته اليومية وتدفعه إلى الترجيح بين الأفكار والأراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي، ويتحدد التنافر المعرفي في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قام الباحثان بإعداده لقياسها في البحث الراهن.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٤١) مفردة على (١٠) من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وتم تقديم المقياس بأبعاده الأربعة وتعليماته للمتخصصين لإبداء الرأي في المقياس, وأبعاده, ومدى ملائمة مفردات المقياس, ومدى تمثيل المفردات لكل بعد من الأبعاد الأربعة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية, وأي حذف أو إضافة أو تعديل في صياغة مفردات المقياس، وحدد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المتخصصين على مقياس التنافر المعرفي، تمتد ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، ولقد قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة والصياغات والإضافات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها التلاميذ، والاطلاع على الإطار النظري والمقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس التنافر المعرفي، وأهم ما خلصت إليه الأبحاث

السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، صاغ الباحثان عدد من المفردات التي رأيا أنها ترتبط بالتنافر المعرفي، وكان عدد المفردات (٣٨) مفردة، تمثل مفردات مقياس التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ج- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الراهن في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

١- **ثبات المقياس:** تحقق الباحثان من ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, وجدول (٨) التالى يوضح قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

**جدول (٨): قيم معامل ألفا لمقياس التنافر المعرفي (ن=١٣٠)**

| المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٩٥ | ١١ | ٠,٧٧٤ | ٢١ | ٠,٧٨٣ | ٣٠ | ٠,٧٩٥ |
| ٢ | ٠,٧٨٤ | ١٢ | ٠,٧٩٨ | ٢٢ | ٠,٧٨٨ | ٣١ | ٠,٧٩٩ |
| ٣ | ٠,٧٧٤ | ١٣ | ٠,٧٩٩ | ٢٣ | ٠,٧٩١ | ٣٢ | ٠,٧٨٣ |
| ٤ | ٠,٨٠١ | ١٤ | ٠,٧٨٢ | ٢٤ | ٠,٧٨٨ | ٣٣ | ٠,٧٨١ |
| ٥ | ٠,٧٩٨ | ١٥ | ٠,٧٩٠ | ٢٥ | ٠,٧٩٥ | ٣٤ | ٠,٧٩٧ |
| ٦ | ٠,٧٨٩ | ١٦ | ٠,٧٨٧ | ٢٦ | ٠,٧٨٣ | ٣٥ | ٠,٧٨٤ |
| ٧ | ٠,٧٧٦ | ١٧ | ٠,٨٠٠ | ٢٧ | ٠,٧٨٧ | ٣٦ | ٠,٧٨٨ |
| ٨ | ٠,٧٧٩ | ١٨ | ٠,٧٨٧ | ٢٨ | ٠,٧٩٦ | ٣٧ | ٠,٧٧٢ |
| ٩ | ٠,٨٠٠ | ١٩ | ٠,٧٩٢ | ٢٩ | ٠,٨٠١ | ٣٨ | ٠,٧٦٩ |
| ١٠ | ٠,٧٧٠ | ٢٠ | ٠,٧٩٠ | | | | |

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٨٠١

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتًا فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه؛ مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** تم ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) طفل، بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وجدول (٩) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

**جدول (٩): ثبات مقياس التنافر المعرفي عن طريق إعادة تطبيق المقياس**

| البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| السيطرة على المشاعر | ٠,٧٦٩ | التكيف الشخصي | ٠,٦٩٧ | التنشئة الاجتماعية | ٠,٧٩٨ | الاستمرارية | ٠,٨٤٩ |
| الدرجة الكلية للمقياس | | معامل الارتباط | | | | | ٠,٨٢٥ |

ويتضح من جدول(٩) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفرداته مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٩٧)، و (٠,٨٤٩) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

**٢- صدق المقياس:** اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **الصدق العاملي:** تم إجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لبيانات المشاركين في البحث الحالى والبالغ عددهم (١٣٠) على مفردات المقياس البالغ عددها (٣٨) عبارة فتم استخلاص أربعة عوامل من المصفوفة، ثم تدوير العوامل الناتجة تدويراً متعامداً بطريقة الفارمكس وجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل فسرت (٥٢,٠٥٣%) من التباين الكلي كما هو موضح بالجدول(١٠)التالي:

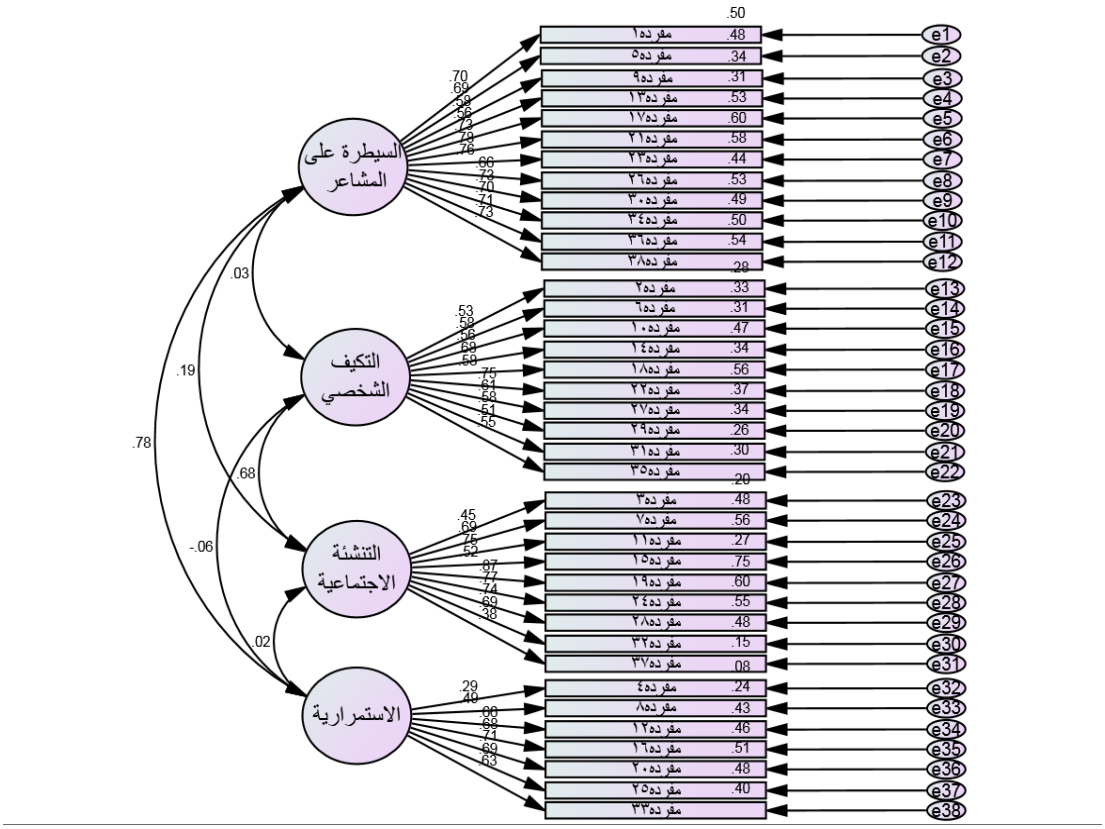
**جدول (١٠): تشبعات المفردات على العوامل لمقياس التنافر المعرفي (ن= ١٣٠)**

| م | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع | م | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | ٠,٧٨٣ | | | | ٨ | | | | ٠,٦٩٤ |
| ١٠ | | ٠,٧٦٧ | | | ١ | ٠,٦٤٧ | | | |
| ٧ | | | ٠,٧٣٥ | | ٦ | | ٠,٦٤٩ | | |
| ٣٣ | | | | ٠,٧٨٩ | ٩ | ٠,٦٤٠ | | | |
| ٢٦ | ٠,٦٩٨ | | | | ٢٨ | | | ٠,٦٠٤ | |
| ٣٥ | | ٠,٧٣١ | | | ٢٥ | | | | ٠,٦٤٨ |
| ٣ | | | ٠,٦٩٩ | | ١٣ | ٠,٥٨٩ | | | |
| ١٦ | | | | ٠,٧٤٦ | ١٨ | | ٠,٦١٨ | | |
| ٥ | ٠,٦٦١ | | | | ٣٢ | | | ٠,٥٨٩ | |
| ٢٧ | | ٠,٧٢٥ | | | ٢٩ | | ٠,٦١٠ | | |
| ٢٤ | | | ٠,٦٣٩ | | ٣٤ | ٠,٥٦٣ | | | |

| م | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع | م | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | | | | ٠,٧٣٩ | ٢ | | ٠,٥٥١ | | |
| ٣٦ | ٠,٦٥٧ | | | | ١١ | | | ٠,٥٨٨ | |
| ١٤ | | ٠,٧١٩ | | | ٢٠ | | | | ٠,٥١٢ |
| ٣٧ | | | ٠,٦٢٩ | | ٢١ | ٠,٤٥١ | | | |
| ١٢ | | | | ٠,٧٣٧ | ١٩ | | ٠,٥٤٨ | | |
| ٣٨ | ٠,٦٥٢ | | | | ٣٠ | ٠,٤٤٣ | | | |
| ٣١ | | ٠,٦٥٦ | | | ٣٧ | | | ٠,٤٧٣ | |
| ١٥ | | | ٠,٦١٦ | | ٢٣ | ٠,٣٩٢ | | | |
| | | | | | نسبة التباين | ١٦,٤٤٢ | ١٣,٦٥٥ | ١٢,١١١ | ٩,٨٤٥ |
| | | | | | الجذر الكامن | ٦,٢٤٨ | ٥,١٨٩ | ٤,٦٠٢ | ٣,٧٤١ |

- العامل الأول: تشبع عليه المفردات (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٦، ٣٨) يفسر (١٦,٤٤٢%) من التباين الكلي وتم تسميته السيطرة على المشاعر.
- العامل الثاني: تشبع عليه المفردات (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٥) يفسر (١٣,٦٥٥%) من التباين الكلي وتم تسميته التكيف الشخصي.
- العامل الثالث: تشبع عليه المفردات (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٧) يفسر (١٢,١١١%) من التباين الكلي وتم تسميته التنشئة الاجتماعية.
- العامل الرابع: تشبع عليه المفردات (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٥، ٣٣) يفسر (٩,٨٤٥%) من التباين الكلي وتم تسميته الاستمرارية.

كما قام الباحثان بالتحليل العاملي التوكيدي للعوامل الناتجة بطريقة الاحتمالات القصوى، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:




**شكل(٢): التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التنافر المعرفي**

يتضح من النموذج مؤشرات جيدة حيث كانت قيمة Chi-square = 977.316 بدرجات حرية ٦٥٩ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ١,٤٨٣ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.936) و (NFI= 0.958) و (IFI=0.955)، و CFI= 0.952)، و =RMSEA) (0.01، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنافر المعرفي.

**ثالثاً: الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحثان في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقيـــاس ؛ والجدول (١١)، و (١٢) التاليان يوضحا ذلك:

**جدول (١١): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التنافر المعرفي (ن = ١٣٠)**

| البُعد الأول | معامل الارتباط | البُعد الثاني | معاملات الارتباط | البُعد الثالث | معاملات الارتباط | البُعد الرابع | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٨٩ | ٢ | ٠,٦٩٨ | ٣ | ٠,٧٠٨ | ٤ | ٠,٨٨٠ |
| ٥ | ٠,٨٤١ | ٦ | ٠,٨٣٤ | ٧ | ٠,٨٤٥ | ٨ | ٠,٨٣٩ |
| ٩ | ٠,٩٠٠ | ١٠ | ٠,٧٤١ | ١١ | ٠,٧١٠ | ١٢ | ٠,٨٢٧ |
| ١٣ | ٠,٨٨٤ | ١٤ | ٠,٧٦٠ | ١٥ | ٠,٨١٩ | ١٦ | ٠,٧٠٨ |
| ١٧ | ٠,٨٢٧ | ١٨ | ٠,٨٨٤ | ١٩ | ٠,٧٧٠ | ٢٠ | ٠,٨٢٣ |
| ٢١ | ٠,٦٩٧ | ٢٢ | ٠,٨٣٧ | ٢٤ | ٠,٨٣٩ | ٢٥ | ٠,٨٤٠ |
| ٢٣ | ٠,٨٥٤ | ٢٧ | ٠,٧٥٢ | ٢٨ | ٠,٦٩٨ | ٣٣ | ٠,٨٢٠ |
| ٢٦ | ٠,٧٩٦ | ٢٩ | ٠,٧٣٤ | ٣٢ | ٠,٧٩٠ | | |
| ٣٠ | ٠,٧٧١ | ٣١ | ٠,٨٢٧ | ٣٧ | ٠,٧١٧ | | |
| ٣٤ | ٠,٦٩٤ | ٣٥ | ٠,٨٠٩ | | | | |
| ٣٦ | ٠,٨١١ | | | | | | |
| ٣٨ | ٠,٧٠١ | | | | | | |

يتبين من جدول(١١) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده؛ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

**جدول (١٢): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التنافر المعرفي (ن = ١٣٠)**

| البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط | البُعد | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| السيطرة على المشاعر | ٠,٨٩٧ | التكيف الشخصي | ٠,٨٧٥ | التنشئة الاجتماعية | ٠,٧٣٠ | الاستمرارية | ٠,٨١١ |

يتبين من جدول(١٢) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس التنافر المعرفي بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية و دالة إحصائياً ؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

**د- طريقة تقدير الدرجات:** تم وضع مفتاح لتصحيح المقياس على أساس اختيار بديل من ثلاثة بدائل على كل مفردة وهى: (دائماً – أحياناً– أبداً)؛ وحيث إن المقياس به مفردات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه ب (٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، و (١، ٢، ٣) للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١١٤) كحد أقصى، و(٣٨) كحد أدنى.

**٥- مقياس التجول العقلي: إعداد: مرفت عبدالرحيم، ونجوى واعر، وهبه إبـــراهيم، وحمـــوده فراج (٢٠٢١).**

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى التجول العقلـــي المنـــتج، والتجول العقلي غير المنتج، والتجول العقلي المشتت.

**ب-وصف المقياس:** يتكون مقياس التجول العقلي من (١٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وذلك كالتالي:

١- التجول العقلي المنتج : ويتضمن (٦) مفردات هي: (٣، ٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧).

٢- التجول العقلي غير المنتج : ويتضمن (٧) مفردات هي: (١، ٢، ٤، ١٠، ١١، ١٤، ١٥).

٣- التجول العقلي المشتت : ويتضمن (٤) مفردات هي: (٥، ٦، ١٢، ١٣).

**ج-الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي من خلال الثبات والصدق والاتساق الداخلي، وذلك وفقا لما يلي:

١- ثبات المقياس: تحقق معدوا المقياس من ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع؛ حيث بلغ معامل الثبات لبعد التجول العقلي المنتج (٠,٦٠)، وبعد التجول العقلي غير المنتج (٠,٦٣)، وبعد التجول العقلي المشتت (٠,٦٢)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٢).

وقام الباحثان بالتحقق من ثبات مقياس التجول العقلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ: وتعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, وجدول (١٣) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة :

**جدول (١٣): قيم معامل ألفا لمقياس التجول العقلي (ن = ١٣٠)**

| المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨١١ | ٦ | ٠,٨٠٢ | ١٠ | ٠,٨٠٠ | ١٤ | ٠,٨١٥ |
| ٢ | ٠,٨١٩ | ٧ | ٠,٨١٧ | ١١ | ٠,٨٢٤ | ١٥ | ٠,٨٢٧ |
| ٣ | ٠,٧٩٨ | ٨ | ٠,٨٠٦ | ١٢ | ٠,٨٢٠ | ١٦ | ٠,٨٢٩ |
| ٤ | ٠,٨٢٢ | ٩ | ٠,٧٩٧ | ١٣ | ٠,٨٠١ | ١٧ | ٠,٧٩٩ |
| ٥ | ٠,٧٩٦ | | | | | | |

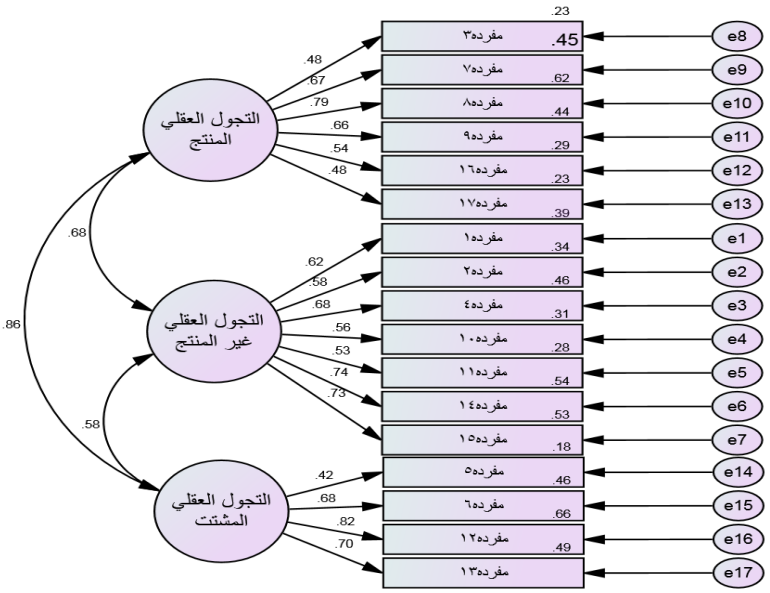
وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٨٢٩

يتضح من جدول (١٣) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيـــث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفـــردات,

ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحـــذفها قـــد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

**٢- صدق المقياس:** تحقق معدوا المقياس من صدقه عن طريق: التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن تشبع مفردات المقياس على ثلاثة عوامل؛ حيث تشبعت (٦) مفردات على العامل الأول هي: (٣، ٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧) وتراوحت تلك التشبعات ما بين (٠,٥٩٠) إلى (٠,٧٤٦)، وتشبعت (٧) مفردات على العامل الأول هي: (١، ٢، ٤، ١٠، ١١، ١٤، ١٥) وتراوحت تلك التشبعات ما بين (٠,٤١٢) إلى (٠,٧٧٩)، وتشبعت (٤) مفردات على العامل الأول هي: (٥، ٦، ١٢، ١٣) وتراوحت تلك التشبعات ما بين (٠,٥١٥) إلى (٠,٧٦٨).

وقام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس بطريقة الاحتمال الأقصى بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:




**شكل(٣): التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التجول العقلي**

يتضح من النموذج مؤشرات جيدة حيث كانت قيمة Chi-square = 1012.570 بدرجات حرية ٥٤٢ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية =

١,٨٦٨ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.961) و (NFI= 0.945) و (IFI=0.990)، و CFI= 0.987)، و RMSEA=) (0.02، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي.

٣- **الاتساق الداخلي** : تحقق معدوا المقياس من الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التجول العقلي؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه ؛ وتراوحت قيم معاملات الارتباط على بعد التجول العقلي المنتج ما بين(٠,٦٦٣ – ٠,٧٨٦)، وعلى بعد التجول العقلي غير المنتج ما بين (٠,٤٩٣ – ٠,٨١٦)، وعلى بعد التجول العقلي المشتت ما بين (٠,٥٤٠– ٠,٧٤٦)، كما تحقق معدو المقياس من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٨٤– ٠,٩٨٢) وتشير هذه المعاملات إلى ارتفاع معاملات الارتباط، ومن ثم يمكن الوثوق في الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي وكونه مناسباً.

وقام الباحثان في الدراسة الراهنة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس: حيث اعتمدا في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدولان (١٤)، و (١٥) التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٤): الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي (ن = ١٣٠)**

| البُعد الأول | معامل الارتباط | البُعد الثانى | معاملات الارتباط | البُعد الثالث | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| **٣** | ٠,٨٢٥ | ١ | ٠,٦٩٨ | **٥** | ٠,٨٤١ |
| ٧ | ٠,٨٧٤ | ٢ | ٠,٨٢٩ | ٦ | ٠,٧٩٦ |
| ٨ | ٠,٧٣٧ | ٤ | ٠,٧٤٩ | ١٢ | ٠,٨٠٣ |
| **٩** | ٠,٧٢٤ | ١٠ | ٠,٨٨٧ | **١٣** | ٠,٩٠٠ |
| ١٦ | ٠,٧٠١ | ١١ | ٠,٧٦٤ | | |
| ١٧ | ٠,٦٨٩ | ١٤ | ٠,٨٥٣ | | |
| | | ١٥ | ٠,٨٠٠ | | |

يتضح من جدول(١٤) أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده، والذي يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

**جدول (١٥): الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي (ن = ١٣٠)**

| البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معامل الارتباط | البُعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | ٠,٨٤٩ | الثاني | ٠,٧٧٠ | الثالث | ٠,٨٦١ |

يتضح من جدول(١٥) أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، والذي يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

**د- طريقة تقدير الدرجات:** تم وضع مفتاح تصحيح للدرجات على أساس أن التجول العقلي المنتج يأخذ ثلاث درجات، والتجول العقلي غير المنتج يأخذ درجتين، والتجول العقلي المشتت يأخذ درجة واحده، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (١٧-٥١).

مما سبق يتبين تمتع مقياس التجول العقلي بمعاملات ثبات ,وصدق ,واتساق داخلي عالية ودالة إحصائيًا مما يشير إلى صلاحية المقياس ,وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

**نتائج البحث وتفسيرها**: يعرض الباحثان في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، وذلك كالتالي:

**١- اختبار الفرض الأول**:

**ينص الفرض الأول على أنه:** " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في الانفعالات الأكاديمية السلبية ودرجاتهم في مقياس التنافر المعرفي، وجدول (١٦) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (١٦): معامل ارتباط بيرسون بين درجات الانفعالات الأكاديمية السلبية ودرجات التنافر المعرفي**

| التنافر المعرفي / الانفعالات الأكاديمية | السيطرة على المشاعر | التكيف الشخصي | التنشئة الاجتماعية | الاستمرارية | الدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| الغضب الأكاديمي | ٠,٥١٢** | ٠,٤٩٣** | ٠,٣٧٤** | ٠,٥٢٣** | ٠,٥٠٠** |
| الملل الأكاديمي | ٠,٤٤١** | ٠,٥٠١** | ٠,٤٠٠** | ٠,٤٢٧** | ٠,٤٩٧** |
| القلق الأكاديمي | ٠,٤٠٢** | ٠,٤٧٢** | ٠,٣٨٢** | ٠,٤٩٣** | ٠,٤٢٤** |
| الخجل الأكاديمي | ٠,٣٩٧** | ٠,٣٨١** | ٠,٣٥٦** | ٠,٣٧٠** | ٠,٤٠٠** |
| اليأس الأكاديمي | ٠,٤٢٠** | ٠,٥٠٢** | ٠,٤٢٩** | ٠,٥٠١** | ٠,٥٢٥** |
| الدرجة الكلية | ٠,٤٥٤** | ٠,٤٨٧** | ٠,٣٩٨** | ٠,٤٥٨** | ٠,٥٣١** |

** دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (١٦) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في السيطرة على المشاعر وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في التكيف الشخصي وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في التنشئة الاجتماعية وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في الاستمرارية وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في الدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية.

ويرجع الباحثان ذلك إلى أنه عندما يتعرض التلميذ ذو صعوبات التعلم للانفعالات الأكاديمية السلبية يشعره ذلك بعدم الراحة والانزعاج والذي يؤدي إلى وجود تناقضات في منظومة الأفكار والمعتقدات والقيم التي يمارسها التلميذ وذلك بسبب تعرض التلميذ لمعلومات جديدة تتعارض مع المعلومات القديمة التي يمتلكها هذا التلميذ أو الثوابت العلمية أو الثقافية أو الروحية المتركزة في فهمه أو في اعتقاده أو ايمانه، وكحالة من التوتر عندما تكون هناك مثابرة حتى يتمكن العمل المعرفي من تخفيض عدد أو أهمية المعارف المتناقضة مع العناصر الأكثر مقاومة للتغيير، ويمكن أن يتكون هذا العمل المعرفي من خلال إضافة بعض المعارف المنسجمة، وزيادة أهمية المعارف المتناغمة، وبالمقابل التقليل من المعارف المتنافرة وتخفيض أهمية المعارف المتنافرة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج بحث أسامه عطا (٢٠٢٠)، وبحث محمد حسين ومروه بغدادي (٢٠٢٢) واللذان توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الانفعالات الأكاديمية السلبية, والتنافر المعرفي.

## ٢- اختبار الفرض الثاني:

**ينص الفرض الثاني على أنه:** " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في الانفعالات الأكاديمية السلبية ودرجاتهم في مقياس التجول العقلي، وجدول (١٧) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (١٧): معامل ارتباط بيرسون بين درجات الانفعالات الأكاديمية السلبية ودرجات التجول العقلي**

| التجول العقلي / الانفعالات الأكاديمية | التجول العقلي المنتج | التجول العقلي غير المنتج | التجول العقلي المشتت | الدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|
| الغضب الأكاديمي | -٠,٣٨٢** | ٠,٤٦٢** | ٠,٥١٣** | ٠,٣٩٦** |
| الملل الأكاديمي | -٠,٣٦٤** | ٠,٤١٧** | ٠,٤٨٣** | ٠,٣٦٥** |
| القلق الأكاديمي | -٠,٤٢٥** | ٠,٥٠١** | ٠,٤٦٧** | ٠,٤٠٢** |
| الخجل الأكاديمي | -٠,٣٩٣** | ٠,٤٩٧** | ٠,٤٦٣** | ٠,٣٥٢** |
| اليأس الأكاديمي | -٠,٤٥٠** | ٠,٣٨٧** | ٠,٣٩٨** | ٠,٣٦٧** |
| الدرجة الكلية | -٠,٤٠٣** | ٠,٤٤٢** | ٠,٤٦١** | ٠,٤١٦** |

** دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (١٧) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في التجول العقلي المنتج وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في التجول العقلي غير المنتج وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في التجول العقلي المشتت وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في الدرجة الكلية لمقياس

التجول العقلي وكل من: الغضب الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، والخجل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية.

ويرجع الباحثان وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتجول العقلي إلى أن البيئة الدراسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للتلميذ ذو صعوبات التعلم، وتجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، تنعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بقدراته ويؤثر بالتالي في توافقه النفسي والجامعي ومفهومه عن ذاته الأكاديمية، هذه الانفعالات السلبية مثل القلق والغضب والإحباط التي يشعر بها التلاميذ أثناء تعلمهم لها أثر سلبي على تعلمهم واندماجهم الأكاديمي؛ حيث تسمح بمزيد من التجول العقلي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث (Smallwood, Fitgerald, Miles & Pgillips, 2009) والذي توصل إلى أن الانفعال الأكاديمي السلبي يقلل من مستوى التركيز والانتباه في أداء مهمة حالية، والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة بدلًا من ذلك، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث (Wang , Xu, Zhuang & Liu ,2017)، وبحث يوسف شلبي، وعايض ال معيص (٢٠٢١) واللذان توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التجول العقلي والانفعالات الأكاديمية السلبية.

**٣- اختبار الفرض الثالث**:

**ينص الفرض الثالث على أنه:** " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في التنافر المعرفي ودرجاتهم في مقياس التجول العقلي، وجدول (١٨) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (١٨): معامل ارتباط بيرسون بين درجات التنافر المعرفي ودرجات التجول العقلي**

| التجول العقلي / التنافر المعرفي | التجول العقلي المنتج | التجول العقلي غير المنتج | التجول العقلي المشتت | الدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|
| السيطرة على المشاعر | -٠,٤٢١** | ٠,٤٣٧** | ٠,٣٧٩** | ٠,٤١٢** |
| التكيف الشخصي | -٠,٣٨٤** | ٠,٤١٩** | ٠,٤٠٨** | ٠,٤٣٩** |
| التنشئة الاجتماعية | -٠,٣٩٢** | ٠,٣٨٦** | ٠,٤٢٧** | ٠,٣٩٧** |
| الاستمرارية | -٠,٤٠٥** | ٠,٥١٣** | ٠,٥٠٥** | ٠,٤٨٠** |
| الدرجة الكلية | -٠,٤٠٠** | ٠,٤٨٢** | ٠,٤٧٢** | ٠,٤٩٣** |

** دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (١٨) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في التجول العقلي المنتج وكل من: السيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والتنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي، وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في التجول العقلي غير المنتج وكل من: السيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والتنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي، كما أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية في التجول العقلي المشتت وكل من: السيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والتنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية في الدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي وكل من: السيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والتنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنافر المعرفي والتجول العقلي في أن التلميذ ذو صعوبات التعلم يفشل في القدرة على الاحتفاظ بتركيزه وعلى أفكاره وأنشطته الخاصة ذات العلاقة بالمهمة الحالية، ويكون ذلك بسبب تعرضه لعدد من المثرات الخارجية والداخلية التي تتداخل لجذب انتباهه بعيداً عن المهمة مما يؤدي إلى التوتر والإنهاك العقلي، والذي يجعله يتحول تلقائياً في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج بحث محمد حسين ومروه بغدادي (٢٠٢٢) والذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التجول العقلي والتنافر المعرفى.

**٣- اختبار الفرض الرابع**:

**ينص الفرض الرابع على أنه:** " يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة دلالة المعادلة التنبئوية للانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي في التجول العقلي التنبؤ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعددMultiple Regression Analysis وكانت النتائج على النحو التالي:

**جدول (١٩): نتائج تحليل التباين لانحدار الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي على التجول العقلي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ١٨٧٦٨,١٤ | ٢ | ٩٣٨٤,٠٧ | ٢٨٥,١٤ | ٠,٠١ |
| البواقي | ٨٩٨٤,٩١ | ٢٧٣ | ٣٢,٩١ | | |
| الكلى | ٢٩٩٥٩,٤٦ | ٢٧٥ | | | |

يتضح من الجدول السابق (١٩) وجود تأثير دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي على التجول العقلي عند مستوى ٠,٠١.

**جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد بالانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي على التجول العقلي**

| مصدر الانحدار | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معامل بيتا | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | ٥,٦٧٤ | ٢,٦١ | – | ٢,٢٨٩ | ٠,٠١ |
| الانفعالات الأكاديمية السلبية | ٠,٦٢ | ٠,٠٤ | ١,١١ | ٢٢,٣٦ | ٠,٠١ |
| التنافر المعرفي | ٠,٦٩ | ٠,٠٥ | ١,١٦ | ٢١,٠٩ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (٢٠) أن معادلة انحدار الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي على التجول العقلي هي:

التجول العقلي = ٥,٦٧٤ + ٠,٦٢× الانفعالات الأكاديمية السلبية + ٠,٦٩× التنافر المعرفي

ويفسر الباحثان إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من الانفعالات الاكاديمية السلبية بأن التلميذ ذو صعوبات التعلم الذين يغلب عليه الانفعالات الأكاديمية السلبية وتقل عنده الانفعالات الأكاديمية الإيجابية قد يلجأ إلى تشتت ذهنه للهروب من الانفعالات الأكاديمية السلبية التي تشعره بالانزعاج وعدم الراحة؛ حيث يعد الملل الأكاديمي حالة انفعالية تشتمل على مشاعر غير سارة، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية، وعدم التحفيز والشعور العاطفى من القلق أن النشاط الذي يقوم به التلميذ لا يحمل أى دلالة، وعدم الرغبة في المشاركة أو الاهتمام، نتيجة نقص الاستثارة أو التحفيز، ويعيق الغضب الأكاديمي: تكيف التلميذ مع المشكلات, والحوادث التى تحدث بصورة فجائية ومتتالية معها الذى يؤدى إلى شعوره بالإحباط مما يزيد من ضعف قدرته فى التحكم فى انفعالاته والسيطرة عليها، يشعر المصاب بالقلق الأكاديمي بالتوتر والخوف وعدم الارتياح بسبب توقع

نتائج سلبية ما والذى يؤثر على الجوانب الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية، ويتضمن الخجل الأكاديمي القلق الاجتماعى، والمخاوف الاجتماعية، والحساسية الاجتماعية، والجبن، والخوف من ذوى المكانة العالية، وعدم الراحة فى المواقف الاجتماعية، واليأس الأكاديمي انفعال غير سار يجعل التلميذ يفقد الأمل فى تحقيق أهدافه والشعور بالإحباط وعدم الرغبة فى الدراسة، كل ذلك يجعله يهرب من هذه الانفعالات عن طريق التجول العقلي الذي يجعله يصرف ذهنه عن تلك الافكار.

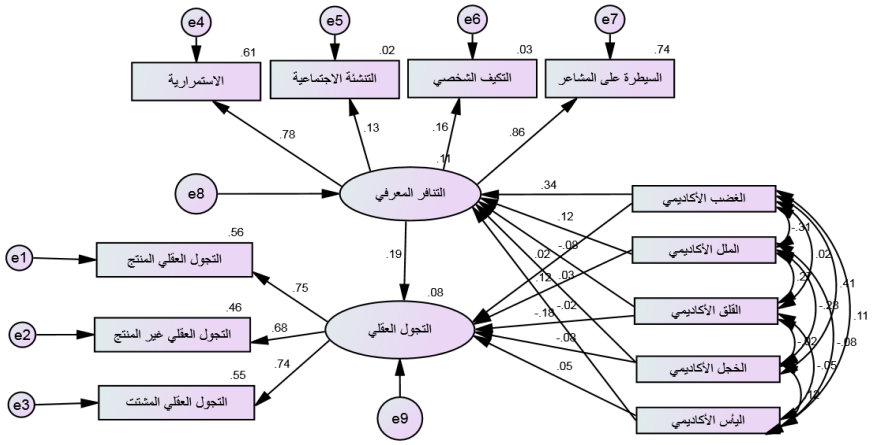
وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث (Smallwood, Fitgerald, Miles & Pgillips, 2009)، وبحث (Wang , Xu, Zhuang & Liu ,2017)، وبحث يوسف شلبي، وعايض ال معيص (٢٠٢١) والذين توصلوا إلى إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال الانفعال الأكاديمي السلبي.

كما تفسر إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من التنافر المعرفي بأن التلميذ ذو صعوبات التعلم المتنافر معرفيًا يكون في حالة دفاعية، أي يبقى مدفوعًا في سلوكه للتعبير عن اتجاهاته نحو الموضوع الذي يفكر فيه، وتلك الحالة تبقيه مشغولًا ذهنيًا ومعرفيًا بين فكرتين متضادتين ولهما نفس الأهمية، مما يجعل التلميذ يشعر بالانزعاج ويسعى إلى تقليل التنافر، كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن التنافر حالة من حالات الدافعية التي تحدث لدى التلميذ بعض التغيرات بمعتقداته أثناء حدوث تنافر ما بين المعتقدات التي يملكها أو تعارض ما بين المعتقدات والسلوك أو تعارض بين سلوكياته من أجل الوصول إلى حالة الانسجام بين آراءه ومواقفه، وبهذا يلجأ التلميذ ذا صعوبات التعلم إلى أن يشتت ذهنه من تلك الأفكار.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج بحث محمد حسين ومروه بغدادي (٢٠٢٢) والذي توصل إلى إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التنافر المعرفي.

**٥- اختبار الفرض الخامس**:

**ينص الفرض الخامس على أنه:** " توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين التجول العقلي والتنافر المعرفي والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج (AMOS 22) لنمذجة المدخلات (التجول العقلي، والتنافر المعرفي، والانفعالات الأكاديمية السلبية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:




**شكل(٤): النموذج البنائي المستخرج للعلاقة بين التجول العقلي والتنافر المعرفي والانفعالات الأكاديمية السلبية**

يتضح من النموذج مؤشرات جيدة حيث كانت قيمة Chi-square = 239.274 بدرجات حرية ١١٨ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ٢,٠٢٨ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.893) و (NFI= 0.927) و (IFI=0.917)، و CFI= 0.910)، و RMSEA=) (0.01، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج العلاقة بين التجول العقلي والتنافر المعرفي والانفعالات الأكاديمية السلبية.

**المسارات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح:**

**أولاً: المسارات المباشرة للنموذج المقترح:**

١- المسار من الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب الأكاديمي، الملل الأكاديمي، القلق الأكاديمي، الخجل الأكاديمي اليأس الأكاديمي) إلى التجول العقلي تتراوح ما بين (٠,٣٨ إلى ٠,٣٣) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن انفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في التجول العقلي.

٢- المسار من الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى التنافر المعرفي تتراوح ما بين (٠,٤٠ إلى ٠,٣١) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن انفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التنافر المعرفي.

٣- المسار من التنافر المعرفي إلى التجول العقلي = (٠,٣٧) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن التنافر المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التجول العقلي.

**ثانياً: المسارات غير المباشرة للنموذج المقترح:**

١- المسار الغضب الأكاديمي ← التنافر المعرفي ← التجول العقلي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسار الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للغضب الأكاديمي في حالة توسط التنافر المعرفي هو (ن = ٢٧٦)= (٠,١) × (٠,٠٣) = ٠,٠٠٣وهذا يعني أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للغضب الأكاديمي على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي، وهذا يعني توسط التنافر المعرفي في العلاقة بين الغضب الأكاديمي والتجول العقلي.

٢- المسار الملل الأكاديمي ← التنافر المعرفي ← التجول العقلي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسار الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للملل الأكاديمي في حالة توسط التنافر المعرفي هو (ن= ٢٧٦)= (٠,٢٤) × (٠,٠٣) = ٠,٠,٠٠٧وهذا يعني أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للغضب الأكاديمي على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي، وهذا يعني توسط التنافر المعرفي في العلاقة بين الملل الأكاديمي والتجول العقلي.

٣- المسار القلق الأكاديمي ← التنافر المعرفي ← التجول العقلي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسار الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر القلق الأكاديمي في حالة توسط التنافر المعرفي هو (ن = ٢٧٦)= (٠,١٣) × (٠,٠٣) = ٠,٠٠٤وهذا يعني أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للقلق الأكاديمي على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي، وهذا يعني توسط التنافر المعرفي في العلاقة بين القلق الأكاديمي والتجول العقلي.

٤- المسار الخجل الأكاديمي ← التنافر المعرفي ← التجول العقلي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسار الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر الخجل الأكاديمي في حالة توسط التنافر المعرفي هو (ن=٢٧٦)= (٠,١٩) × (٠,٠٣) = ٠,٠٠٦ وهذا يعني أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للغضب الأكاديمي على التجول العقلي

من خلال التنافر المعرفي، وهذا يعني توسط التنافر المعرفي في العلاقة بين الخجل الأكاديمي والتجول العقلي.

٥- المسار اليأس الأكاديمي ← التنافر المعرفي ← التجول العقلي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسار الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر لليأس الأكاديمي في حالة توسط التنافر المعرفي هو (ن = ٢٧٦)= (٠,٩) × (٠,٠٣) = ٠,٠٠٣وهذا يعني أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للغضب الأكاديمي على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي، وهذا يعني توسط التنافر المعرفي في العلاقة بين اليأس الأكاديمي والتجول العقلي.

من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الخامس والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث الحالي يمكن إيجاز تلك التأثيرات على النحو التالي:

- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيراً موجباً على التجول العقلي.
- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيراً موجباً على التنافر المعرفي.
- يؤثر التنافر المعرفي تأثيراً موجباً على التجول العقلي.
- يؤثر الغضب الأكاديمي تأثيراً غير مباشراً على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط.
- يؤثر الملل الأكاديمي تأثيراً غير مباشراً على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط.
- يؤثر القلق الأكاديمي تأثيراً غير مباشراً على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط.
- يؤثر الخجل الأكاديمي تأثيراً غير مباشراً على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط.
- يؤثر اليأس الأكاديمي تأثيراً غير مباشراً على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط.

ومن ثم جاءت نتيجة هذا الفرض لتدعم تطابق النموذج النظري المفترض لتفسير العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث والبيانات الامبريقية من خلال تحقيق القيم المثالية لمؤشرات التطابق ولتقديم تفسير متكامل للتأثيرات المتداخلة من متغيرات البحث، حيث أظهرت النتائج وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة) ومسارات غير مباشرة بين كل من بين كل من

الانفعالات الأكاديمية السلبية، والتنافر المعرفي، والتجول العقلي والتي يمكن تفسيرها على النحو التالي:

١- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للانفعالات الأكاديمية السلبية على التنافر المعرفي ويمكن تفسير هذا التأثير الايجابي على التنافر المعرفي من خلال النظر إلى الانفعالات الأكاديمية السلبية على أنها انفعالات سلبية يشعر بها التلميذ خلال مواقف التعلم، وتتضمن عمليات نفسية معقدة تشتمل على مكونات وجدانية ودافعية, وتعبيرية، والتي تعتمد بشكل كبير على إدراكات التلاميذ وتقييماتهم لما يحدث في بيئاتهم التعليمية من أنشطة، وقد دعم ذلك نتائج بحث أسامه عطا (٢٠٢٠) والذي توصل إلى وجود تأثير دال وموجب الانفعالات الأكاديمية السلبية في التنافر المعرفي، وكانت جميع هذه التأثيرات دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للانفعالات الأكاديمية السلبية على التجول العقلي ويمكن تفسير هذا التأثير الايجابي على التجول العقلي من خلال النظر إلى الانفعالات الأكاديمية السلبية على أنها تمثل نوعاً من المزاج السلبي الذي يؤثر على تركيز التلميذ ذو صعوبات التعلم أثناء القيام بالمهام المكلف بها في المقابل فإن ارتفاع مستوى التجول العقلي ينتج عنه مزيداً من تحويل بؤرة الانتباه وتشتت الانتباه بعيداً عن المهمة الراهنة إلى أفكار داخلية ذاتية التوليد والذي يؤدي إلى انفصال التلميذ عن العالم الخارجي وكذلك انقطاع أو توقف التركيز على المهمة الراهنة من خلال التفكير غير المرتبط بالمهمة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة مما يترتب عنه الشعور بالغضب والملل والقلق والخجل واليأس الأكاديمي، وقد دعمت نتائج أبحاث (Carriere, Cheyne, & Smilek, 2008; Killingsworth &Gilbert, 2010) ارتباط التجول العقلي بالانفعال السلبي، حيث دعمت تلك النتائج ارتباط التجول العقلي إيجابياً بالملل, والغضب, واليأس الأكاديمي، وبحث (Smallwood, Fitgerald, Miles & Pgillips, 2009) والذي توصل إلى أن الانفعال الأكاديمي السلبي يقلل من مستوى التركيز والانتباه في أداء مهمة حالية، والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة بدلًا من ذلك، وبحث وانج واكسيو وزاهانج وليو (Wang , Xu, Zhuang & Liu ,2017) والذي توصل إلى توسط التجول العقلي العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الاكاديمي السلبي، وهذا يشير إلى أهمية الدور الذي يلعبه التجول العقلي في العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الأكاديمي السلبي.

٣- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للتنافر المعرفي على التجول العقلي ويمكن

تفسير هذا التأثير الإيجابي على التنافر المعرفي من خلال النظر إلى التجول العقلي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والذي يؤدي إلى تشتت الانتباه لديهم بعيد عن المهمة الحالية إلى أفكار داخلية ذاتية التوليد، مما قد يؤدي إلى انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غر مرتبطة بالمهمة الحالية، وغير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية الي تحدث بشكل تلقائي ويحدث نتيجة لذلك الفشل في الاحتفاظ والتركيز على الأفكار والأنشطة، مما يترتب عليه ارتفاع مستوى التنافر المعرفي لديهم، وقد دعمت نتائج بحث محمد حسين ومروه بغدادي (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التنافر المعرفي والتجول العقلي، و وجود تأثير دال وموجب للتنافر المعرفي في التجول العقلي بلغت قيمته (٠,٤٦٣)، وكانت جميع هذه التأثيرات دالة عند مستوى (٠,٠١). .

٤- أظهر النموذج أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر تأثيراً إيجابياً غير مباشر على التجول العقلي من خلال التنافر المعرفي كمتغير وسيط ومن ثم فالتنافر المعرفي لعب هنا دور الوسيط الذي حمل تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى التجول العقلي، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن ارتفاع الانفعالات الأكاديمية السلبية يرفع بدوره مستوى التنافر المعرفي لديهم مما يؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتعرضهم للتجول العقلي المشتت وغير المنتج.

**توصيات البحث** : من خلال نتائج البحث الحالي يوصى الباحثان بما يلي:

١- توجيه العاملين في الحقل التعليمي والإرشاد التربوي إلى ضرورة الاهتمام ببيئات تعليمية ذات خصائص إيجابية تخفض من مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لتحقيق أعلى نواتج تعليمية.

٢- إجراء المزيد من البحوث حول الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لندرة البحوث العربية بخصوص هذه المتغيرات.

٣- تهيئة الظروف الملائمة لتوفير بيئات تعليمية تعمل على استثارة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي تساعد في تحقيق نتائج إيجابية للتعلم.

٤- العمل على إعداد وتنفيذ الندوات العلمية والبرامج التدريبية التي تساهم في تقليل الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لتحقيق أعلى نواتج تعليمية.

**البحوث المقترحة**: يقترح الباحثان إجراء بعض الأبحاث المرتبطة ببحثهما في المجالات التالية:

١- البناء العاملي لنموذج الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٢- الانفعالات الأكاديمية السلبية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٣- فعالية برنامج تدريبي قائم على خفض الانفعالات السلبية في خفض التنافر المعرفي وأثره على التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٤- النموذج السببي للعلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية والتجول العقلي ,والتنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٥-البناء العاملي للتنافر المعرفي, والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

## مراجع البحث:


ابو هلال المغيربي، وفدوى ماهر (٢٠١٤). *مدخل الى علم النفس*. ط٨، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

أحمد الحريري(٢٠١٣). درجة التَّنافر المعرفيِّ في مفهوم الأمن الفكري، بحث مسحي. *مجلة البحوث الأمنية*، ٢٢(٥)، ١٣-٧٧.

أسامة أحمد عطا (٢٠٢٠) التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة جنوب الوادي بالغردقة*، ٤٤(٣)، ١٥- ٩٢.

أسماء عبدالمنعم عرفان (٢٠٢٢). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢(١١٤)، ٢١- ٨٦.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف انموزج التعمم القائم على السيناريو في التدريس SBL في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية*، ٢(٢٣)، ١٧٩- ٢١٤.

حنان محمد الجمال (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسى والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية*، ٣٠ (٤)، ١٤٧- ١٩٨.

رنا رفعت شوكت (٢٠١٦). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، *مجلة كلية التربية الأساسية، العراق*، ٢٢(٩٣)، ٨٢٥- ٢٤٨.

سليمان إبراهيم الشناوى (٢٠١٤). التعبير عن الغضب وعلاقته بالأعراض النفس جسمية لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس*، ٣٧، ١٩٣- ٢٥٠.

سماح محمد عيد (٢٠٢٢). استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٨(٣)، ١- ٥٥.

سميرة العتيبي، ومريم اللحياني(٢٠٢٠). تطوير مقياس التنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة(نسخه قصيرة)، *المجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون*،٢ (١٢)، ٢٨- ٦٤.

عسق غازى العباسى، صاحب عيد مرزوك الجنابى (٢٠١٢). أثر العلاج العقلانى فى تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٨٨، ٤٦٥- ٤٩٧.

محمد حسين سعيد، ومروه مختار بغدادي (٢٠٢٢). النموذج السببي لتأثير التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربيى بجامعة بني سويف. *المجلة المصرية للدراسات النفسية- الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٧)، ٤١- ٦٠

مرفت عبدالعظيم عبدالرحيم، ونجوى أحمد واعر، وهبه زيدان إبراهيم، وحمودة عبدالواحد فراج (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة الوادي الجديد*، ٣٦، ٥٥- ٧٦.

مريم حميد الليحاني(٢٠١٥). التَّنافر المعرفيُّ وعلاقته الذَّات بتقدير لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت*،٤٣(٣)، ٥٠- ٩٦.

منال شمس الدين عفيفي (٢٠١٩). النموذج السببي للعلاقات بين القدرة على حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات البحثية والتنافر المعرفي ووجهة الضبط لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد*. ٢٧، ٧٤– ١٣٨.

يسرا محمد عبدالفتاح، ورضا ربيع عبدالحليم (٢٠٢١). فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات في التعليم الجامعي*، ٥١، ٢٦٩– ٣٢٩.

يوسف القطامى (٢٠١٢). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفى*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردان.

يوسف محمد شلبي وعائض عبدالله محمد (٢٠٢١) نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة المجلة التربوية، ٦١١٠٨٤–٦٦٧

Aronson, E.(1968). *Dissonance theory: Progress and problems*. In R.P. Abelson, E. Aronson, W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenberg & P. H. Tannenbaum (Eds.) , Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook.(pp.5–27). Chicago: Rand McNally.

Baars, B. J. (2010). "Spontaneous repetitive thoughts can be adaptive: Postscript on "mind wandering". *Psychological bulletin*. 136(2): 208-210,

Balcetis, D. & Dunning, E. (2007). Cognitive Dissonance and The Perception of Natural Environments. *Psychological Science*, 18(10), 917- 921

Bieg, M., Goetz, T., & Hubbard, K. (2013). Can I master it and does it matter? An intra-individual analysis on control–value antecedents of trait and state academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 28, 102- 108.

Clore, G. L., &Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its

impact. *Emotion Review*, 1, 39–54.

Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C., & Bonifacci, P. (2019). Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic selfconcept but not reading comprehension skills**.** *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 307–323.

Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning kro weN*.)145-199 NY: Academic Press.،and motivation.

Eysenck, M. (ed). (1994). *The Blackweli Dictionary of Cognitive* Psychology. Oxford; Blackweli Publishers.

Hagege, Chammat, Tandetnik& Naqccache. (2018). Suggestion of self-(in)coherence modulates Cognitive Dissonance. *Plose One, 1*(1), 1-18.

Jin, C. Y., Borst, J. P., & van Vugt, M. K. (2019). Predicting taskgeneral mind-wandering with EEG. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience,* 19(4), 1059-1073.

Kim, C., & Hodges, C. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science, 40*(1), 173-192.

King, R., & Areepattamannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific RIM Psychology, 8*(1), 18–27.

King, R., & Gaerlan, M. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology, 33*(3), 282-300.

Miklosovic, J. C. (2010). Cognitive dissonance: effects of perceived choice on attitude change. *Modern Psychological Studies*,15 (2)3, 16-26.

Mills, C., D' Mello, S., Bosch, N & Dlney, A. (2011). Mind wandering during learning with an Intelligent Tutoring System. *In: Conati., Heffernan N., Mitrovic A., Verdejo M. (eds). Artificial Intelligent*.

Mills, C., D'mello, S., Bosch, N., & Olney, A., M. (2015). Mind wandering

during learning with an intelligent tutoring system. *In International conference on Artificial intelligence in Education* (pp. 267- 276). Springer, Cham.

Mora, R., (2011). "School Is So Boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle school. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*,9(1),1-10.

Mowlem, F., Skirrow, C. & Asherson, P. (2019). Validation of the mind excessively wandering scale and the relationship of mind wandering to impairment in adult ADHD. J. *Atten. Disord*., 23 (6) , 624-634.

Mrazek , Braid , B. , Smallwood , J., Kam , J. , franklin , M.S. & Schooler, j. (2012). Inspired by distraction :Mind wandering facilitates creative in citation. *Psychological Science*, 23, 117-122.

Oettingen, G., &Schworer,B.(2013).Mind wandering via mental contrasting as a tool for behavior change. *Frontiers in Psychology*,4, 1-5.

Pachai, A. A., Acai, A., LoGiudice, A. B., & Kim, J. A. (2016). The mind that wanders: Challenges and potential benefits of mind wandering in education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology,* 2 (2), 134– 146.

Paoloni, P. (2014). Emotions in Academic Contexts. Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(3), 567-596.

Pekrun, R., Elliot A., & Maier M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *J Educ Psychol, 98*(3), 583–597.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. In A. Efklides & S. Volet (Guest Eds.), *Feelings and Emotions in the Learning Process*. Special Issue. Learning and Instruction, 5, 497−506.

Pekrun, R. (2006). The Control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pekrun, R. (2007). Emotion in students' scholastic development. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*

(553-610). AA Dordrecht: Springer.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

Pekrun, R., Daniels, L., Goetz, T., Stupnisky, R., & Perry, R.,(2010) Boredom in Achievement Setting: Exploring Control – Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emption. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic emotions questionnaire* (AEQ): User's manual. Department of Psychology, University of Munich.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., March, H.W., Murayama, K., & Goetz,T.(2017). Achievement Emotions and Acadmic performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects Child Development, 88(5), 1653-1670:

Pennesi, J., & Wade, T. (2017). Imagery receipting and cognitive dissonance: A randomized controlled trial of two brief online interventions for women at risk of developing an eating disorder. *International Journal of Eating Disorders*, *9*(1), 439-448.

Perry, & J. C. Smart (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (553-610). AA Dordrecht: Springer.

Randall, J.G. (2015). *Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training*. [Ph.D. Thesis, Rice University, Houston, Texas, USA]. Rice University Electronic Theses& Dissertations. Retrieved from: https://scholarship.rice.edu/handle/1911/13110

Randles, D.; Inzlicht, M.; Proulx, T.; Tullett, A.M. & Heine, S.J. (2015). Is Dissonance Reduction a Special Case of Fluid Compensation? Evidence that Dissonant Cognitions Cause Compensatory Affirmation and Abstraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108 (5), 697-710.

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.

Roberts, P., (2013). Happiness, Despair and Education. *Studies Philosophy Education*, 32, 463-475.

Rummel, J. ; Boywitt, C. (2014). Controlling the stream of thought: Working Memory capacity predicts adjustment of mind wandering to situational demands. *Psych on Bull Rev*, 21, 1309-1315.

Sallttii,, M., Ell KarouiI,, Maiillllett,, M., Naccache, L. (2014*). Cognitive Dissonance Resolution Is Related tto Episodic Memory*, September 29 from: https:////doii..org//10..1371//

Shannon B., & Lutz, J. (2017).The Importance of Cognitive Dissonance in Understanding and Treating Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(5), 475-492.

Smallwood, J., & Schooler, J. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology, 66*, 487–518.

Smallwood, J., Fitgerald, A., Miles, L. K., & Pgillips, L. H.(2009). Shifting moods, Wandering minds: negative moods lead the mind to wander, *Emotion*, 9 (2), 269- 278.

Smallwood, J., O'Connor, R., Sudbery, M., & Obonsawin, M. (2007). Mind-wandering and dysphoria. *Cognition and Emotion***,** (21)4 ,816-842.

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics, 22*(2), 325-349.

Stanojevic, D., Jaredic, B., Minic, J., Pavicevic, M., & Radovic. O., (2013). Shyness and Self-Esteem in Elementary School. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(2),80-86.

Steele, C.& Liu, T.(1983). Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*,45 (1) , 5–19.

Szunar, k., Moulton, T., Schacter, L. (2013). *Mind wandering andeducation: From the Classroom to Online Learning, Harvard Initiative for Learning and Teaching*, Harvard University, Cambridge, MA, USA.

Unsworth, N., McMillan, B.D. (2017). Attentional disengagements in

educational contexts: a diary investigation of everyday mind-wandering and distraction**.** *Cognitive Research: Principles and Implications* ,(2) 32,2-32.

Vago, David & Zeidan, Fadel.(2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. *Advances in Meditation Research*. 13.73. 96-113.

VeȘtemean, I. (2013). *Achievement emotions and self-regulated learning. dynamics and effects on 8th graders performance*. Doctoral Dissertation. Babeș-Bolyai University, Cluj-napoca.

Vujosevic, M. (2011). *The effects of leadership style and cognitive dissonance on team success*. (Master's Thesis, The Faculty of the Adler Graduate School).

Wammes, J. D., Seli, P., Cheyne, J. A., Boucher, P. O., & Smilek, D. (2016). Mind wandering during lectures II: Relation to academic performance. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, *2*(1), 33–48.

Wang,Y.,Xu,W.,Zhuang ,C.& Liu ,X.(2017).Does Mind Wandering Mediate the Association Between Mindfulness and Negative Mood? A Preliminary Study. *Psychological Reports* , 120(1) 118–129

# Structural model of the relationships between Negative Academic Emotions, Cognitive Dissonance And Mind Wandering among middle school pupils with learning disabilities

Dr. Alaa Said Mohamed Al-Dross
Assistant Professor of Educational Psychology And a teacher at Al-Azhar

Dr. Eman Awad Mohamed Fayoud
lecture of Educational Psychology Al-Shorouk reports

**Abstract:**

The aim of the current research is to reveal the correlation between Negative Academic Emotions, Cognitive Dissonance And Mind Wandering and reveal the correlation between Cognitive Dissonance And Mind Wandering among middle school pupils with learning disabilities, and to verify the constructivist model that explains the direct and indirect effects of Negative Academic Emotions, Cognitive Dissonance And Mind Wandering, participated in this research was (276) pupils in the second year of the middle school with learning disabilities selected from the original community in the middle school stage in the Kafr Al Sheikh Educational Administration - Kafr Al Sheikh Governorate , Their ages ranged between (13- 14) years, with an average age of (13.5) years and a standard deviation of (7) month, The research used : The mental ability test at the level of (12-14) years prepared by Farouk Abdel – Fattah (1998), the Quick Neurological Screening Test QNST prepared by Margaret Moti and others / Translated by / Abdel – Wahhab Kamel (1999), Negative Academic Emotions scale (Prepared by: the authors), Cognitive Dissonance scale (Prepared by: the authors)) and Mind Wandering scale (prepared by: Mervat Abdel Rahim, Najwa Waar, Heba Ibrahim & Hamouda Farrag, 2021), The results of the research found that : there is a statistically significant positive correlation between degrees of preparatory stage pupils with learning disabilities in all dimensions and the hole degree of Negative Academic Emotions scale and all dimensions and the hole degree of Cognitive Dissonance scale, there is a statistically significant negative correlation relationship between pupils degrees in productive Mind Wandering and all dimensions of Negative Academic Emotions scale and Cognitive Dissonance scale, there is a statistically significant positive correlation relationship between pupils degrees in non productive Mind Wandering and heisting Mind Wandering and all dimensions of Negative Academic Emotions scale and Cognitive Dissonance scale The results also reached to a causal model that explains the causal relationships between Negative Academic Emotions, Cognitive Dissonance And Mind Wandering among preparatory stage pupils with learning disabilities

Key words (Negative Academic Emotions- Cognitive Dissonance - Mind Wanderin