The Predictive Ability of the Need for Cognition of Academic Boredom among University Students

Omar Al-Adamat[(1)*] **Wafa Alwani**[(2)]

(1) Ministry of Education, Jordan.
(2) Department of Psychology and Education, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya.

Received: 30/03/2023
Accepted: 05/06/2023
Published: 31/12/2023

* ***Corresponding Author:*** adamat88@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.59759/educational.v2i4.402

Abstract

This study aimed to know the level of the need for cognition and academic boredom in light of the variables of sex and academic specialization, and to know the predictive ability for the need for cognition of academic boredom. To achieve the objectives of the study, the need for cognition scale developed by Cacioppo et al. (1984) and the academic boredom scale developed by Al-Surti (2008) were used. The study sample consisted of (368) male and female students from the Hashemite University, chosen by convenience method. The results of the study indicated that the level of need for cognition was high, while academic boredom was medium, and that there were statistically significant differences in the level of need for cognition due to the variables of sex and academic specialization, in favor of males and scientific specializations. The results also indicated that the need for cognition contributed to predicting of about (21.3%) of the variance explained by academic boredom.

Keywords: Need for Cognition, Academic Boredom, University Students.

القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

عمر العظامات[١] وفاء العلواني[٢]

(١) وزارة التربية والتعليم، الأردن.

(٢) قسم علم النفس والتربية، كلية التربية، جامعة بنغازي، ليبيا.

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة والملل الأكاديمي في ضوء مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي، ومعرفة القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدّراسة، أُستُخدم مقياس الحاجة إلى المعرفة المُطوّر من قبل كاتشيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984)، ومقياس الملل الأكاديمي المُطوّر من السورطي (2008). تكونت عينة الدّراسة من (٣٦٨) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية تمّ اختيارهم بالطريقة المُتيسرة. أشارت نتائج الدّراسة إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة كان مرتفعًا، أما الملل الأكاديمي فكان متوسطًا، ووجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي وكانت لصالح الذكور والتخصصات العلمية. كما أشارت النتائج إلى إنّ الحاجة إلى المعرفة ساهمت في التنبؤ بما نسبته (٢١.٣٪) من التباين المفسر بالملل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الحاجة إلى المعرفة، الملل الأكاديمي، طلبة الجامعة.

المقدمة:

تُعدّ الجامعة من أهم المرتكزات المعرفية التي تعمل على تطور المجتمع وتقدمه؛ لما لها من دور رئيس في إعداد الكوادر الشبابية القادرة على قيادة المجتمع في مختلف المجالات لمسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، والاهتمام بالطلبة الجامعيين في بناء وصقل شخصياتهم من خلال الاهتمام بالبناء المعرفي لديهم؛ إذْ إنّ معرفة المؤسسات التعليمة المختلفة بأهمية الحاجة إلى المعرفة بشكل إيجابي يؤثر على إمكانية اختيار طرق للتدريس مميزة وناجحة، واستخدامها في العملية التعليمة، ممّا يرفع المستوى التعليمي لدى الطلبة ويزيد من المثابرة والحماس والتحدي لديهم في المواقف التعليمية من أجل التقليل من شعورهم بالملل الأكاديمي.

وتُعدّ الحاجة إلى المعرفة من العوامل الأساسية والمهمة في حياة الطلبة؛ لما لها من دور في التعلم، والفهم، والبحث، وأداء المهام الأكاديمية، والمعالجة الدقيقة للمعلومات، ويُعدّ كاسيوبو وبيتي

(Cacioppo & Pette, 1982) من أوائل الباحثين في مفهوم الحاجة إلى المعرفة حيث نظروا إليها بأنها مدى النزعة إلى المشاركة في النشاطات المعرفية والاندماج فيها والاستمتاع بها.

والحاجة إلى المعرفة من المتغيرات الذاتية التي تدفع الفرد نحو تقديم أداءات أفضل في مهام التعلم؛ نظرًا لأنها مرتبطة بامتلاك الفرد على مستوى عالٍ من الدّافعية الداخلية، والتي تُعدّ من المتغيرات المهمة الواجب توافرها لدى الأفراد ليكونوا قادرين على الانخراط في مهام التّعلم بكل رغبة واستمتاع (Fleischhauer et al., 2010).

ويُعرّف كاويتنيو (Coutinho, 2006) الحاجة إلى المعرفة بأنّها مدى توجه الفرد وحاجته المعرفية بمختلف المجالات والمشاركة الهادفة في الأنشطة المعرفية والاجتماعية بكفاءة، أما كاردابا وآخرون (Cárdaba et al., 2013) فيعرفون الحاجة إلى المعرفة بأنّها نوع من أنواع النزعات الفردية للانخراط في عمليات التفكير الصعبة والاستمتاع بها. ويعرفها فورتير وبوركيل (Fortier & Burkell, 2014) بأنها نزعة الفرد نحو الانخراط في الجهود المعرفية والاستمتاع بها مما يشير على أنّها تمثل نوعًا من أنواع الدّافعية؛ إذ إنّ الفرد الذي يتصف بمستوى عالٍ من الحاجة إلى المعرفة فأنّه يحقق الرضا عندما ينخرط في عمليات تفكير عليا والسعي نحو الحصول على المعارف والمعلومات من خلال مهام التّعلم.

ويتصف الأفراد الأكثر حاجة إلى المعرفة بأساليب معالجة معرفية أكثر كفاءة في عمل الذاكرة، وتوظيف مهارات التفكير الفعال، إضافة إلى اهتمام أكثر بالتفاصيل المعرفية، والموضوعية في محاكمة القضايا على أساس معرفي نوعي، وقدرة أكثر على التركيز، ومقاومة مشتتات الانتباه، ودافعية ذاتية مرتفعة للتعلم، كما يتميزون بقدرات خاصة في التعلم ساعدتهم على استخدام أساليب تعلم أكثر عمقًا (Coutinho, 2006).

ويذكر نايجل وآخرين (Neigel et al., 2017) إنّ الحاجة إلى المعرفة تعكس رغبة الأفراد في الانخراط بعمليات التفكير المعقدة، والاستمتاع بها، كما وإنّها إحدى الخصائص الفردية التي تتصف بالاستقرار، وتؤثر على جوانب مختلفة من الأداء الأكاديمي مثل: الأداء في الاختبارات الصفية، والحصول على معدل تراكمي مرتفع. فالأفراد ممن لديهم مستوى عالٍ من الحاجة إلى المعرفة يظهرون أداءات أكاديمية أعلى مقارنة مع أقرانهم، كما إنّهم يحصلون على علامات أعلى في الاختبارات المعرفية، ولديهم قدرة على فهم المادة الأكاديمية المعقدة، ولا يشعرون بالملل

الأكاديمي. كما وإنّ الأفراد ممن لديهم مستوى عالٍ من الحاجة إلى المعرفة لديهم قدرة أكثر على معالجة المعلومات.

ويقسم كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Pette, 1982) الحاجة إلى المعرفة إلى ثلاثة أبعاد هي: العمق المعرفي، ويشير إلى نزعة الفرد للانهماك، والإستمتاع بالتفكير طويل المدى الذي يتصف بالعمق، وتحدي قدرات الفرد، وتعلم طرق التفكير الجديدة، والمثابرة المعرفية، وتشير إلى نزعة الفرد للإنهماك، والإستمتاع بالتفكير المستمر، والتفصيلي، والمعقد، والثقة المعرفة، وتشير إلى نزعة الفرد للإنهماك، والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات، وبالتفكير كأسلوب حياة، وتحمل المسؤوليات التي تعتمد على التفكير.

وتُعدّ الحاجة إلى المعرفة من أبرز العوامل المؤثرة في أداء الطلبة وتحصيلهم؛ إذ تُعدّ الحاجة إلى المعرفة نوعًا من أنواع الدّافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستواها لدى الطلبة حيث تعكس ارتفاع مستوى الدافعية لدى الأفراد والرغبة في تحقيق الرضا الداخلي لدى الفرد والمتحقق من خلال رغبته في الحصول على المعلومات. مما ينعكس على مستوى شعورهم بالملل والقلق، وهذا بدوره ينعكس على أدائهم، وتحصيلهم الأكاديمي.

ويُعدّ الملل عمومًا كحالة من المشاعر غير السارة ونقص المثيرات، والاستمتاع بالاهتمامات، وانخفاض الإثارة الفسيولوجية، وإنّ المجال الأساسي للملل يتمثل في إطالة الوقت؛ حيث يقرر الأفراد الذي يشعرون بالملل إنّ الوقت طويل جدًا، وكأنه يتوقف بلا حراك. ولخبرة الملل مكون وجداني كالمشاعر غير السارة، ومكون معرفي مثل الإدراكات المنذرة للوقت، ومكون فسيولوجي مثل انخفاض الإثارة، ومكون تعبيري مثل التعبير الصوتي، ومكون دافعي مثل الحافز لتغيير النشاط، أو ترك الموقف (Nett et al., 2010 ; Preckel et al., 2010).

وذكر ايس وآخرين (Acee et al., 2010) أن هناك تعريفات إجرائية ارتبطت بأدوات القياس التي أعدت لقياس الملل كسمة عامة، أو ارتباطه ببعض المواقف مثل الملل الأكاديمي. ويُعد الملل الأكاديمي من المشاعر السلبية التي تصيب طلبة الجامعات بالإرهاق الأكاديمي، ويؤثر على ادائهم داخل الفصل، وأيضًا تختلف أساليب الطلبة في التعامل مع الملل لو أصابهم، فمنهم من يتبع أساليب معرفية، ومنهم من يتبع أساليب سلوكية، ولكن كلما تقدم الطالب في سنوات الدّراسة قلّ شغفة وزاد الملل الأكاديمي (Finkielsztein, 2019).

وتُعرّف غانا وآخرين (Gana et al., 2001) الملل الأكاديمي بأنّه فقدان الإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام، أما ايس وآخرين (Acee et al., 2010) فيعرفون الملل الأكاديمي بأنّه حالة وجدانية غير سارة تظهر خلال المواقف الأكاديمية المختلفة. ويُعرّفه ستروك وآخرون (Struk et al., 2017) بأنّه إخفاق الفرد في تنظيم ذاته بطريقة تؤدي به افتقار الاهتمام وصعوبة التركيز على النشاط الحالي.

ويقسم بيكرن وآخرون (Pekrun et al., 2010) الملل الأكاديمي إلى خمس مكونات أساسية كما يلي: المكون المعرفي، ويشير إلى الحالة العقلية التي تتسم بالجمود، وعدم القدرة على توليد أفكار الجديدة، والمكون الانفعالي، ويشير إلى مشاعر الملل السلبية وغير المستقرة وغير السارة، والمكون التعبيري، ويتمثل بنبرة الصوت وتعابير الوجه، وكذلك الإشارات، والمكون التحفيزي، ويشير إلى الرغبة في إيقاف العمل المسبب للملل، والمكون الفسيولوجي، ويشير إلى مستوى منخفض من الإثارة.

ويشير كالدول وآخرون (Caldwell et al., 1999) إلى وجود عدة أسباب للملل الأكاديمي: منها الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ، وعدم وجود الدّافعية الداخلية، وعدم الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه، وحدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية، أو التعبير عن الرفض للسلطة، أو حدوثه كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة، او كنتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط على الفرد رغمًا عن إرادته.

وتشير تاناكا ومارياما (Tanaka & Marayama, 2014) إلى إنّ من سمات الطالب المتململ أكاديميًا ما يلي: الافتقار الى القدرة على تجهيز المعلومات بدقة، والافتقار إلى القدرة على تنظيم المهام، وعدم المثابرة في المشاركة في أداء المهام، والإهمال، والشعور بأن الوقت لا يمر، وانخفاض في التحصيل، ونفاذ الطاقة وعدم القدرة على المثابرة، والرغبة بالفرار وترك الموقف، والجلوس بلا انضباط داخل الفصل.

ويستعرض ماكليم (Macklem, 2015) ثلاثة نماذج للملل الأكاديمي على النحو الآتي: نموذج الإلزام، ويقصد به ان الملل ينتج عن إجبار الفرد على استثمار قدراته الذهنية في أداء مهمة لا تلبي رغباته وميوله واحتياجاته مما يسبب في ارهاقه النفسي، ونموذج الإدارة المدرسية، ويقصد به الملل المرتبط بالسلطة المدرسية وأنظمتها وقوانينها الصارمة، ونموذج درجة التحمل، ويقصد به ارتباط الملل بمدى قدرة المتعلم على تحمل سيطرة وتحكم الآخرين.

ولما كان موضوع الحاجة إلى المعرفة، والملل الأكاديمي من الأمور المهمة لطلبة الجامعات،

على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري؛ فقد جاءت فكرة هذه الدّراسة باختيار طلبة الجامعة باعتبارها الفئة الأساس التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فقد أشارت دراسة ديه وبريك (Dieh & Wyrick, 2015) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة، أي إنّه كلما زادت حاجة الطلبة للمعرفة تجعلهم يفكرون في قدراتهم بصورة إيجابية، وتدفعهم إلى المشاركة في المواقف التي تتطلب التفكير بشكل أفضل ممّا يقلل من شعورهم بالملل الأكاديمي.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تُعدّ الجامعة مجتمعًا بشريًا تربويًا تظهر فيها أنواع متعددة من المواقف، التي تحتاج إلى التوافق مع متطلبات الحياة المعاصرة كافة، نظراً لما يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة من إمكانيات ومقدرات نفسية وفكرية تمكنهم من التعامل مع المعطيات الجديدة، والتصدي لمظاهر الملل الأكاديمي، بسبب انتقالهم إلى بيئة تعلم جديدة في الجامعة. حيث أشارت دراسة السورطي (2008) إنّ مستوى تعرض طلبة الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي جاء بدرجة عالية، وكذلك أوضحت أظهرت نتائج دراسة قراعين (٢٠٠٠) إنّ الطلبة في الجامعة الهاشمية في الأردن يولون اهتمامًا كبيرًا للعلامات، ويميلون إلى الاعتماد على الملخصات، ولديهم دافعية ضعيفة للتعلم، ويعتمدون كثيرا عَلى الأساتذة. وذلك بسبب ما تفرضه البيئة الجامعية على الطلبة من استعدادات ومقدرات ومتطلبات للمساقات التي يدرسونها، وأساليب التدريس الجديدة، وتشكيل علاقات اجتماعية، وصداقات جديدة مختلفة عما كان يألفه الطلبة في المدارس. وخاصة فيما يتعلق بالمعتقدات المعرفية والاتجاهات نحو الذات، ومدى حاجاتهم إلى المعرفة وأساليب الحصول عليها؛ ممّا قد يحدد مدى قدرتهم على التكيف مع البيئة الجامعة الجديدة، ونظرًا لكون الحاجة إلى المعرفة تتمثل في رغبة الفرد في تبني المعرفة والمساهمة التي تساعده في البحث وإدراك المهام والمواقف المختلفة وتعكس مدى دافعية الفرد في العملية التعليمية وتنمية تلك الدّافعية بشكل يتناسب مع حاجاته للمعرفة وطبيعة المواد التعليمية. وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٣- ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٤- ما القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أهمية الدّراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدّراسة الحالية في محاولتها الكشف عن القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالشعور بالملل الأكاديمي، حيث تُعد الحاجة إلى المعرفة من العوامل التي تساعد الطلبة في البحث والتقصي ومواجهة المهام والمشكلات المختلفة، مما يسهم في تحسين تعلمهم، وكذلك تكمن أهمية الدّراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بالملل الأكاديمي، لما له من انعكاسات على التعليم الجامعي، وعلى تحصيل الطلبة، وتفاعلهم مع البيئة الجامعية.

ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية الدّراسة في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي تم التوصل إليها لتقديم المساعدة للطلبة الذين لديهم حاجة منخفضة إلى المعرفة كي تزداد دافعيتهم للمعرفة، ومن المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المسؤولون في الجامعات الأردنية، وأعضاء هيئة التدريس في تصميم برامج إرشادية للتقليل من الملل الأكاديمي لدى الطلبة وزيادة حاجتهم إلى المعرفة، وفي كيفية التعامل مع ظاهرة الملل الأكاديمي، والعمل على التقليل من حدتها، ومعالجتها، نظرًا لما لها من نتائج سلبية تنعكس على الطلبة وعلى مستوى التعليم الجامعي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

١- الحاجة إلى المعرفة: هي انشغال الفرد بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهدًا كبيرًا (Cacioppo et al.,1984). وتُعرّف اجرائيًا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة.

٢- الملل الأكاديمي: هي حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الغياب الذهني، وتشتت الانتباه وقلة التركيز في الموقف التعليمي، والإحساس بالضجر والخمول والضيق وانخفاض النشاط وتحسس الوقت (Boukhta & Jaafour, 2018). ويُعرّف اجرائيًا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الملل الأكاديمي.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدّراسات التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة الحالية ومنها دراسة السورطي (2008) التي هدفت إلى تقصي درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي تبعًا لمتغيرات جنس الطلبة، ومعدل غيابهم، ونوع قبولهم، وسنتهم الجامعية. تم إعداد مقياس للملل الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (2016) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى الملل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدّراسة كان مرتفعًا، كما أظهرت أن مصادر الملل الأكاديمي كانت: أساليب التقويم، ثم طرق التدريس، وأخيرًا محتوى المناهج الدّراسية. وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الملل الأكاديمي تُعزى لمُتغيّريّ نوع القبول والسنة الجامعية، ووجود فروق في مستوى الملل الأكاديمي في بُعد أساليب التقويم تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث، وفي بُعدي طرق التدريس ومحتوى المناهج الدّراسية ولصالح ذوي معدل الغياب العالي.

وهدفت دراسة الحموري وأبومخ (2011) إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (701) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس. استُخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدّراسة. أظهرت نتائج الدراسة إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وإنّ مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً. ووجود علاقة طردية ودالّة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف مُتغيّرات الجنس، والتخصص والمستوى الدّراسي.

وقام شتيات (2012) بدراسة عن الكشف عن التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء معرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن. تكونت عينة الدّراسة من (420) طالبًا وطالبةً. تم استخدام مقياس للتواصل الإلكتروني، ومقياس للحاجة إلى المعرفة، ومقياس للحاجة إلى المعرفة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دلة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر الجنس والتخصص الأكاديمي، ولصالح الذكور، والتخصصات العلمية.

في حين هدفت دراسة مختاري وآخرين (Mokhari et al., 2013) إلى التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بالسلوكيات البحث عن المعلومات. تكونت عينة

الدّراسة من (364) طالبًا وطالبةً، تمّ استخدام مقياس للحاجة إلى المعرفة ومقياس البحث عن المعلومات. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين كان مرتفعًا، ووجود علاقة إرتباطية موجبة ودالّة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وسلوك البحث عن المعلومات.

وهدفت دراسة الخوالدة (2013) إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت تبعاً لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة. تمّ إعداد مقياس للملل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (258) طالبًا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت كان بشكل عام متوسطًا، أما المجالات فقد جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وجاء مجال المنهاج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس لصالح الإناث، ووجدت فروق تُعزى لمُتغيّر مستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة عند مقارنتهم بطلبة السنة الأولى.

وأجرى ديه ويريك (Dieh & Wyrick, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعرض للملل، والمشاركة في أداء المهام المدرسية، وأداء الاختبارات. تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة Midwestern. أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة، وأن مستوى انخراط ومشاركة الطلبة في المهمة يتوسط العلاقة بين الحاجة للمعرفة، والأداء على الاختبارات.

وقامت العتابي (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الأكثر شيوعاً، ومستويات الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة في ضوء مُتغيّر الجنس. تكونت عينة الدّراسة من (250) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة بغداد، تمّ استخدام مقياس لأساليب التفكير، ومقياس للحاجة إلى المعرفة. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ أكثر أساليب التفكير شيوعاً هي أسلوب التفكير العملي، كما بينت النتائج امتلاك الطلبة لمستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالّة إحصائياً في أساليب التفكير تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالّة إحصائياً بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة.

وجاءت دراسة نيشي وآخرين (Nishiguchi et al., 2018) بهدف التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقته بالسلوك التكيفي المستند إلى التركيز الذاتي لدى طلبة المرحلة الجامعية في

اليابان. تكونت عينة الدّراسة من (152) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التركيز على الذات في عمليات البحث عن المعلومات. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين السلوك التكيفي المستند إلى التركيز الذاتي في عمليات جمع البيانات والمعلومات.

وأجرى القرشي والشريدة (2020) دراسة هدفت للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء متغيري التخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً. استُخدم مقياس للحاجة للمعرفة ومقياس للكفاءة الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة إلى إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وإنّ مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في الحاجة إلى المعرفة تُعزى للتخصص ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق تُعزى إلى المستوى الدراسي في مستوى الحاجة إلى المعرفة. وأخيراً أشارت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة من خلال الكفاءة الذاتية على المقياس ككل.

وقام درادكة (2020) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والملل؛ والعلاقة بينها في ضوء مُتغيّرات الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية التسويف الأكاديمي والملل، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة. كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الأولى والثانية. ووجود فروق دالة إحصائياً في الملل تُعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لأثر السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة، وعدم وجود فروق لنوع الكلية على مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والملل. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وكل من التسويف الأكاديمي والملل.

وهدفت دراسة عقيل والضبع (2020) إلى التعرف على مستوى الإحساس بالملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وطبيعة إدراكهم لبعض أبعاد بيئة التعلم،

والكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي وإدراك أبعاد بيئة التّعلم في ضوء متغيرات المستوى الدّراسي، ومعدل الإنجاز الأكاديمي، تكونت عينة الدّراسة من (150) طالباً، استُخدم مقياس الملل الأكاديمي ومقياس إدراك بيئة التّعلم. أظهرت نتائج الدّراسة إلى أن إحساس أفراد العينة بالملل الأكاديمي يقع في حدود المتوسط، بينما جاء إدراكهم إيجابياً لأبعاد بيئة التعلم، وأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائياً بين الملل الأكاديمي وإدراك أبعاد بيئة التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للمستوى الدراسي في الإحساس بالملل الأكاديمي.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تبايناً بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية؛ فمن حيث الأهداف تقصى بعضها بحث درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي تبعًا لمُتغيّرات جنس الطلبة، ومعدل غيابهم، ونوع قبولهم وسنتهم الجامعية كدّراسة (السورطي، ٢٠٠٨)، والتّعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بالسلوكيات البحث عن المعلومات كدراسة (Mokhari et al., 2013)، والتّعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعرض للملل، والمشاركة في أداء المهام المدرسية، وأداء الاختبارات كدراسة (Dieh & Wyrick, 2015).

أما من حيث العينة تكونت العينة في الدّراسات السابقة من طلبة المرحلة الجامعية كدراسة كل من (الخوالدة، 2013؛ العتابي، 2016؛ القرشي والشريدة، 2020؛ والضبع، 2020). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات أنها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي، وفقًا لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023/2022) والبالغ عددهم (28122) طالباً وطالبةً حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، أما عينة الدّراسة فتكونت من (368) طالباً وطالبةً تمّ اختيارهم بالطريقة المُتيسرة. والجدول(1) يوضح توزيع أفرد عينة الدّراسة وفقًا لمُتغيّراتها.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب مُتغيّرات الدّراسة

المُتغيّرات	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	126	34.2
	أنثى	242	65.8
الكلية	علمية	214	58.2
	إنسانية	154	41.8
	المجموع	368	100.0

أدوات الدّراسة:

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة:

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس الحاجة إلى المعرفة والمُطوّر من قبل كاتشيوبو وآخرين (Cacioppo, Petty, & Kao,1984)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (18) فقرة تقيس الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة في مختلف الأبعاد التعليمية، منها (9) فقرات إيجابية، و(9) فقرات سلبية. وللتحقق من صدق المقياس قام كاتشيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984)، بالتحقق من دلالات صدق محتوى المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين يعملون في جامعة إيلينوي (University Illinoi) بالولايات المتحدة الأمريكية من المختصين بعلم النفس، وبناءً على اقتراحاتهم قام مُعدّو المقياس بإعادة صياغة بعض فقراته، ولم يتغير بذلك عدد فقراته، وللتحقق من ثبات المقياس قام كاتشيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984)، بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (100) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة إيلينوي (University Illinoi)، وإعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وبلغ معامل الثبات (الاستقرار) للمقياس بين التطبيقين (0.95).

ولأغراض الدّراسة الحاليّة، قام الباحثان بترجمة مقياس الحاجة إلى المعرفة من اللُّغة الإنجليزية إلى اللُّغة العربيّة، وتمّ عرض النّسخة الأصليّة والنّسخة المعرّبة على أستاذين من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة الهاشميّة، للتأكُّد من دقّة التّرجمة وسلامتها، وتمّ تعديل

الصياغة اللُّغويّة لبعض الفقرات بناءً على ملاحظات الأساتذة، تمّ بعد ذلك عرض النّسخة المعرّبة على عضو هيئة تدريس في قسم اللُّغة العربيُة بالجامعة الهاشميُة لتدقيق المقياس، وتمّ تعديل الصّياغة لبعض فقرات المقياس.

صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس الحاجة إلى المعرفة على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلِبَ منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

وللتحقق من صدق البناء في الدّراسة الحالية: تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (42) طالبٍ وطالبةٍ، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.85- 0.34).

ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدّراسة الحالية

للتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (42) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدّراسة، وتمَّ تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (0.92). وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ (0.86).

ثانياً: مقياس الملل الأكاديمي:

استخدم الباحثان مقياس الملل الأكاديمي المُطّور من قبل السورطي (2018) ويتكون المقياس من (32) فقرة لقياس الملل الأكاديمي موزعه على ثلاثة أبعاد: بُعد أساليب التقويم وخصص له (8 فقرات)، وبُعد طرق التدريس وخصص له (13 فقرة)، وبُعد محتوى المناهج الدّراسية وخصص له (11

فقرة). وللتحقق من صدق المقياس قام السورطي (2008)، بعرضه بصورته الأولية على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية، واتفق(80%) منهم على إلغاء أربع فقرات لتصبح مكونة من (32) فقرة بعد أن كانت بصورتها الأولية تحتوي على (36) فقرة، وتم حذف ثلاث فقرات تنتمي لبُعد أساليب التقويم، وأصبح البُعد يتكون من ثماني فقرات، وتمَّ حذف فقرة واحدة من بُعد طرق التدريس، وأصبح البُعد يتكون من ثلاث عشرة فقرة، ولم يحذف من بُعد محتوى المناهج الدراسية أي فقرة، وبقيت فقراته إحدى عشرة فقرة، وللتحقق من ثبات المقياس قام السورطي (2008) بالتحقق من ثبات الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (42)طالبًا وطالبًة، أعيد تطبيقه عليهم بعد مضي عشرة أيام، فكانت قيم معاملات الثبات للأداة ككل (0.81)، أما معاملات الثبات لأجزائها فكانت كما يلي: طرق التدريس (0.79)، ومحتوى المناهج الدراسية(0.78)، وأساليب التقويم (0.74) وهي قيم مناسبة لأغراض هذا البحث.

صدق مقياس الملل الأكاديمي في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية، تم عرض مقياس الملل الأكاديمي على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلِبَ منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء في الدّراسة الحالية، تمّ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (42) طالبٍ وطالبةٍ، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمي والأبعاد التي تتبع لهم، وتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.45–0.89)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.56–0.91)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط

بين الفقرات وأبعادها بين (0.39–0.87)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.41–0.93).

ثبات مقياس الملل الأكاديمي في الدّراسة الحالية

للتحقق من ثبات مقياس الملل الأكاديمي في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Re–test)، تم توزيع المقياس على (42) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، لبُعد أساليب التقويم (0.74)، و(0.68) لبُعد طرق التدريس، ولبُعد محتوى المناهج الدّراسية (0.87)، و(0.79) الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لبُعد أساليب التقويم (0.75)، و(0.86) لبُعد طرق التدريس، ولبُعد محتوى المناهج الدّراسية (0.84)، و(0.85) الدرجة الكلية للمقياس.

تصحيح مقياسي الدّراسة:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياسين ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، مع عكس درجات الفقرات السالبة أثناء المعالجة الإحصائية، ولتحديد مستوى كل من الحاجة إلى المعرفة والملل الأكاديمي، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة– أقل علامة/عدد المستويات، اي 5–1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1–2.33 منخفض، 2.34–3.67 متوسط، 3.68–5 مرتفع.

إجراءات الدّراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الإجراءات التالية في تنفيذ الدراسة:

- إعداد أدوات الدّراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدّراسة حسب إحصاءات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الهاشمية، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة.

- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة، وتوضيح أهداف الدراسة، وإعطائهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياسين، والإجابة عن استفسارات الطلبة، والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.
- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدّراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	أكون مسرورًا عندما أجد حلًا لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلًا	4.58	.556	مرتفع
2	13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها	4.38	.706	مرتفع
3	7	أعتقد إذا أردت أن انجح يجب أن أفكر بإيجاد حلولٍ لمشكلاتي	4.34	.742	مرتفع
4	10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري	3.99	1.067	مرتفع
5	5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيرًا كثيرًا	3.84	1.036	مرتفع
6	14	أكون راضيًا عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة	3.84	1.086	مرتفع
7	1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيرًا قليلًا	3.79	.970	مرتفع
8	11	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيرًا قليلاً على أن أقوم بشيء	3.76	1.068	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		يتحدى قدراتي المعرفية			
9	2	أفكر فقط بما هو مطلوب مني	3.74	1.107	مرتفع
10	8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير العميق	3.71	1.079	مرتفع
11	18	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهدًا عقليًا كبيرًا	3.68	1.064	مرتفع
12	9	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما	3.60	1.091	متوسط
13	17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيرًا كثيرًا	3.56	1.047	متوسط
14	16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل	3.47	1.139	متوسط
15	3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة	3.38	1.142	متوسط
16	6	لا أجد متعة بالتفكير	3.14	1.338	متوسط
17	12	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تُطلب مني بشكل جيد	3.05	1.346	متوسط
18	15	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة	2.95	1.376	متوسط
		مقياس الحاجة إلى المعرفة	3.71	.579	مرتفع

يبين الجدول (2) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.95–4.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلًا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.95)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ككل (3.71)، وبمستوى مرتفع.

وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إنّ طلبة الجامعة يمتلكون قدرات عقلية تؤهلهم لبذل المزيد من الجهود المعرفية والتي تمكنهم من الوصول الى الحقائق واستغلال طاقاتهم العقلية الى أقصى حدٍ ممكن. كما يمكن إنّ ترجع هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة الجامعيين من ناحية وطبيعة مفهوم

الحاجة الى المعرفة من ناحية أخرى، فالطالب الجامعي يمتلك الإمكانات والقدرات العقلية الخاصة التي تؤهله لبذل الجهود المعرفية وإتباع نمط من التفكير المستمر ومحاولة التصدي للكثير من المشكلات التي تتطلب الحصول على المزيد من المعرفة والمعلومات، وهذا يتفق مع طبيعة وخصائص مفهوم الحاجة الى المعرفة التي تدفع الفرد الى الحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً وراء اكتساب المعلومات وزيادتها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مفهوم الحاجة إلى المعرفة ذاته حيث يمثل توجه وميل عام لدى الطلبة نحو البحث عن المعرفة والحصول عليها ومعالجتها بمختلف مجالات الحياة دون تحديدها بمجال ما أو مرحلة عمرية معينة (Cacioppo et al., 1996).

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Mokhari et al., 2013; Nishiguchi et al., 2018)، والتي أشارتا إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين كان مرتفعاً.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الحموري وأبومخ، 2011؛ العتابي، 2016؛ القرشي والشريدة، 2020)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة.

<u>النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟</u>

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب مُتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	علمية	4.18	.557	84
	إنسانية	3.84	.541	42
	المجموع	4.07	.572	126

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أنثى	علمية	3.56	.456	130
	إنسانية	3.49	.524	112
	المجموع	3.52	.489	242
المجموع	علمية	3.80	.583	214
	إنسانية	3.58	.550	154
	المجموع	3.71	.579	368

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وقبل إجراء تحليل التباين الثنائي تمّ التحقق من تباين التجانس؛ إذ بلغت قيمة ليفين (1.739)، وبدلالة إحصائية (.159)، وذلك يشير إلى تحقق شرط تجانس التباين، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (4).

جدول (4)

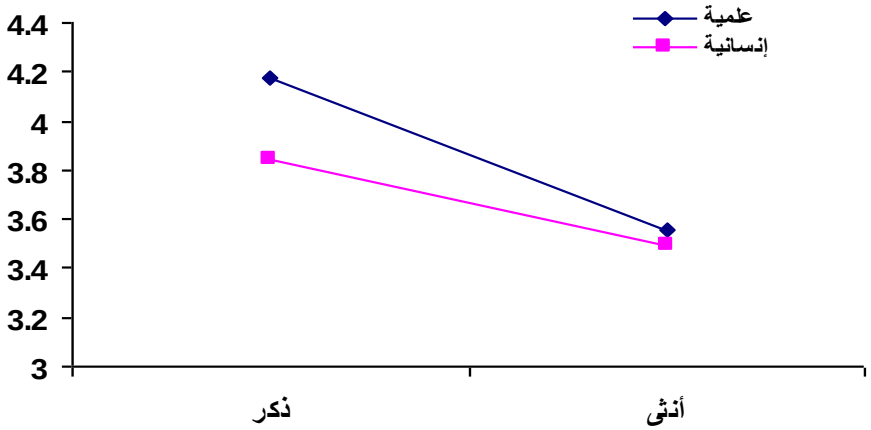
تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	18.429	1	18.429	70.614	.000
التخصص الأكاديمي	3.193	1	3.193	12.234	.001
الجنس* التخصص الأكاديمي	1.377	1	1.377	5.277	.022
الخطأ	94.998	364	.261		
الكلي	123.105	367			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 70.614 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 12.234 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تُعزى لأثر التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 5.277 وبدلالة إحصائية بلغت 0.022، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم تمثيلها بيانيا كما في الشكل (1).



شكل (1) رسم بياني يوضح التفاعل بين مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية

يتبين من الشكل رقم (1) التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية عند الذكور والإناث.

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إنّ الاختلاف في الأهداف التي يسعى الطلبة الذكور لتحقيقها فهم في حالة تفكير دائم، ويتمتعون بمجال رؤية أكبر من الإناث مما يتيح لهم القدرة على استلام واستيعاب ومعالجة المعلومات المحيطة بهم.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (شتيات، 2012؛ العتابي، 2016)، والتي أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الحموري وأبومخ (2011)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر الجنس.

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي ولصالح التخصصات العليمة، وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة تخصصات الكليات العلمية ومستوى سهولتها وصعوبتها ومستوى دافعية الطلبة، ووعيهم بأهمية تخصصاتهم بالإضافة إلى تقديرهم لأهمية النجاح والرسوب في مثل هذه التخصصات، فهي تخصصات تحتاج إلى الكثير من الجهد والمثابرة، ولذلك فطلبة الكليات العلمية يظهرون حاجة مرتفعة للمعرفة أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية؛ حيث إنهم يراجعون مُدرسيهم ويسألونهم عن بعض جوانب المواد الدّراسية بهدف فهمها لتحقيق مزيد من التعلم أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية الذين لا يبذلون جهداً كبيراً في ذلك نظراً لسهولة تخصصاتهم.

وقد تُفسر هذه النتيجة إلى إنّ الطلبة في التخصصات العلمية يحتاجون إلى معلومات تختلف عن تلك التي يحتاجها الطلبة في التخصصات الإنسانية، فالطلبة في التخصصات العلمية يُطلب منهم إنجاز واجبات ومهمات أكثر تعقيداً، وصعوبة من تلك التي تُطلب من الطلبة في التخصصات الإنسانية الأمر الذي يدفعهم إلى البحث عن المعلومات في شتى المصادر، وبالتالي يكون مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم أعلى من مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة التخصصات الإنسانية.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (شتيات، 2012؛ القرشي والشريدة، 2020)، والتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمُتغيّر التخصص ولصالح الكليات العلمية.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الحموري وأبومخ (2011)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لمتغير التخصص.

ووجود فروق دالّة إحصائياً للتفاعل بين مُتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وكانت الفروق لصالح الكليات العلمية عند الذكور والإناث. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات العلمية الذكور والإناث لديهم حاجة إلى المعرفة أعلى من طلبة الكليات الإنسانية للتفكير بعمق وذلك لإنجاز المهمات التي تتطلب جهداً عقلياً كبيرًا، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Coutinho, 2006) إلى إنّ الطلبة ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة

قادرون على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهمات الأكاديمية، إضافة إلى تمتعهم بقدرة عالية في التذكر، والاختبارات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرف (Cacioppo et al., 1996)، وهذه الصفات تنطبق على طلبة الكليات العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أساليب التقويم	2.84	.590	متوسط
2	2	طرق التدريس	2.55	.837	متوسط
3	3	محتوى المناهج الدراسية	2.50	.707	متوسط
		مقياس الملل الأكاديمي	2.61	.620	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.50–2.84)، حيث جاء بُعد أساليب التقويم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.84)، وبمستوى متوسط، بينما جاء بُعد محتوى المناهج الدراسية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية ككل (2.61)، وبمستوى متوسط.

وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إنّ طلبة الجامعة بشكل عام بحاجة إلى التنويع في المثيرات الخارجية التي يتعرضون لها، فكثير من المثيرات التي يُنتظر منهم الاستجابة لها تتسم بالرتابة وتبعث الملل، وهذا يتطلب من مؤسسات المجتمع المختلفة، بما فيها الجامعات، إحداث تغييرٍ بما تقدمه لأفراد المجتمع من أنشطةٍ أو برامج ترفيهيةٍ أو علمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في واقع الاختيار والرغبة في التخصص، على الأرجح يدل أن هناك ضرورة لمنح الطالب فرصة اختيار تخصصه بناء على رغبته،

وإنّ عدم اختيار الطالب للتخصص الذي يناسبه يجعله متردداً في الاهتمام بدراسته، ممّا يخلق نوعاً من الملل والاكتئاب.

وقد تُفسر هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه بيكرون وآخرون (Pekrun et al., 2010) إلى إنّه عندما يفتقر الطلبة إلى الأنشطة الأكاديمية يكون مستوى فهمهم الذهني أقل من مستوى التحدي وهذا يؤدي بدوره إلى درجة من الملل عند الطلبة، لذا يشعرون بالملل عندما لا يكون هنالك قيمة ذاتية مطلوبة في الأنشطة الأكاديمية، وعندما يكون إدراك الطلبة للموقف عالياً جداً لا يمكن السيطرة عليه، أو يكون الموقف منخفض جداً أي لا معنى له أو غير مرتبط باحتياجاتهم، أي إنّه إذا كان إدراك الطلبة يتناسب مع مستوى فهمهم واستيعابهم للمادة الدّراسية فلا يعانون من الملل بالشكل المطلوب.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الخوالدة، 2013؛ درادكة، 2020؛ عقيل والضبع، 2020)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان بشكل عام متوسطاً.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة السورطي (2008) والتي أشارت إلى إنّ مستوى الملل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدّراسة كان مرتفعاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الحاجة إلى المعرفة وبين الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية

المُتغيّرات	مقياس الحاجة الى المعرفة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أساليب التقويم	-.480	0.000*
طرق التدريس	-.382	0.000*
محتوى المناهج الدراسية	-.349	0.000*
مقياس الملل الأكاديمي	-.461	0.000*

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة سالبة دالّة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، ولمعرفة القدرة التنبؤية للحاجة إلى المعرفة بالملل الأكاديمي، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوةStepwise، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
مقياس الحاجة إلى المعرفة	.461	.213	.213	-.493	98.826	9.941-	.776	.000

المتغير التابع: مقياس الملل الأكاديمي.

يتضح من الجدول (6) إنّ المتغير الداخل في التنبؤ بمقياس الملل الأكاديمي هو مقياس الحاجة إلى المعرفة، والتي فسَّر ما نسبته (21.3٪) من التباين المفسر لمقياس الملل الأكاديمي.

يتضح أيضاً من الجدول (6) أن مستوى الحاجة إلى المعرفة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الملل الأكاديمي بمقدار (0.493) من الوحدة المعيارية؛ علماً أن هذا المُتغيّر المتنبئ كان دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة المعرفة التي تُعدّ جزءاً من النظام الديناميكي للتفكير، وإدراك الواقع، وبالتالي، فأنها نشاط ذهني يعمل على تنمية العمليات العقلية، وزيادة نشاطها، كما أن المعرفة وطبيعتها ونوعها تعمل على تنمية قدرات الطلبة على التفكير، والوعي والفهم وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفتهم، وزيادتها بشكل موضوعي من خلال الربط بين ما لديهم من معرفة ومعلومات وخبرات، وبين ما يواجههم من مواقف تحتاج إلى توظيف هذه المعرفة، هذا بالإضافة إلى ما يتم اتباعه في المؤسسات التعليمية من أساليب تربوية وتعليمية متنوعة تتحدى قدرات

الطلبة المعرفية كتكليفهم بالواجبات التي تتطلب من الطلبة البحث عن المعلومات، والتفكير فيها، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من مستوى حاجة الطلبة إلى المعرفة، وبالتالي ينعكس على مستوى الشعور بالملل الأكاديمي، حيث بإمكانهم اتمام الواجبات والمهمات والتصدي للظروف الضاغطة مهما كانت، والحصول على مستوى مرتفع من الأداء الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Dieh & Wyrick, 2015)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

١- أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة؛ لذلك يوصي الباحثان بضرورة تقديم المزيد من الاهتمام بشريحة الطلبة بشكل عام، لتقديم أفضل الطرق والأساليب التربوية والتعليمية التي من شأنها إنّ تحافظ على المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة.

٢- العمل على تنمية مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة بشكل عام والإناث بشكل خاص في الكليات الإنسانية.

٣- ضرورة مراعاة ميول الطلبة وتوجهاتهم في اختيار تخصصاتهم الجامعية، والتركيز على اختبارات الميول المهنية قبل التسجيل في أي تخصص، لأن هذا يدعم وبشكل كبير انطباعات الطلبة وتلبية رغباتهم الدّراسية والمهنية.

٤- إعادة النظر بمحتوى المناهج الدّراسية وأساليب تدريسها وطرق تقويمها، وذلك للحد من تعرض الطلبة لدرجات أعلى من الملل الأكاديمي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- شتيات، محمد "**التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**". رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، إربد، 2012.

- الخوالدة، تيسير "الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت". **مجلة المنار**، 2013، 19(1)، 79-104.
- السورطي، يزيد "درجة تعرض طلبة تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات". **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، 2008، 35(1)، 57-66.
- الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد "مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 2011، 25(6)، 1464-1488.
- درادكة، صالح "الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات". **العلوم التربوية**، 2020 28(1)،351-396.
- القرشي، خالد والشريدة، محمد "الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات". **المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة اسيوط**، 2020، 36(5)، 211-238.
- العتابي، أزهار "أساليب التفكير وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لطلبة جامعة بغداد". **مجلة كلية التربية للبنات**، 2016، 27(4)، 1279-1294.
- عقيل، عمر والضبع، فتحي "الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التّعلم كما يُدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد". **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، فرع العلوم الإنسانية والإدارية**، 2020، 21(2)، 433-444.
- قراعين، خليل "المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **دراسات، العلوم التربوية**، 2000، 27(2)، .261-274

المراجع الإنجليزية:

- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J., Chu, H., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F.W. and the Boredom Research Group. "Academic boredom in under- and over-challenging situations". *Contemporary Educational Psychology*. 2010, 35(1), 17–27.
- Boukhta, M., & Jaafour, R. "Academic Boredom among Secondary School Students, an Exploratory-Comparative study in The City Of Ouargla". *The Arab ournal in the Humanities and Social Sciences*, 2018, 2(10), 502-514.

- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. "The efficient assessment of need for cognition". *Journal of Personality Assessment,*1984, 48(3), 306–307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. "Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition". *Psychological bulletin,*1996, 119(2), 197-253.
- Cacioppo, J., & Petty, R. "The need for cognition". *Journal of Personality and Social Psychology*,1982, 42(1), 116-131.
- Caldwell, L. L., Darling, N., Payne, L. L., & Dowdy, B. "Why are you bored?": An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents". *Journal of leisure research,*1999, 31(2), 103-121.
- Cárdaba, M., Briñol, P., Horcajo, J., & Petty, R. "The effect of need for cognition on the stability of prejudiced attitudes toward South American immigrants". *Psicothema*, 2013, 25(1), 73-78.
- Coutinho, S. "The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance". *Educational Research and Reviews*, 2006, *1*(5), 162-164.
- Diehl, V. A., & Wyrick, M. "The relationships between need for cognition, boredom proneness, task engagement, and test performance". *Sage Open*, 2015, *5*(2), 1-10.
- Finkielsztein, M. "Class-related boredom among university students: a qualitative research on boredom coping strategies". *Journal of Further and Higher Education*, 2019, *43*(2), 1098-1113.
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., & Strobel, A. "Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, 36(1), 82-96.
- Fortier, A., & Burkell, J. "Influence of need for cognition and need for cognitive closure on three information behavior orientations". *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 2014, 51(1), 1-8.
- Gana, K., Trouillet, R., Martin, B., & Toffart, L. "The relationship between boredom proneness and solitary sexual behaviors in adults. *Social Behavior and Personality: an international journal,* 2001, 29(4), 385-389.

- Macklem, G. *Boredom in the classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in learning*. New York: Library of congress, 2015.
- Mokhtari, H., Davarpanah, M. R., Dayyani, M. H., & Ahanchian, M. R. "Students' need for cognition affects their information seeking behavior". *New library world*, 2013, 11(2), 542-549.
- Neigel, A. R., Behairy, S., & Szalma, J. L. "Need for cognition and motivation differentially contribute to student performance". *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2017, 16(2), 144-156.
- Nett, U.E., Goetz, T. and Daniels, L.M. "What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom". *Learning and Individual Differences*, 2010, 20(6), 626–38.
- Nishiguchi, Y., Mori, M., & Tanno, Y. "Need for cognition promotes adaptive style of self-focusing with the mediation of effortful control". *Japanese Psychological Research*, 2018, 60(1), 54-61.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R.H. & Perry, R.P. "Boredom in academic settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion". *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102(3), 531–49.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. "Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion". *Journal of educational psychology*, 2010, 102(3), 531.
- Preckel, F., Gotz, T. & Frenzel, A. "Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom". *British Journal of Educational Psychology*, 2010, 80(3), 451–72.
- Struk, A. A., Carriere, J. S., Cheyne, J. A.,& Danckert, J. "A short boredom proneness scale: Development and psychometric properties". *Assessment*, 2017, 24(3), 346–359.
- Tanaka, A. & Murayama, K. "Within-Person Analyses of Situational Interest and Boredom: Interactions Between TaskSpecific Perceptions and Achievement Goals". *Journal of Educational Psychology*, 2014, 106(4), 1122–1134.