دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	ضبط الإنتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق
المصدر:	دراسات تربوية ونفسية
الناشر:	جامعة الزقازيق - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	الجمال، سمية أحمد علي
مؤلفين آخرين:	الغريب، بسبوسة أحمد، سالم، هانم أحمد أحمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع98
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	يناير
الصفحات:	285 - 365
رقم MD:	884442
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الصحة النفسية، الرعاية الإجتماعية، علم النفس التربوي، الأمراض النفسية، الإضطرابات النفسية، قلق الإختبار، التعليم الجامعي، طلاب الجامعات، جامعة الزقازيق، كلية التربية، الزقازيق، مصر، مستخلصات الأبحاث، الإخفاق المعرفي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/884442

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

ضبط الإنتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق

إعداد

د/ سمية أحمد علي الجمال
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ بسبوسة أحمد الغريب
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/هانم أحمد أحمد سالم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على ضبط الانتباه والاخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت العينة من (٥٤١) طالباً وطالبة امتدت أعمارهم الزمنية من(١٨:٢٢) عام وبمتوسط (٢٠) عام وانحرف معيارى(١.٦٧)وتمتطبيق مقياس ضبط الانتباه لـDerryberry&Reed(2002) ومقياس الإخفاق المعرفي لـBroadbent et al(1982) ومقياس قلق الاختبار(إعداد الباحثات) وباستخدام النسب المئوية واختبار(ت) أسفر البحث عن مجموعة نتائج منها: يمثل ضبط الانتباه مستوى مرتفع لدى منخفضى قلق الاختبار ولكنه يوجد بدرجة منخفضة لدى مرتفعي قلق الاختبار. يوجد الإخفاق المعرفي بدرجة مرتفعة لدى مرتفعي قلق الاختبار ولكنه يوجد بدرجة منخفضة لدى منخفضي قلق الاختبار، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلبة مرتفعي قلق الاختبار والطلبة منخفضى قلق الاختبار في ضبط الانتباه لصالح الطلبة منخفضى قلق الاختبار، بالإضافة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلبة مرتفعي قلق الاختبار والطلبة منخفضى قلق الاختبار في الإخفاق المعرفي لصالح الطلبة مرتفعي قلق الاختبار. لا يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكر/ أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة) والتخصص(علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على

كل من درجات ضبط الانتباه والاخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

الكلمات المفتاحية : ضبط الإنتباه - الإخفاق المعرفي - قلق الإختبار

Abstract:

The Research aimed to study and identify the level of research variables among researchsampleas well as the detection of the impact of some demographic variables such as gender (male/female), academic year (first/forth) and the department(science/ art), the sample consisted of (541) students of the faculty eduction in Zagazig University. The researchers prepared the research instruments, and usedappropriate statistical methods. The resultsshow; the level of Attentional control was high among a group with low Test anxiety where as,it was low among a group with high Test anxiety .The results was also revealedthat: The level of Cognitive failure was high among a group with high Test anxiety where as, it was low among a group with low Test anxiety. There were statistically significant differance at the level of (0.01) between students with high or low Test anxiety in Attentional control in faver of students with low Test anxiety. There were statistically significant differance at the level of (0.01) between students with high or low Test Anxiety in Cognitive failure in faver of students with high Test anxiety. There were no statistically significant effect at the level of (0.01 or 0.05) of gender (male/female), academic year (first/forth), the department (science/ art), and interactions of them on both of Attentional control and Cognitive failure.

Keywords: Attentional control - Cognitive failure - Test anxiety

مقدمة :

يمثل عامل الإنتباه إحدي الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان في كافة جوانب حياته بصفة عامة، وفي الجانب العقلي المعرفي بصفة خاصة، وهو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية (الإدراك – التذكر – الفهم وغيرهم) وذلك لأنه بدونالإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء أو يتذكرها أو يتخيلها بالطريقة الصحيحة التي تمكنه من التفاعل الجيد مع الاخرين (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ١٧١).

وبالتالى يمثل الإنتباه أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي لدى الفرد حيث إنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المتصلة التي تساعده علي اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة التى تساعده علي التكيف مع البيئة(السيد أحمد، وفائقة بدر،١٩٩٩، ١٥).

وإذا كان الإنتباه يمثل أهم العمليات العقلية فإن ضبط الإنتباه هو أهم مكونات الضبط الإجرائي الذي يتضمن مدي قدرة الفرد على التحكم في العمليات المركزية العليا على سبيل المثال الإستراتيجيات المعرفية أو سلوكيات المواجهة أثناء التعرض للعديد من الضغوط لذلك يساعد ضبط الإنتباه المرتفع الأفراد علي استخدام مهارات التنظيم الذاتي لتوجيه الإنتباه في محاولة مواجهة الضغوط(Healy, 2010,140).

ويعرف(Derryberry & Reed,2002,226-227) ضبط الإنتباه بأنه قدرة الفرد على تركيز انتباهه بسهولة أثناء استقبال وتخزين المعلومات رغم الضغوط البيئية المحيطة به.

وقد وجد (Healy,2010,140) أن التدريب الذي يستخدم المثيرات المحايدة انفعاليا وتوظيف مهارات التنظيم الذاتي من أجل ضبط الإنتباهيصبح فعالاً في التخفيف من القلق أثناء مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، وأن برامج التدريب هذه تحسن وتعزز من ضبط الإنتباه في مواقف القلق، ولذلك نجد أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في القلق يحصلون على درجات أكثر انخفاضاً في ضبط الإنتباه.

وتوصل بحث(Northern,2010) إلى وجود علاقة سالبةدالة إحصائياً بين ضبط الإنتباه والقلق لدىالأطفال حيث إن الأطفال منخفضي القلق يتميزون بضبط الإنتباه. بينما توصل (Judah, Grant, Mills & Lencher,2013) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ضبط الإنتباه.

ولما كان العالم المحيط بنا يزخر بالكثير من المنبهات والمثيرات التي تجذب انتباهنا في كل لحظة من لحظات الوعي، كما أن جسم الإنسان نفسه يعد مصدراً للكثير من المنبهات الصادرة من الأعضاء الحسية والأجهزة الداخلية، فضلاً عن الأفكار والخواطر التي ترد إلي الذهن، فلابد من التأكيد على حقيقة هامة مفادها أن الإنسان لا يستطيع الإنتباه إلى كل هذه المثيرات التى يستقبلها فى كل لحظة بل يختارويتقي المثيرات الهامة بالنسبة له وتحقق حاجاته ومتطلبات وجوده، وقد اصطلح علماء علم النفس على الهفوات والأخطاء التي يرتكبها الأفراد فى حياتهم اليومية مثل نسيان الأسماء أو الأماكن أو الإخفاق فى ملاحظة الأشياء وتفسيرها والتشتت الفكري الذي يلازم حالات الاستجابات العقلية الخاطئة أو إضاعة الأشياء عن غير قصد بوصفها أخطاء معرفية اسم الإخفاق المعرفي(أنعام الركابي،٢٠١٠، ١).

ويرى(Broadbent,Cooper,Fitzgerald& Parkes،1982،15)أن الإخفاق المعرفي يتضمن امتلاك الشخص القدرة على إكمال المهمة إلا أن شيئا آخر يتدخل في إكمال المهمة. وهذا الشئ الآخر تم صياغته بمصطلح الإخفاق المعرفي.

ويشير (Wallace,2004,308) إلى أن الإخفاق المعرفي يُقصد به فشل الشخص في إكمال المهمة بالرغم من قدرته على إكمالها بصفة عامة.

ويذكر (Kumke,2008,18-20) أن الانشغال بأمور لا علاقة لها بالمهمة الإختبارية والتقييم السلبي للذات والاستغراق في الأفكار السلبية والشعور بالقلق وتشتت الإنتباه تُؤدي بالشخص إلى عدم الإنتباه للمعلومات عند حل المشكلات أثناء أداء المهمة وبالتالى حدوث ما يسمي بالاخفاق المعرفي وظهور أخطاء معرفية عند تذكر المعلومات وإدراكهم لها وهذا يترتب عليه الشعور بالقلق تجاه المهمة المطلوب أدائها ولذلك الاشخاص ذوو قلق الإختبار المنخفض يبذلون قصارى جهدهم في المهمة المكلفين بها ويكونون أكثر انتباهاً ونجاحاً معرفياً.

وقد توصل (لندال - دافيدوف، ١٩٩٢، ٤٤٩) إلى أن بعض الطلاب قد يجدون صعوبة عند استقبال المعلومات وعند إدخالها إلى الذاكرة أثناء تكوين تنظيمات معرفية جديدة و دمجها مع المعلومات القديمة،وذلك بسبب القلق الزائد وبالأخص الطلاب القائمة دراساتهم على عمل الابحاث وتجميع المادة العلمية فَهُم يكونون في حالة بالغة من القلق حين يستقبلون المعلومات لأنها أجزاء قليلة ولكن الطلاب الأقل قلقاً في هذه الحالة يستخدمون خططاً ذات فاعلية لتنظيم المادة الدراسية عندما يتعاملون مع المعلومات القليلة المستقبلة.

ويُضيف(Cassady& Jahnson,2002,273) أن الطلبةذوى القلق المرتفع ليس لديهم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة، وعدم الإستعداد الجيد للإمتحان مما يؤدى إلى الإخفاق المعرفي لديهم.

وقد توصلت نتائج بحث(Broadbent,et al , 1982) إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الإخفاق المعرفي وكل من العبء الزائد على الذاكرة قصيرة المدى والإنتباه، حيث إن الاشخاص ذوى الإخفاق المعرفي المنخفض أظهروا نسقاً مختلفاً من الإنتباه عند حدوث القلق مقارنة بأقرانهمذوى الإخفاق المعرفي المرتفع .

وأشار بحث(Yamanaka,2003) إلى أن كل أنماط الإخفاق المعرفي تحدث حينما يكون الطالب منشغلاً وهو ما يدل على تأثير كل من التشتت وعدم التركيز أثناء أداء المهمة على حدوث الإخفاق المعرفي.

وأظهرت نتائج بحث (Robertson, Manly,Andrade, Baddeley & Yiend, 1997) أن الإخفاق المعرفي يرتبط بعوامل عديدة منها القلق والحالة المزاجية. ويضيف بحث (Houston, 1989) أن الإخفاق المعرفي يرتبط بالوعي الذاتي والقلق الاجتماعي، مما يوضح أن الإنتباه المتمركز حول الذات يكون أحد الأسباب الضمنية المؤثرة على الإخفاق المعرفي.

وأسفرت نتائج بحث (أنعام الركابي،٢٠١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي، في حين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصص العلمي والتخصصالأدبي في الإخفاق المعرفي لصالح طلاب التخصص العلمي، بينما توصلت نتائج بحث (قصي النصيري ،٢٠١٥) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث.

ويتضح مما سبق أن هناك علاقة ورابطة نظرية بين متغيرات البحث، كما أنه توجد قلة في البحوث العربية والاجنبية (في حدود علم الباحثات) التى تناولت متغيرات البحث الحالى، بالإضافة إلى وجود تناقض بين نتائج البحوث السابقة. ولما لموضوع ضبط الإنتباه وقلق الإختبار أهمية في حياة الناس عامة وطلاب الجامعة خاصة وكذلك الأخطاء المعرفية غير المتوقعة التى يقع فيها الطالب.ولهذا دعت الحاجةإلى دراسةضبطالإنتباه والاخفاق المعرفي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة الآتية:

١ - ما مستوى ضبط الإنتباه لدي كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٢ - ما مستوى الإخفاق المعرفي لدي كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٣ - هل يوجد فرق دال إحصائياً في ضبط الإنتباه بين مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٤ - هل يوجد فرق دال إحصائياً في الإخفاق المعرفي بين مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبارمن طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٥ - ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة) والتخصص (علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات

ضبط الإنتباه لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٦ - ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى / الرابعة) والتخصص(علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على:

١ - مستوى ضبط الإنتباه والاخفاق المعرفي لدي كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٢ - الفروق بين درجات طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في كل من ضبط الإنتباهوالإخفاق المعرفي.

٣ - تأثير النوع (ذكر/ أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة) والتخصص(علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات ضبط الإنتباه والاخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

١ -توجيه الطلبة نحو الأفضل وإرشادهم ومساعدتهم في رفع مستوى أدائهم وقدراتهم المعرفية بعيداً عن قلق الإختبارات.

٢ -التركيز على أكثر المتغيرات المعرفية تأثيراً في قلقالإختبار وهما ضبط الإنتباه والإخفاق المعرفي.

٣ -مساعدة المعلمين على تهيئة بيئات تعليمية تعمل على تحسين الإنتباه والإقلال من الأخطاء المعرفية ورفع مستوى الأداء لدي الطلبة.

٤ -وضع برامج في الخطط التعليمية تساعد على رفع درجة ضبط الإنتباه والنجاح المعرفي لدى طلبة الجامعة منخفضى قلق الإختبار.

٥ -التعرف على العوامل التى تسبب قلقالإختبار لدي الطالب الجامعى ومدي تأثيرها على متغيرات هامة فى حياته.

٦ -تبصرة أعضاء هيئة التدريس القائمين بتوصيف المناهج والمقررات الدرسية بالجامعة بأهمية مراعاة المواقف الإختبارية التى يتعرض لها الطالب الجامعي وما يصاحبها من أعراضالقلق قبل الإختبار وأثناء أدائه.

مصطلحات البحث:

ضبط الإنتباهAttentional Control:

يعرفه (Derryberry&Reed,2002,227) بأنه قدرة الطالب على تركيز الإنتباه في الموضوعات ذات القيمة ومقاومة التحول إلى الموضوعات المشتتة والبعيدة عن الهدف.

الإخفاق المعرفيCognitive Failure:

يعرفه (Broadbent,et al, 1982,6)بأنه أخطاء معرفية في مهام بسيطة نسبياً ويستطيع الطالب العادي أدائها بدون أخطاء ولكنه يفشل في إكمال هذه المهام وترتبط هذه الأخطاء باخطاء في الإدراك واخطاء في التذكر واخطاء في الأداء.

قلق الإختبارTest Anxiety:

تم اتفاق الباحثات على أن تعريف قلق الاختبار بأنه إستجابات معرفية وانفعالية جسمية ذات طابع سلبي تجاه المواقف الإختبارية يصل إليها الطالب نتيجة زيادة درجة التوتر والخوف من أدائه للإختبار. وتتمثل الإستجابات المعرفية في إنشغال الطالب عن أدائه المعرفي و تظهر في الشعور بالنسيان والشرود الذهني وعدم القدرة على التركيز، بينما الإستجابات الإنفعالية - الجسمية

تتمثل في الإحساس بالضيق والتوتر والعصبية الزائدة وعدم الثقة بالنفس وارتباك أثناء أداء الإختبار.

الإطار النظرى:

أولاً: ضبط الإنتباه Attentional Control

هناك العديد من العمليات المعرفية التي تؤثر في سلوكيات الفرد وأدائه منها الإنتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، وتعتبر عملية الإنتباه واحدة من أهم العمليات المعرفية التى تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التى يعيش فيها، وبدون الإنتباه لا يمكن للفرد أن يدرك أوان يعرف أو يميز أو يتذكر بطريقة جيدة (إبراهيم وجيه، ومحمود منسي، وأحمد صالح،٢٠٠٢، ١٦٧).

وتشير (تيسير كوافحه ،٢٠٠٤، ٨٠) إلى أن الإنتباه هو إختبار وتهيئ ذهني أو هو عبارة عن توجيه الشعور وتركيزه في شئ معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

وبالتالى يري (السيد أحمد، وفائقة بدر ،١٩٩٩، ١٥) أن الإنتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي لدي الفرد حيث إنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به.

إذن الإنتباه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهنى فى إتجاه معين مدة من الزمن خلال القدرة على التحكم فى النشاط الإنفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة ويعتبر الإنتباهمفهوم متعدد الأبعاد فهو يُأمن وظيفة انتقاء بعض المثيرات التى تُعرض على الفرد وبعضها الأخر يجرى تجاهلها جزئيا أوكليا، ويتأثر بمستوى يقظة الفرد وقدرته على تحصيل المعلومات (سليمان يوسف،٢٠١٠،١٦٩ – ١٧٠).

ومن هنا فإن الفرد في حاجة إلى ضبط الإنتباه لديه لأنه يترتب عليه العديد من العمليات العقلية التي تساعده على التكيف مع البيئة والتعايش فيها.

ويعتبر ضبط الإنتباه هو أحد مكونات الضبط الإجرائي ويتضمن قدرة الفرد على الانخراط فى العمليات التنفيذية (الاستراتيجيات المعرفية أو سلوكيات المواجهه والتخفيف من مشاعر الحزن)، كما أن ضبط الإنتباه المرتفع يسمح للأفراد باستخدام مهارات التنظيم الذاتي لإعادة توجيهالإنتباه فى محاولة لمواجهه الضغوط النفسية البيئية، حيث إن القدرة على توجيه الإنتباه لجوانب البيئة المختلفة تفيد فى المواقف التى تتطلب تخفيض الآثار الإنفعالية (Healy, 2010, 140).

ويعرف (Schwebel, Stavrinos,& Kongable,2009, 658) ضبط الانتباه بأنه أحد أوجه الشعور والوعي لدى الانسان ويشير إلى القدرة على التركيز ونقل الانتباه أثناء وقت الانتظار إلى الامور المحيطة في البيئة. ويوضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والاناث في ضبط الانتباه لصالح الذكور، كما أن الطلبةذوى ضبط الانتباه المرتفع يشعرون بالسعادة والامن عندُ أداء المهام المكلفون بها.

وتتبني الباحثات تعريف (Derryberry & Reed,2002,226) لضبط الانتباه الذى عرفه بأنه قدرة الشخص على تركيز الإنتباه في الموضوعات ذات القيمة ومقاومة التحول إلى الموضوعات المشتتة والبعيدة عن الهدف رغم المعوقات البيئية، وهذا نظرًا لاستخدام المقياس الخاص به بعد ترجمته وتعريبه.

نظرية ضبط الإنتباه

يشير (Eysenck, Derakshan,Santos,& Calvo ,2007,337- 338) إلى أن الافتراض الرئيسي في نظرية ضبط الإنتباه هو أن آثار القلق في عمليات الإنتباه ذات أهمية كبيرة وأن القلق يؤثر على الأداء حيث إن القلق يقلل من

تركيز الإنتباه في المهام الحالية والمتضمنة مثيرات مهددة للفرد. وهذه النظرية هي من التطورات الحديثة لنظرية كفاءة تجهيز المعلومات.

ويوضح (Northern, 2010, 4) أن هذه النظرية تفيد فى فهم كيف يؤثر القلق فى الأداء المعرفي وطبقا للنظرية يوجد نظامان للانتباه وكليهما يشكلان أساس الوظيفة التنفيذية المركزية في الذاكرة،والنظام الأول: هو الإنتباه الموجه نحو الهدف ويرتبط بالضبط الوعي القصدى للانتباه، والنظام الثاني: هو الإنتباه الموجه نحو المثير (النظام المحفز بالمثير) والذي تسيطر عليه أساسا العمليات التلقائية. والأصل أن كلا النظامين يعملان فى حالة توازن ويستخدمان أساليب معرفية متساوية، ومع ذلك فحالات التهديد تؤدى إلى عدم التوازن لدرجة أن مثل هذه الأساليب المعرفية تتحول منالإنتباه الموجه نحو الهدف إلى الإنتباه الموجه نحو المثير (النظام المحفز بالمثير) وبأقل امكانيات متاحة للنظام المرتبط بالضبط الوعى القصدى لعمليات الإنتباه ، ويشير (Eysenck, et al.2007.339&342) إلى أن القلق يمنع التوازن بين نظامى الإنتباه (الموجه نحو الهدف،و الموجه نحو المثير) طبقا لنظرية ضبط الإنتباه ، كما أن القلق يقلل من ضبط الإنتباه من خلال زيادة تأثير نظام الإنتباه نحو المثير أثناء أداء المهمة والتقليل من كفاءة الإنتباه نحو الهدف.

ويضيف (Shenandoah-Lale,2011,7-8) أن نظام الانتباه نحو المثير يتم من خلال ثلاث وظائف أساسية وهي الوظيفة التنبيهية: والتى تعمل على تحقيق وإبقاء الفرد في حالة انتباه، والوظيفة التوجيهية: وفيها يتم اختيار المعلومات المحددة من المدخلات الحسية العديدة، والوظيفية التنفيذية: وفيها يتم حل التناقضات في الاستجابات التي تصدر عن الفرد أثناء تعرضه لمجموعة من المثيرات الحسية، وتتكون الوظيفة التنفيذية من ثلاث عمليات هي التثبيط، والتحول، والتحديث.

ويلخص(Berggren & Derakshan, 2013,440)رأى" ديردشي،و ايزينك" في أن نظرية ضبط الإنتباه توضح قلق السمة الذى يتدخل فى تثبيط وتحويل وتحديث العمليات فى الذاكرة العاملة وبالتالي يتنبأ بأن الأفراد مرتفعى القلق يؤدون أداء أسوأ في المهام ذاتالإحتياجات المعرفية الإدراكية الكثيرة وتحتاج إلى معالجة فعالةللمعرفة.

ويوضح (Northern , 2010. 2) أن نظرية ضبط الإنتباه يحدث فيها ثلاثة وظائف هي التثبيط، والتحول، والتحديث حيث إن التثبيط (الكبت): يشير إلى الجهد المقصود المتعمد لقمع الاستجابة شبه التلقائية ووظيفته هى استخدام ضبط الإنتباه لمنع الاستجابات الآلية عند الضرورة. التحول: هو القدرة على تغيير الإتجاهات المعرفية عندما تظهر مؤشرات الحالات البيئية الطارئة، ووظيفته هى القدرة على تحويل الإنتباه إلى مهمة أخري. التحديث: هو عملية الحفاظ على المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فى حين أن الأداء عملية غير ذات صلة ووظيفته هى إعادة تقييم التمثيلات المعرفية الداخلية لاستخدام النماذج المعرفية التجريبية لعزل كل وظيفة. ويبدو أن الوظائف الثلاثة السالفة الذكر مترابطة مع بعضها البعض بصورة معتدلة إلا أنها في الحقيقة وظائف منفصلة تماما، ويعتمد الكبت والتحول اعتماداً شديداً على عمليات الإنتباهالقصدية، فى حين أن التحديث مستقل استقلالاً كبيراً عن تلك العمليات. وبالتالى فإن نظرية ضبط الإنتباهتشير إلى أن القلق له تأثير أكبر على التثبيط والتحول فالأفراد الذي يتميزون بضبط انتباه أكبر يستطيعون منع أو كبح الإنتباه عن المثيرات التى لا علاقة لها بالمهمة وتوزيع الإنتباه على المهمة الصحيحة الموجهة نحو الهدف.

ويوضح كل من (Derakshan, Smyth& Eysenck, 2009, 1115)، و(Eysenck, 2010, 199)أنه طبقاً لنظرية ضبط الإنتباهفإن قلق الحالة يُضْعف وظيفتين أساسيتين من وظائف الوظيفة التنفيذية المركزية للذاكرةوهما ضبط الإنتباه السلبى (وظيفة التثبيط) وضبط الإنتباه الايجابي

(وظيفة التحول) ويوجد الكثير من الدعم التجريبي لتأثير القلق على ضبط الإنتباه السلبى .

ويذكر (أحمد هلال، ٢٠١١، ١٠) أننموذج ضبط الإنتباهلـ Eysenck, et al (2007) يثبت أن القلق ذات علاقة بالخلل فى نظامين مركزيين ذات صلة بضبط الإنتباهوهما: الكف،والتحويل فالكف يرجع إلى القدرة على كف أو تنظيم جوانب الاستجابة الأتوماتيكية ، والتحويل يرجع إلى القدرة على تحويل الإنتباه بين المهام اعتماداً على السياق. والقلق يحدث بسبب خلل كفي من خلال تقليل الدرجة التى تستطيع بها ميكانيزمات الكف تنظيم الاستجابات الأوتوماتيكية وبالتالي يقلل مستوى الضبط وأحد طرق استمرار هذا التأثير هى (صعوبة عدم إنشغال الإنتباه عن المثير المهدد أو المربك)،كما أن القلق يدعم التحويل حيث يزيد الدرجة التى يقوم الإنتباه من خلالها بالتحويل من مهمة لأخرى. وهذا القلق يزيد ويقود المثير للتعمق فى المعالجة وهو أحد طرق استمرار تيسير اكتشاف المثير المهدد.

ويُضِيف كل من(Berggen&Derakshan,2013,441)، و (Eysenck, 2010, 197-198) أن نظرية ضبط الإنتباهتحتوىعلى مبدأين أساسيين: هما أن القلق يرتبط بالاضطرابات فى الكفايات المعرفية والتى بدورها تؤدى إلى تثبيط المعلومات غير الملائمة للمهمة والإعتماد على توزيع الإنتباه بين المهام بمرونة، وتحديث الذاكرة العاملة. والمبدأ الثاني يعتمد على أن اضطراب ضبط الإنتباه يؤثر على كفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات. ويوضح أن القلق يقلل من ضبط الإنتباه فلهذا فإن الإفراد منخفضى القلق يحافظون على مستويات اليقظة فى أداء المهمة (ضبط الإنتباه)، بينما الأفراد مرتفعى القلق لا يستطيعون ضبط الإنتباه لديهم فترة زمنيةكبيرة. وهناكخمسة وظائف أساسية إجرائية لعملية ضبط الإنتباه هي: وظيفة التحويل بين المهام،وظيفة التخطيط للمهام الفرعية للوصول إلى الهدف، و وظيفة الإنتباه الانتقائي في حالة الكف أوالتثبيطوالذي

يقصد به مقاومة إنقطاع الأداء أثناء المهمة ويتضمن الكف المعرفي والكف السلوكى والكف التلقائي للإنتباه، وظيفة التحديث والفحص للمعلومات بداخل الذاكرة العاملة ، وظيفة التشفير والترميز بداخل الذاكرة العاملة والمعتمد على المعلومات والمثيرات المرتبطة بالتمثيلات المعرفية وفاعلية وكفاءة الوصلات العصبية ويتضح في أنظمة ضبط الإنتباه دور الدافعية والعبء المعرفي ومتطلبات المهمة .

ويوضح (محمود سعدات، د.ت، ٦٧ - ٧٥) أن هناك ثلاثة أنظمة لضبط الانتباه، **النظام الأول** :هونظام الطاقة الذهنيةويقوم هذا النظام بضبط وتوزيع الطاقة اللازمة للمخ ليستوعب المعلومات ويفسرها وينظم السلوك. ويوجد أربعة ضوابط أو مقاييس للطاقة الذهنية، الأول: فهو اليقظة وهي عبارة عن حالة ذهنية يستطيع فيها الطالب الاستماع إلى المعلومات أو مشاهدتها بصورة ممتازة،والضابط الثاني: فهو التوازن ما بين النوم والاستيقاظ،والضابط الثالث: فهو المجهود الذهني الذي يبدأ بإرسال الطاقة ويحافظ على تدفق الطاقة التي يحتاجها الطالب لبدء المهام والعمل بها وإتمامها،والضابط الرابع: هو اتساق الأداء لضمان تدفق ثابت للطاقة من لحظة لأخرى ومن يوم لآخر. أما **النظام الثاني**:هو نظام المعالجة الذي يساعد الطالب على اختيار، وتجهيز، والبدء في تفسير المعلومات الوافدة. ويوجد خمسة ضوابط لنظام المعالجة، الأول: هو محدد الأولويات، والذي يشتمل على تحديد أي المعلومات الوافدة أكثر أهمية من غيره،والضابط الثاني: فهو ضابط معالجة العمق والتفاصيل والذي يتحكم في كيفية تركيز الطلبة على بيانات غاية في التفصيل والدقة. فهو يمكّنهم من التركيز بعمق كافي للتعرف على التفاصيل المهمة وتذكرها،والضابط الثالث:هو ضابط التنشيط المعرفي وفيه يتم الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة -التي تم تعلمها من قبل -وذلك من خلال المعارف والخبرات السابقة، والضابط الرابع: هو الاحتفاظ بالتركيز والذي يتيح للطالب التركيز على المعلومات الهامة لفترة مناسبة من الوقت،والضابط الخامس: هو

ضابط الإرضاء أو الإشباع وفيه تظهر قدرة الطالب على تخصيص قدراً كافياً من الإنتباه لتلك النشاطات والموضوعات التي على درجة متوسطة أو منخفضة من المتعة. أما **النظام الثالث لضبط الإنتباه**: هو الإنتاج، والذي يتحكم في المخرجات السلوكية والاجتماعية وتلك المتعلقة بأداء الطالب ويوجد ضمن هذا النظام خمسة ضوابط،الأول: هو ضابط المراجعة ويشتمل على النظر في أكثر من عمل ورد فعل مع توقع النتيجة المحتملة لاختيار بديل محدد. الضابط الثاني: هو التيسير والمنع أو الكف، وهو عبارة عن القدرة على الضبط والسيطرة وعدم التسرع في التصرف، مع دراسة البدائل المتعددة واختيار أفضلها قبل التصرف أو البدء في عمل ما. الضابط الثالث: هو القياس أو تحديد السرعة للقيام بالمهام والأنشطة في أسرع وقت ممكن. والضابط الرابع: هو المراقبة الذاتية والذي يسمح للطلاب بتقييم ما يقومون به أثناء أدائهم وبعد إنهائهم للمهام المختلفة. فهذا الضابط يتيح للطفل تنظيم انتباهه وتعديل سلوكه، الضابط الخامس: هو القابلية للتدعيم والتعزيز والذي يسمح للأطفال باستغلال معارفهم وخبراتهم السابقة لتوجيه السلوك الحالي.

ثانيًا: الاخفاق المعرفي Cognitive Failure

يستخلص (Wallace, 2004 , 307-308) أن "فرويد" (١٩٤١) يُعد أول باحث يفحص ويتأمل فى التفسيرات المحتملة لهفوات العمل التى يلقى عليها الضوء فى كتاب بعنوان الأمراض النفسية فى الحياة اليومية وهذا العمل الريادي جنباً إلى جنب مع الدراسات والبحوث السابقة في الميدان والتى كان لها تأثير على الباحثين فى أخطاء وهفوات العمل فى أبحاثهم عن الآليات التى يمكن أن تؤثر فى أو تكون السبب فى مثل هذه الهفوات وإحدى التكوينات الأساسية التى حظيت مؤخرا بقدر كبير من الإنتباه هي الإخفاق المعرفي.

وتعد الهفوات من الأخطاء الشائعة فى الحياة، حيث قد يضع الشخص الدقيق فى القهوة بدلا من السكر أو التخلص من الأشياء المفترض أن يحتفظ

بها أو يحتفظ بالأشياء غير المرغوبة وفى أحسن الأحوال نجد أن مثل هذه الأخطاء تشتت الذهن عن الأداء الفعال للعمل – وفى أسوأ الأحوال يمكن أن تؤدى إلى حوادث كارثية وهذا يكون ناتجاً عن الإخفاق المعرفي فى تناول المعلومات المتاحة للفرد (Wallace & Chen, 2005, 615) .

ويعرف (Martin,1983,97)الإخفاق المعرفي بأنه الخطأ المعرفي الذي يحدث أثناء أداء المهمة التى يقوم بها الشخص العادي. ويشمل الخطأ المعرفي هفوات فى الإدراك، هفوات في التذكر(أيالإخفاقات المرتبطة باسترجاع المعلومات)، وهفوات في الوظيفة الحركية (إخفاقات في الأداء) أي أداء الإعمال غير المقصودة.

ويشير (Wallace, 2004,308)إلى أن مفهوم الإخفاق المعرفي يستخدم للإشارة إلى أنماط الهفوات والأخطاء في أداء مهام الحياة اليومية ولا يشير بالضرورة إلى حالات مرضية، بل أكثر انتشاراً في الأسوياء والإخفاق المعرفي يركز على فشل الشخص في إكمال المهمة التي لديه القدرة على إكمالها عادة. ويذكر Johnsen(Bridger, & Brasher,2013, 1515-1516)، أن الإخفاق المعرفي هو مجموعة من المشكلات السلوكية المرتبطة بأداء الذاكرة في الحياة اليومية تؤدي إلىالأخطاء والاجهاد في المعرفة.

ويعرف (Broadbent, et al.,1982, 6) الإخفاق المعرفي بأنه أخطاء معرفية في مهام بسيطة نسبياً ويستطيع الطالب العادي أدائها بدون أخطاء ولكنه يفشل في إكمال هذه المهام وترتبط هذه الأخطاء بأخطاء في الإدراك وأخطاء في التذكر وأخطاء في الأداء.

وبالتالى فإن الإخفاق المعرفي هو "فشل النظام المعرفي أثناء أدائه مهام اعتاد الطالب القيام بها من قبل". وتتبني الباحثات تعريف (Broadbent, et al.,1982)نظرًا لاستخدام المقياس الخاص به بعد ترجمته وتعريبه.

العوامل المرتبطة بالإخفاق المعرفي:

يرتبط الإخفاق المعرفي بالعديد من العوامل، فقد توصل بحث (Broadbent,et al, 1982) إلى وجود علاقة موجبة بين الإخفاق المعرفي والعبء الزائد على الذاكرة القصيرة المدى والإنتباه .

كما توصلت نتائج (Yamanaka, 2003) إلى أن كل أنماط الإخفاق المعرفي تحدث حين يكون الفرد منشغلاً وهو ما يؤكد على دور كل من التشتت وعدم التركيز فى حدوث الإخفاق المعرفي.

وأشار بحث(Elliott& Greeue, 1992) أن هناك علاقة بين كل من الذكاء السائل وسمات الشخصية والإخفاق المعرفي.حيث إن الإخفاق المعرفي وسمات الشخصية يقومان بدور مهم في الإنتباه.

وأوضح بحث(Robertson, et al.,1997)ان الإخفاقات المعرفية ترتبط بعوامل عديدة منها المهام المتعددة والقلق والغضب.

وقد قام بحث(Houston, 1989) بدراسة لتحديد العلاقة بين الإخفاق المعرفي والإنتباه المتمركز حول الذات وأشارت الدراسة إلي وجود ارتباط بين الإخفاق المعرفي والوعي الذاتي والقلق الاجتماعي مما يوحى أن الإنتباه المتمركز حول الذات قد يكون أحد الأسباب الضمنية للإخفاق المعرفي.

كما قام (Broadbent,et al, 1982) بالتعرف على مدى ارتباط الإخفاق المعرفي والإنتباه على عينة مكونة من (١٣٢)طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٥٠) سنة وتوصلت النتائج إلى أن الإخفاق المعرفي يرتبط بالإنتباه أن الأفراد ذوى الإخفاق المعرفي المنخفض أظهروا نسقا مختلفا من الإنتباه عند حدوث القلق مقارنة بذوي الإخفاق المعرفي المرتفع .

وبالتالي هناك العديد من العوامل تؤثر على الإخفاق المعرفي منها التركيز والانتباه والذاكرة قصيرة المدى وسمات الشخصية والقلق والغضب والوعي بالذات.

خصائص الأفراد ذوى الإخفاق المعرفي:

يستنتج (Wallace & chen, 2005, 616) أن الأفراد ذوي الاستعداد الأعلى للإخفاق المعرفي يركزوا إنتباههم الشديد حول أسلوب الإدارة المعرفية غير المرنة المتمثلة في فكرة المهارات الدافعية والتى يحاول الأفراد من خلالها تنظيم الضبط فى سعيهم نحو تحقيق الهدف.

ويرى (Kanfer & Ackerman, 1996,160) انه توجد مجموعتان أساسيتان من المهارات المنظمة ذاتياًهما: ضبط الإنفعال وضبط الدافعية حيث مهارات ضبط الإنفعال تسهل الأداءوتثبط حالاتالإنفعال التى تضعف العمل، بينما يعمل الضبط الدافعي على تقوية الإنتباه للمهمة. كما يرى (Hekhausen & Beckman, 1990) أن الأشخاص المعرضون للإخفاق المعرفي يتسمون بالمهارات الضعيفة المنظمة ذاتياً.

وتشير (رانيا القادر، وسلمي البيعي، ٢٠١٤) إلى أن الطلاب مرتفعي الإخفاق المعرفي يتميزون بضعف أدائهم في الذاكرة العاملة، بينما الطلاب منخفضى الإخفاق المعرفي يتميزون بالضبط الانفعالي والتخطيط والمتابعة والاتقان والتروى والانتظام والدقة والوفاء والمثابرة.

أبعاد الإخفاق المعرفي:

يتفق كل من(Broadbent.et al, 1982, 1-16)و-(Wallace.2004,307 324)على أن الإخفاق المعرفى يتضمن ثلاثة عوامل للأخطاء الشائعة فى الحياة اليومية ويتضح ذلك من خلال الأخطاء أوالهفوات فى التذكر والذاكرة كأن يكون الشخص شارد الذهن (الأخطاء فى التذكر)، أو الأخطاء والهفوات فى الإنتباه والإدراك للأشياء من حوله أي الفشل فى ملاحظة شئ ما وثيق الصلة بالشخصية (الأخطاء فى الإدراك)، أو الأخطاء فى الأداء والمهارات الحركية وهى ما يسميها هفوات العمل (الأخطاء في الأداء).

وفى البحث الحالي يتم التركيز على أن الإخفاق المعرفي يتكون من ثلاثة أبعاد وهى:

١ -الإخفاق فى التذكر (ويقصد به الأخطاء المرتبطة باسترجاع المعلومات).

٢ -الإخفاق فى الإدراك (ويقصد به الأخطاء في الوعى بالمستقبلات الحسية والإنتقاء منها).

٣ -الإخفاق فى الأداء (ويقصد به الأخطاء غير المقصودة في أداء الأعمال)

ثالثا: قلق الإختبار Test Anxiety

ينظر إلى القلق في النظرية السلوكية على أنه سلوك متعلم من البيئة التى يعيش في وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي والتدعيم السلبي، وهى وجهة نظر متباينة تماما لوجهة النظر التحليلية النفسية، فهم يفسرون القلق فى ضوء الاشتراط الكلاسيكي وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي ويصبح هذا المثير قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي (علاء الدين كفافى، ١٩٩٧، ٣٤٩). حيث تفترض هذه النظرية إن التكيف مع المواقف الخاصة بالإنجاز أو التى تحدث فى المدرسة تثير ردوراً انفعالية تؤدى إلى القلق ويشعر التلميذ بالقلق أو الخوف من المدرسة بسبب عدد من المثيرات التي تربط بين المدرسة وبعض الأحداث المؤلمة غير السارة (على مرعي، ٢٠١٠، ٢٢).

ويستنتج (ثائر غباري، ٢٠٠٨، ٩٨) أن هناك قلق الحالة وقلق السمة حيث إن قلق الحالة هو شعور مؤقت بالقلق نتيجة موقف مهدد فهناك مجموعة من التلاميذ يعانون من القلق تجاه الإختبارات التى يعرفون أنها ستكون صعبة، أما قلق السمة هو نمط من استجابات القلق حتى فى المواقف غير المهددة فهناك مجموعة من التلاميذ تشعر بالقلق طوال الوقت حتى قبل الإختبارات السهلة.

كما يفرق(السيدالسنباطي، وعمر على، وأحلام العقباوى،٢٠١٠، ٣٤٧ – ٣٤٨) بين نوعين من قلق الإختباروهما: قلق الإختبار الميسر وهو قلق الإختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي ويعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف بكفاءة، مما يؤدى إلى أداء مرتفع. وقلق الإختبار المعسر وهو ذلك

المقدار الكبير من القلق، ويثير استجابات غير مناسبة ويعوق قدرة التلميذ على التركيز، والأداء في الإختبار، مما يؤدى إلى انخفاض مستوى أداء الفرد.

وبالتالي يعتبر قلق الإختبار هو قلق الحالة لأنه يتم قياسه أثناء وجود الطالب فى الامتحان في ضوء مواقف اختبارية تقوم الباحثات بإعدادها.

تعريف قلق الإختبار:

يعرف كل من (نبيل صادق،١٩٩٠،٤٣)، و(سليمان الثويني، ٢٠٠٩، ٤٠٢) قلق الإختبار على أنه نوع من القلق المرتبط بموقف الإختبار وظروف الاستعداد له ويثير فى الفرد شعور بالخوف والهم الكبير عند مواجهة خبرة الإختبارات المقلقة.

ويشير كل من (محمود سالم ،١٩٩٣،٢٢٦)، و (مها العجمي،١٩٩٩، ٢٠) إلى أن قلق الإختبار هو حالة نفسية يمر بها التلاميذ والتلميذات وتسبب لهم الخوف والاضطراب قبل وأثناء الإختبار مع الإحساس ببعض التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لحالة الإنفعال السابقة والتي تعتبر مؤقتة وتزول بزوال الإختبار.

وتذكر (رشيدة قطب ، ١٩٩٥ ،١٠)أن القلق الإختباري هو الحالة التى يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة فى درجة التوتر أو الخوف من أداء الإختبار فإن قلق الإختبار يرتبط ارتباطا وثيقا بمواقف التقدير والتقويم.

ويضيف كل من (Spada, Nikcevic, Moesta& Ireson, 2006, 616)و(Smith, 2009, 3)و(Lindsay,2010, 30) أن القلق الإختباري حالة خاصة من القلق العام، ويتضمن استجابات فسيولوجية وسلوكية مصحوبة بفشل محتمل كالرسوب في الإختبارات والمواقف التقويمية المشابهة .

وقد عرفه(Putwain, Woods & Symes, 2010,139) بأنه القلق الذي يحدث للتلاميذ فى المواقف التقويمية كالإختبارات حيث يشعر التلميذ بالقلق الإختباري عندما يعتقد أن الموقف الإختباري يتحدى قدراته العقلية والاجتماعية .

كما يوضح (Szafranski, 2010, 1) أن قلق الإختبار هو استجابات معرفية وسلوكية سلبية تجاه المواقف الإختبارية نتيجة الإعداد الأكاديمي السئ.

ويذكر (Northern, 2010, 1) أن قلق الإختبار هو شكل معين من أشكال القلق يحدث فى المواقف التى يتم فيها تقييم أداء الفرد فى المواقف الاجتماعية أو الأكاديمية أو مواقع العمل ويتضمن كل من المكونات الإنفعالية والمعرفية.

ويرى (أحمد هلال، ٢٠١١، ٦) بأنه نوع من أنواع القلق مرتبط بمواقف الإختبار بحيث تثير هذه المواقف فى الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهه الإختبارات.

ومما سبق يتضح أن القلق الإختباري هو عبارة عن استجابات معرفية وانفعالية وجسمية واجتماعية سلبية تجاه المواقف الإختباريه يصل إليها الطالب نتيجة زيادة درجة التوتر والخوف من أدائه فى الإختبار.

النماذج المفسرة لقلق الإختبار:

وضع بعض العلماء مجموعة من النماذج التي تفسر قلق الإختبار على النحو التالي:

(١) نموذج التداخل:

أشارت العديد من البحوث إلى أن التلاميذ ذوو القلق الإختباري المرتفع تعاق معلوماتهم أثناء الإختبار فى الوقت الذي يستطيعون استرجاعها بسهولة وبسرعة عندما يبتعدون عن موقف الإختبار. فانخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي الذي يصيب المعلومات المعرفية لهؤلاء التلاميذ ببعض التشويش والاضطراب كما يذكر "Ben Jawin" انه على الرغم من أن التلاميذ الذين لديهم قلق اختبار يتعلمون بطريقة صحيحة إلا أنهم يواجهون صعوبة فى الاسترجاع أثناء الفترة التى تؤدى فيها الإجابات غير المرتبطة بالمهمة إلى إبعاد انتباههم عن الأفكار المتعلقة بالنص أو الإختبار وتمنعهم من استرجاع

المعلومات المطلوبة لأجابه أسئلة الإختباروحتى لو بصورة ضعيفة (فى: محمود سالم، ١٩٩٣ ، ٢٢٢).

(٢) نموذج قصور التعلم:

قدم Caller & Holahan(1980)نموذج قصور التعلم الذي يوضح تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار فى الانجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والمنخفض فى الإختبار، فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع فى الإختبار لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة ونتيجة لذلك فإن انجازهم الأكاديمي منخفض، ولهذا فإن استجابات الانشغال الناشئة فى مواقف الإختبار إنما هي نتيجة لزيادة القلق الذي يعود لمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات العقلية المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للاختبار وهذا يعنى أن التلميذ الذي ليس لديه مهارات استذكار عالية ولم يعد نفسه جيدا للاختبار يمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الإختبار وبالتالي يكون لديه انتباه اقل لمهمة الإختبار(فى: مها العجمى ، ١٩٩٩، ٢٢).

(٣) نموذج تجهيز المعلومات:

يوضح (Kumke, 2008 , 21) أن هذا النموذج يصف التلاميذ ذوي القلق الإختباري المرتفع بأنهم يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات، وقصور في عمليات التشفير وتنظيم المعلومات أو مراجعتها قبل الإختبار أو استدعائها في موقف الإختبار. ويذكر (لندال–دافيدوف،١٩٩٢، ٤٩٩) أن القلق الزائد لدى بعض الأفراد قد يؤدى إلى صعوبة فى استقبال المعلومات وكيفية إدخالها إلى الذاكرة. ويضيف(Cassady & Johnson, 2002 , 273) أن هؤلاء التلاميذ يتسمون بعدم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة، وعدم الاستعداد الجيد للاختبار.

وبالتالي فإن قلق الإختبار يعوق قدرة التلميذ على الإعداد للاختبار من خلال إخفاق قدرته على تجهيز المعلومات في الذاكرة (Hodge, 1997 , 20).

وسوف تتبني الباحثات نموذج تجهيز المعلومات لبناء مجموعة من المواقف لقياس قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة.

مكونات قلق الإختبار:

يرى كل من (Kumke, 2008)، (Smith, 2009)، (Putwain, et al ., 2010)ان القلق الإختباري يتكون من استجابات معرفية وفسيولوجية وسلوكية على النحو التالي : -

(١) الاستجابة المعرفية: وتتمثل في انشغال الفرد بأدائه المعرفي والإمعان في تبعات الإخفاق وإدراك الذات والوعي بشكل كبير، كما أنه يعتبر اهتمام معرفي للخوف منالإخفاق.

(٢) الاستجابةالفسيولوجية:وتتمثل في الإحساس بالضيق،والتوتر، والهلع من الأداء فى الإختبار ويؤثر بالتالي فى الجهاز العصبي اللاإرادي وكذلك بعض ردود الأفعال الفسيولوجية كالعرق وسرعة ارتفاع معدل ضربات القلب، آلام المعدة جفاف الفم وارتعاش اليدين.

(٣) الاستجابة السلوكية: وتتمثل في امتلاكالتلاميذ ذوي القلق الإختباري سلوكيات متنوعة كالقصور فى مهارات الاستذكار واستراتيجيات أداء الإختبار، والهروب من المواقف الاختيارية، وتأجيل الأعمال والانشغال بأمور لا علاقة لها بالمهمة وبالتالي انخفاض الأداء الأكاديمي لديهم.

ويرى (السيد السنباطي وآخرون،٢٠١٠، ٣٦٣ –٣٦٤) أن القلق الإختباري يتضمن أربعة أبعاد كالتالي:

١ - الجانب النفسي الإنفعالي: ويتضمن الخوف من الإختبار والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالحزن والغضب الشديد وازدياد العدوانية.

٢ - الجانب الاجتماعي: ويتضمن الشعور بالعزلة والانطواء وعدم المشاركة فى المناسبات الاجتماعية، وفتور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسرى المشجع على الدراسة.

٣ - الجانب الحسي: ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباط المعدة والرغبة فى القئ وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب وارتعاش اليدين والشعور بالإجهاد والتعب الجسمي العام والإغماء أثناء الإختبارات

٤ - الجانب العقلي المعرفي: ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الإنتباه وصعوبة فى التذكر وصعوبة فى التفكير وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة.

وسوف يتم تناول قلق الإختبار في البحث الحالي كمتغير تصنيفي لأن الهدف من البحث هو المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار فى ضبط الإنتباه والإخفاق المعرفي وبالتالي يتم التعامل مع قلق الإختبار كدرجة كلية.

العلاقة بين متغيرات البحثالثلاثة:

توجد رابطة نظرية بين متغيرات البحث (ضبط الانتباه -الإخفاق المعرفي -قلق الاختبار) فقد توصل (Burkhouse, Kujawa ,Keenan Klumpp. ,Fitzgerald, Monk, & Phan,2017)إلى أنه توجد علاقةموجبةبين أعراض الكبت لدى الآباء ومحاولات الأبناء ضبط إنتباههم عند التعرض لمواقف ذات خبرة سيئة.

وأشار بحثMcLaughlin , &McLeish, Johnson,Kraemer, O'Bryan (2017). إلى دور الإنتباه في استراتيجية ضبط وتنظيمالإنفعالات لدي الطلاب ذوى صعوبات التعلموتوصل إلى وجود علاقة دالةإحصائياً بين ضبط الانتباه وتنظيم الإنفعالات لدى ذوى صعوبات التعلم ،كما أنه يتم تحسين ضبط الإنتباه من خلال تنظيم الفرد لإنفعالاته بشكل جيد،بالإضافة إلى أن ضبط الإنتباه يقي الفرد من الوقوع في أعراض التوتر.

وتوصل بحث (Shenandoah-Lale,2011) إلى أن الأفراد الذين تلقوا تدريبًا على ضبط الانتباه الايجابي أظهروا تركيزاً في الاتجاه المتوقع فقط بالمجالات المنخفضة للأعباء الإدراكية، كما أن برامج التدريب على الانتباه يؤدى إلى المزيد من عمليات ضبط الانتباه خفض القلق عن التعرض للمهام الضاغطة نفسياً.

واشار (Eysenck، 2010، 199) إلى أن القلق يضعف من نوعي ضبط الانتباه (الإيجابي/ السلبي) وتركز نظرية ضبط الانتباه على الآثار الناتجة عن الفروق في أداء الأفراد أثناء مواقف القلق ويفرق بين القلق كسمة من سمات الشخصية والقلق كحالة يتعرض لها الافراد في خبرة حالية وكلا من القلق كسمة والقلق كحالة(بالأخص قلق الاختبار) يساهم في التقليل من ضبط الانتباه.

ويوضح (Shenandoah-Lale,2011) أن القلق يزيد من توزيع الانتباه على المثيرات في موقف التهديد وبالأخص فإن القلق يضعف القدرة المعرفية على توزيع مصادر الانتباه بصورة كافية، بالإضافة إلى أن القلق يضعف التوازن بين الانتباه وتحول الانتباه بعيداً عن المعلومات الموجه للهدف.

وتوصل)(Matthews& Wells,1988 إلىوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي وكل من سمات الشخصية والقلق، حيث إن الطلاب مرتفعي الإخفاق المعرفي يتميزون بالتوتر وضعف الانتباه.

و تناول (Matthews,Coyle & Craig ,1990) العوامل المتعددة للاخفاق المعرفي وعلاقتها بالتوتر لدى مجموعة من الأفراد وتوصل إلى إمكانية يمكن التنبؤ بالتوتر من خلال الاخفاق المعرفي، كما أنه توجد علاقة موجبة بين الاخفاق المعرفي والعصابية.

وكشف بحث (Mahony,Dalby,& King,1998)عن وجود علاقة موجبة قوية بين الاخفاق المعرفي وكل من التوتر والقلق، في حين أنه لا توجد علاقة دالة بين مهمة الانتباه والاخفاق المعرفي.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

هدف بحث)Matthews& Wells,1988(إلى دراسة العلاقة بين القلق والوعي بالذات والاخفاق المعرفي وتم تطبيق مقياس سمات الشخصية لـ"كاتل" واستبيان الإخفاق المعرفي على عينة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة بالجامعة وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط تم التوصل إلىوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي وكل من سمات الشخصية والقلق ، حيث إن الطلاب مرتفعي الإخفاق المعرفي يتميزون بالتوتر وضعف الانتباه ويمتنعون عن استراتيجيات المواجهة.

وتناول (Matthews, et al.,1990) العوامل المتعددة للاخفاق المعرفي وعلاقتها بالتوتر لدى الأفراد ذوى القابلية للاصابة وتكونت العينة من (٤٧٥) طالباً وطالبة وطُبق عليهم مقياس الاخفاق المعرفي وباستخدام التحليل العاملى الاستكشافي وتحليل الانحدار و معامل الارتباط وأظهرت النتائج أنه توجد ستة عوامل للاخفاق المعرفي(نسيان الاماكن - استخدام اللغة - نسيان أسماء الاشخاص - غياب التعقل في الأمور - نقص التركيز - الاخفاق في العلاقات الاجتماعية). يمكن التنبؤ بالتوتر من خلال الاخفاق المعرفي، كما أنه توجد علاقة موجبة بين الاخفاق المعرفي والعصابية.

وكشف بحث (Mahony, et al.,1998) عن العلاقة بين الاخفاق المعرفي والقلق وتكونت العينة من (١٣٨) من المتطوعين منهم (٣٨ من الذكور،و١٠٠ من الإناث) بمتوسط عمر زمنى (٤٥.٦)عام، وانحرف معياري(١٥.٤) وتم تصنيفهم إلى أربع مجموعات وطُبق عليهم مقاييس الاخفاق المعرفي، والانتباه،والحرية،والضغط اليومى، والقلق (حالة/سمة). وباستخدام معاملات الارتباط أسفرت النتائج عن أنه توجد علاقة موجبة قوية بين الاخفاق المعرفي

وكل من التوتر والقلق.كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الاخفاق المعرفي، ولا توجد علاقة دالة بين مهمة الانتباه والاخفاق المعرفي.

ويهتم بحث (Coombes, Higgins, Gamble, James ,Cauraugh,& Janelle ,2009)بدراسة العلاقة بين سمة القلق كمتغير وسيط بين أنظمة ضبط الانتباه والأداء في المهام الحركية ، وتكونت العينة من (٦٥) طالباً وطالبة منهم (٣٦ من الإناث، ٢٩ من الذكور) بمتوسط عمر زمنى (٢٠.٢٥)عام، وانحرف معياري (١.٣٧) وتم تصنيفهم إلى مجموعتين مرتفعي ومنخفضى القلق وطُبق مقياس سمة القلق في مهمة حركية ومقياس ضبط الانتباه. وباستخدام تحليل التباين واختبار(ت) تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضى سمة القلق في ضبط الانتباه لصالح منخفضي القلق.

هدف بحث (Derakshan,et al,2009) إلى معرفة مدى تأثير قلق الحالة على الأداء في ضوء نظرية ضبط الانتباه وتكونت العينة من (٥٩) طالبا في جامعة رويال هولواي بالعاصمة البريطانية لندن و طُبق عليهم مجموعة من المهام الحسابية تقريبا (١٤٤) مسالة رياضية متدرجة في الصعوبة وتدريبهم على نظرية ضبط الانتباه (نموذج تحويل المهمة) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مرتفعي القلق ومنخفضى القلق فى حالة تحول المهمة وفي حالة عدم تحول المهمة. وباستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط وتحليل المسار أسفرت مجموعة من النتائج منها أن ضبط الانتباه يرتبط بصعوبة المهام وتعقيدها حيث إن ضبط الانتباه يكون أكبر في حالة المهام الأكثر تعقيداً، كما أن يوجد تأثيرات سلبية لقلق الحالة على ضبط الانتباد حيث إن قلق الحالة المرتفع يقلل من ضبط الانتباه، بينما منخفضى قلق الحالة يتميزون بضبط الانتباه المرتفع.

وعمل(Wilson& Vine, 2009) على دراسة إمكانية التنبؤ بضبط الانتباه في البيئة الرياضية، وتكونت العينة من(١٤) لاعباً كرة القدم بمتوسط عمر زمنى (١٢,٢) عام وانحراف معيارى(٢) ويتعرض هؤلاء اللاعبين لمواقف على درجة عالية أو منخفضة من الخطورة لقياس القلق لديهم وطُبق استمارةالاستعدادالعقلي لقياس القلق كحالة والقلق المعرفي والقلق الجسدي والثقة بالنفس وتم قياس ضبط الانتباه من خلال سلوكحارس المرمي (سلوك العداء) وحساب العدد الكلي للتثبيت وزمنه وسرعته لدي لاعبي كرة القدم. وباستخدام تحليل البروفيل للاعبين أسفرت النتائج عن أنه يمكن التنبؤ بضبط الانتباه من خلال القلق،كما أن اللاعبين ذوى القلق المرتفع يزداد لديهم نظام ضبط الانتباه الموجه نحو المثير.

وكشف بحث (أنعام الركابي،٢٠١٠) عن مستوى الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة ،و تكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة في جامعة بغداد ، وتم تطبيق مقياس الفشل المعرفي لـ"برودبينت" ومقياس انماط الشخصية في مركز التفكير لنظام الإنيكرام، وباستخدام النسب المئوية واختبار(ت) ومعاملات الارتباط أسفر البحث عن مجموعة نتائج منها: وجود الإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة بمستويات مختلفة (عالى ومتوسط ومنخفض) ويمثل المستوى المتوسط للاخفاق المعرفي أكثر الطلاب عدداً ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والاناث في الفشل المعرفي ، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في الفشل المعرفي لصالح طلاب التخصص العلمي، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الفشل المعرفي ونمط الشخصية.

و بحث (O'lafsson, Smari, Guomundsdottir,Olafsdottie, Haroardottir& Einarsson ,2011) البنية العاملية لمقياس التقرير الذاتي الخاص بضبط الانتباه وعلاقته بأعراض القلق وتكونت العينة من (٧٢٨) طالباً

من جامعة ايسلاند وتم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيا وطُبق مقياس ضبط الانتباه والاستجابة عليه طبقا لمقياس ليكرت الرباعي وباستخدام التحليل العاملى الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وتحليل الانحدارأسفرت النتائج عن وجود عاملين لضبط الانتباه هما التركيز والتحول، كما أنه يمكن التنبؤ من القلق بضبط الانتباه لدى الافراد أثناء وجودهم في مهام صعبة.

وتناول بحث (Berggren& Derakshan,2013) العلاقة بين قلق الحالة وقلق التقييم للاختبار والتداخل المعرفي وضبط الانتباه على عينة مكونة من (٩٧) طالباً تم توزيعهم عشوائيًا على مواقف التعلم التي تسبب كثيرا من القلق ومواقف التعلم العادية وطُبق عليهم مقاييس قلق الحالة، وقلق التقييم للاختبار والتداخل المعرفي وضبط الانتباه وتم تقديم مجموعة من المهام المعرفية المتعددة المشتملة على وظائف التثبيط، والتحول، والتحديث لهؤلاء الطلاب. وباستخدام معاملات الارتباط واختبار(ت) وتحليل المسار تم التوصل إلى مجموعة نتائج إحداها وجود علاقة سالبة بين قلق الحالة وقلق التقييم وضبط الانتباه، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في ضبط الانتباه.

واهتمت(غفران ناصر،٢٠١٤) بالتعرف على مستوى الاخفاق المعرفي وعلاقتهبأساليب التعلم لطلبة المرحلة الإعدادية،ودراسة الفروق في الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغيري النوع (ذكور،واناث) والفرع (علمي، وأدبي)، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الخامس الأعدادي تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية ،وتم تطبيق مقياس (الإخفاقات المعرفية) و مقياس (أساليب التعلملأنتوستل)،وتم معالجة البياناتإحصائيا باستخدام(المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والإختبارالتائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون) وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصل البحث إلى مجموعة نتائج منها: لا توجد

إخفاقات معرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الاخفاقات المعرفية بحسب متغيري الجنس (ذكور– وإناث) والفرع (علمي – وأدبي)، ولكن ظهر أن ذكور العلمي أكثر إخفاقا معرفيًا من الإناث. لا توجد فروق في كل من الإخفاقات المعرفية وأساليب التعلم تبعا لمتغيري الجنس (ذكور -إناث) والفرع (علمي – وأدبي).

واهتم بحث (رانيا القادر، وسلمي البيعي،٢٠١٤) بالتعرف على القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة للشخصية في الإخفاق المعرفي، وتكونت العينة من(١٨٤) طالبة من إحدى كليات جامعة أم القري تمتد أعمارهن من(٢٤:٣٠) عام بمتوسط عمر زمنى(٢٦.٧٧) عام، وانحراف معيارى (١.٧٤) . وتم تطبيق مجموعة من الأدوات تضمنت قائمة "بريف" لقياس الاضطراب في الوظائف المعرفية التنفيذية في الحياة اليومية، ومقياس العوامل الخمسة للشخصية واستبانة الإخفاق المعرفي وباستخداماالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل الانحدار توصل البحث إلى مجموعة نتائج منها وجود الإخفاق المعرفي لدي طلاب الجامعة بدرجة متوسطة وتم تقسيمهم إلى مستويين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. كما أنه يمكن التنبؤ بالاخفاق المعرفي من سمات الشخصية لدى الافراد.

ويهدف بحث Bardeen,Fergus& Orcutt (2014)إلى دراسة ضبط الانتباه كمنبأ افتراضي لحالات التوتروتكونت العينة من (١٣٥) طالباً وطالبة من ذوى الاضطرابات العقلية و تم تقسيمهم إلى مجموعتين(مجموعة التوتر الناشئ بعد الصدمة ومجموعة التوتر الناشيء قبل الصدمة)، وطُبق مقياس Derry berry &Reed(2002) لقياس ضبط الانتباه. وباستخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار توصل إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين ضبط الانتباه والتوتر.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

من حيث الهدف: هدفت البحوث السابقة إلى التعرف على مستوى الاخفاق المعرفي وكذلك دراسة العلاقة بين ضبط الانتباه وعدد من المتغيرات مثل النوع والتخصص الدراسى وسمات الشخصية والقلق والتوتر، وكذلك هدفت بعض البحوث إلى دراسة العلاقة بين الاخفاق المعرفي وكل من القلق، وسمات الشخصية والنوع والتخصص الدراسي.

- **من حيث العينة:** تناولت البحوث السابقة عينات من طلبة المرحلة الإعدادية وطلبة الجامعة ومن الطلبة ذوى صعوبات التعلم ومن الطلبة ذوى التأخر الدراسى، وكذلك من الراشدين، وامتدت أعمار العينات فى البحوث السابقة من (١١ -٣٠) سنة.
- **من حيث الأدوات:** تم تطبيق مقياسل"ديري بيري، وريد" لقياس ضبط الانتباه ومقياس الفشل المعرفي لـ"برودبينت" ومقياس الإخفاقات المعرفية ومقاييس القلق والتوتر اعداد الباحثين الذين أجروا البحوث.
- **من حيث الأساليب الإحصائية:** تم استخدام أساليب إحصائية تناسب الغرض الذي أجريت البحوث من أجله مثل معاملات الارتباط وتحليل الانحدار والتحليل العاملى الاستكشافى.
- **من حيث النتائج:**توصلت البحوث السابقة التى تم عرضها إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار في ضبط الانتباه مثل بحث كل من Coombes et al (2009)،و Derakshan, et al (2009)،و Wilson &Vine (2009)،و Shenandoah-Lale(2011)،وبحث Berggren& Derakshan(2013) الذى توصل إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين القلق وضبط الانتباه ،وبحث O'lafsson et al(2011) الذى أسفر عن إمكانية التنبؤ بضبط الانتباه من القلق . ولكن توصلت نتائج بحث Bardeen et al (2014)إلى انه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين ضبط

الانتباه والتوتر أو القلق. بالإضافة لذلك أظهرت نتائج بحث كل Mahony et al (1998) وMattews et al (1990) وMattews &Wells(1988) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والقلق.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى للبحث وما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالبحث، يمكن اشتقاق وصياغة الفروض على النحو التالى:

١ - توجد مستويات متباينةلضبط الإنتباه لدي كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢ - توجد مستويات متباينةللإخفاق المعرفي لدي كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣ - توجد فروق دالةإحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في ضبط الإنتباه لصالح مجموعة منخفضي قلق الإختبارمن طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤ - توجد فروق دالةإحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في الإخفاق المعرفي لصالح مجموعة مرتفعي قلق الإختبارمن طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥ - لا يوجد تأثير للنوع (ذكر/أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى/الرابعة) والتخصص(علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات ضبط الإنتباه لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٦ - لا يوجد تأثير للنوع (ذكر/أنثى) والفرقة الدراسية (الأولى/الرابعة) والتخصص(علمى/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss16) وبرنامج(Lisrel 8.8)، وذلك لتقنين أدوات البحث، واختبار صحة الفروض.

ثانيًا: عينة البحث:

أ - **عينة التقنين:** تكونت عينة التقنين من (١٦٩) طالباًوطالبة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق وامتدت أعمارهم الزمنية من (١٨: ٢٢) عاما بمتوسط (١٩.٧٦) عاما، وانحراف معيارى (٢.٠٥٧) وذلك بعد استبعاد حالات الطلبة الذين لم يستكملوا الاستجابة على المقاييس، والجدول رقم(١)التالى يوضح التوصيف العددى لعينة التقنين وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من ثبات وصدق واتساق أدوات البحث.

جدول(١)

التوصيف العددي لعينة التقنين (ن= ١٦٩)

النوع		الفرقة الدراسية		التخصص الأكاديمي	
ذكور	إناث	الأولى	الرابعة	علمى	أدبي
٣٣	١٣٦	١٠٤	٦٥	٧٥	٩٤
١٦٩					

ب - **العينة النهائية:**تكونت من(٥٤١) طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق وامتدت أعمارهم الزمنية

من (١٨: ٢٢) عاما بمتوسط(٢٠)عاما، وانحراف معيارى (١.٦٧) وتمثل بيانات هذه العينة في الجدول رقم(٢) التالي:

جدول (٢)

التوصيف العددي لعينة البحث النهائية (ن=٥٤١)

النوع		الفرقة الدراسية		التخصص الأكاديمي	
ذكور	إناث	الأولى	الرابعة	علمى	أدبي
٨٩	٤٥٢	٣٠٩	٢٣٢	٢٥٦	٢٨٥
٥٤١					

ثالثاً: أدوات البحث

١ -مقياس ضبط الإنتباه (ترجمة وتعريب الباحثات)

أعد هذا المقياس في صورته الاجنبية Derryberry& Reed,2002,226-(236) وهو مكون من (٢٠) مفردة والاستجابة عليها طبقًا لمقياس ليكرت الرباعي (دائما–غالبا– أحيانا –نادرا) ودرجة الطالب هى عبارة عن مجموع درجات مفردات المقياس وقد ثبت ثباته وصدقه من خلال إجراء العديد من البحوث الأجنبية.

وقد قامت الباحثات بترجمة وتعريب مقياس ضبط الإنتباه ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا للخطوات التالية:

١ -حصلت الباحثات على الصورة الاجنبية للمقياس وقُمن بترجمته إلى اللغة العربية، وعُرضت الترجمة باللغة العربية والأصل الأحنبي على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية تخصصي اللغة العربية واللغة الانجليزية للتأكد من الصياغة اللغوية للصورة المبدئية للمقياس المكونة من (٢٠) مفردة.

٢ -تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات

المقياس لمفهوم ضبط الإنتباه وقد كانت نسبة الاتفاق مرتفعة حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم،ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، بالإضافة إلى حذف المفردة رقم (١٩). وبالتالى أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (١٩) مفردة والاستجابة عليهم طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي (غالباً - أحياناً - نادراً) تشتمل على ثمانية مفردات موجبة هى أرقام (٤ -٥ - ٩ -١٠ -١٣ -١٤ -١٧ -١٨) وإحدى عشر مفردة سالبة وتم توزيع الدرجات طبقا للمفردات الموجبة تأخذ الدرجات (٣ -٢ -١) للاستجابات (غالباً - أحياناً - نادراً) على الترتيب، أما في حالة المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١ -٢ -٣) للاستجابات (غالباً - أحياناً - نادراً) على الترتيبوبالتالى فإن أقل درجة علي المقياس (١٩) وتدل عليانخفاض ضبط الإنتباه وأعلى درجة (٥٧) وتدل علي ارتفاع ضبط الإنتباه لدى طلبة الجامعة وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (١٦٩) طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق،وللتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس ضبط الإنتباه، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بثلاث طرق هم:

١ - ثبات مفردات مقياس ضبط الإنتباهعن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، والاتساق الداخلى

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If – item deleted، بالإضافة إلى حساب معامل

الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياسالذيتنتمي إليه المفردة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ والاتساق الداخلى لمقياس ضبط الإنتباه

م	معامل ألفا بعد حذف المفردة	معامل الارتباط	م	معامل ألفا بعد حذف المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧١١	٠.٢٣٣ ❖❖	١١	٠.٦٩٦	٠.٤٤٣ ❖❖
٢	٠.٦٩٠	٠.٤٤٠ ❖❖	١٢	٠.٦٩٥	٠.٤٥١ ❖❖
٣	٠.٧٠٥	٠.٣٥٩ ❖❖	١٣	٠.٧٠٩	٠.٢٨٩ ❖❖
٤	٠.٧٠٦	٠.٣٤٦ ❖❖	١٤	٠.٦٩٩	٠.٤١٣ ❖❖
٥	٠.٦٩٢	٠.٤٧٥ ❖❖	١٥	٠.٧٠٣	٠.٣٩٦ ❖❖
٦	٠.٦٩٢	٠.٤٧٠ ❖❖	١٦	٠.٦٩٨	٠.٤١٢ ❖❖
٧	٠.٧٠٣	٠.٣٦٢ ❖❖	١٧	٠.٦٩٤	٠.٤٥٥ ❖❖
٨	٠.٦٩٥	٠.٤٤٧ ❖❖	١٨	٠.٧٠٠	٠.٣٨٧ ❖❖
٩	٠.٦٩٩	٠.٤٢٩ ❖❖	١٩	٠.٧٠٢	٠.٣٧٧ ❖❖
١٠	٠.٦٩٧	٠.٤٢٨ ❖❖	معاملألفاالعاملمقياسضبطالإنتباه = ٠.٧١١		

❖❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(٣) السابق أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس، وهذا يعني ثبات جميع المفرادات ولم يتم حذف أي مفردة من هذا المقياس، بالإضافة إلى أن معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس ضبط الإنتباه دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات هذا المقياس، وبالتالي تمتع هذا المقياس بثبات مرتفع.

ب - طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ومن ثم حساب الثبات الكلي لمقياس ضبط الإنتباهبطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل الثبات لمقياس ضبط الإنتباه (٠.٧٤٤) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيا: صدق المقياس:

أ -صدق المحكمين:

حصلت الباحثات على الصورة الاجنبية للمقياس وقُمن بترجمته إلى اللغة العربية، وعُرضت الترجمة باللغة العربية والأصل الأحنبي على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية تخصصي اللغة العربية واللغة الانجليزية للتأكد من الصياغة اللغوية للصورة المبدئية للمقياس المكونة من (٢٠) مفردة. وتم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم ضبط الإنتباه وقد كانت نسبة الاتفاق مرتفعة حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم،ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، بالإضافة إلى حذف المفردة رقم (١٩). ولذا أصبح المقياس مكون من (١٩) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب - صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس ضبط الإنتباهعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياسالذيتنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياسالذىتنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكاً للمفردة،والجدول رقم (٤) التالي يوضح ذلك:

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة

م	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
١	٠.١٣١ ❖	١١	٠.٣٢٢ ❖❖
٢	٠.٣٣٤ ❖❖	١٢	٠.٣٢٥ ❖❖
٣	٠.٢٣٢ ❖❖	١٣	٠.١٧٢ ❖
٤	٠.٢١٧ ❖❖	١٤	٠.٢٩٣ ❖❖
٥	٠.٣٦٣ ❖❖	١٥	٠.٢٦٧ ❖❖
٦	٠.٣٧٠ ❖❖	١٦	٠.٣٠٨ ❖❖
٧	٠.٢٤١ ❖❖	١٧	٠.٣٤٦ ❖❖
٨	٠.٣٣٢ ❖❖	١٨	٠.٢٧٥ ❖❖
٩	٠.٢٩٣ ❖❖	١٩	٠.٢٥٣ ❖❖
١٠	٠.٣١٠ ❖❖		

❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)　❖❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول(٤) السابق أن معظم معاملات الارتباط لمفردات مقياس ضبط الإنتباه دالةإحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق والاتساقفإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق والاتساق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالي.

٢ -مقياس الإخفاق المعرفي(ترجمة وتعريب الباحثات)

أعد هذا المقياس في صورته الأجنبية (Broadbent,et al, 1982)وهو مكون من (٢٥) مفردة والاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (دائما - غالبا - أحيانا - نادراً - لا يحدث أبداً) ودرجة الطالب هى عبارة عن

مجموع درجات مفردات المقياس وقد ثبت ثباته وصدقه من خلال إجراء العديد من البحوث الأجنبية. وقد قامت الباحثات بترجمة وتعريب مقياس الاخفاقالمعرفي ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا لنفس الخطوات السابقة التي تم اتباعها في ترجمة مقياس ضبط الإنتباه. وبالتالى تم الانتهاء من الصورة النهائية لمقياس الإخفاقالمعرفيالذي يقيس الأخطاء المعرفية التي يقع فيها الطالب أثناء أداء الانشطة اليومية وتم تحديد ثلاثة أبعاد وهي (الإخفاق في الإدراك -الإخفاق في التذكر -الإخفاق في الأداء) وتم بناء المفردات لتتناسب بصورة أكثر ملائمة مع طلبة الجامعة ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مفردات المقياس وقد تم صياغة جميع مفردات المقياس بشكل إيجابي وعددهم (٢٥) عبارة في صورته الأولية وبجانب كل عبارة ثلاث استجابات (غالباً- أحياناً -نادراً). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٣- ٢ -١)، وعليه تكون أقل درجة على المقياس (٢٥) وتدل عليانخفاضالأخطاء المعرفية وأعلى درجة (٧٥) وتدل علي ارتفاعالأخطاء المعرفية، وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (١٦٩) طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بثلاث طرق وهم:

أ - ثبات مفردات مقياس الإخفاق المعرفي عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات أبعاد المقياس في حالة حذف درجة المفردة f-item deleted وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥)

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي

الإخفاق في الإدراك		الإخفاق في التذكر		الإخفاق في الأداء	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٦٢١	٢	٠.٦٥٤	٥	٠.٣٠٥
٣	٠.٦٢٧	٦	٠.٦٥٠	١٠	٠.٤٤٥
٤	٠.٥٨١	١١	٠.٦٨١	٢١	٠.٣٥٧
٧	٠.٦٢٠	١٢	٠.٦٨٣	٢٤	٠.٣٧٦
٨	٠.٥٨٨	١٦	٠.٦٥٥		
٩	٠.٦١٣	١٧	٠.٦٣٣		
١٣	٠.٥٩٤	٢٠	٠.٦٦٠		
١٤	٠.٥٨٨	٢٢	٠.٦٥٩		
١٥	٠.٥٨٦	٢٣	٠.٦٥٤		
١٨	٠.٦٢٢	٢٥	٠.٦٤٦		
١٩	٠.٦١٤				
معامل ألفا العام للبعد = ٠.٦٣٠		معامل ألفا العام للبعد = ٠.٦٨١		معامل ألفا العام للبعد = ٠.٤٥٥	

يتضح من الجدول(٥) السابق أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة رقم(١٢) ببعد الإخفاق في التذكر ولهذا يجب حذفها حيث تدخل هذه المفردة يؤدي إلى انخفاض معامل ألفا للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه المفردة وبإعادة حساب معامل ألفا للبعد بعد حذف المفردةأصبح معامل ألفا

لبعدالإخفاق في التذكر (٠.٦٨٣). وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس الإخفاق المعرفي ككل هي (٠.٨٠٤).

ب - **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الإخفاق المعرفيبطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول رقم(٦) التالى.

جدول (٦)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الإخفاق المعرفي

أبعاد الإخفاق المعرفي	الإخفاق في الإدراك	الإخفاق في التذكر	الإخفاق في الأداء	الدرجة الكلية
التجزئة النصفية	٠.٧٤٩	٠.٧٧٥	٠.٥١٩	٠.٨٦٣

ويتضح من الجدول(٦) السابق ثبات أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي وثبات المقياس ككل.

ج -**الاتساق الداخلى من خلال جزئين:**

١ - تم حساب **الاتساق الداخلي لمفردات ابعاد المقياس** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذيتنتمي إليه المفردة، و يوضح الجدول رقم(٧) التالي قيم معاملات الارتباط:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد

الإخفاق في الإدراك		الإخفاق في التذكر		الإخفاق في الأداء	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٧٥ **	٢	٠.٥٣١ **	٥	٠.٦٥٦ **
٣	٠.٣٦٠ **	٦	٠.٥٦٦ **	١٠	٠.٦١٢ **

الإخفاق في الإدراك		الإخفاق في التذكر		الإخفاق في الأداء	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٤	٠.٥٠٧ ❖❖	١١	٠.٣٩٩ ❖❖	٢١	٠.٦١٢ ❖❖
٧	٠.٤٠٩ ❖❖	١٢	٠.٣٨٧ ❖❖	٢٤	٠.٥٦٩ ❖❖
٨	٠.٥٤٠ ❖❖	١٦	٠.٥٠٦ ❖❖	❖❖ مستوى الدلالة عند(٠.٠١)	
٩	٠.٤٤٤ ❖❖	١٧	٠.٦١٦ ❖❖		
١٣	٠.٥١٢ ❖❖	٢٠	٠.٥٣٠ ❖❖		
١٤	٠.٥٤٣ ❖❖	٢٢	٠.٤٩٤ ❖❖		
١٥	٠.٥٤٩ ❖❖	٢٣	٠.٥١٢ ❖❖		
١٨	٠.٣٥٨ ❖❖	٢٥	٠.٥٥٨ ❖❖		
١٩	٠.٤٥٨ ❖❖				

يتضح من الجدول(٧) السابق أن معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاخفاق المعرفي دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يدل علي الاتساق الداخلي لمفردات أبعاد هذا المقياس.

٢ -حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم(٨) التالى يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد الإخفاق المعرفيوالدرجة الكلية للمقياس

أبعاد الإخفاق المعرفي	الإخفاق في الإدراك	الإخفاق في التذكر	الإخفاق في الأداء
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٤٢ ❖❖	٠.٨٤٠ ❖❖	٠.٧٨٠ ❖❖

❖❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول(٨) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل عليثبات جميع أبعاد مقياس الاخفاق المعرفي.وعموما فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق المقياس:

أ -صدق المحكمين:

حصلت الباحثات على الصورة الاجنبية للمقياس وقُمن بترجمته إلى اللغة العربية، وعُرضت الترجمة باللغة العربية والأصل الأحنبي على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية تخصصي اللغة العربية واللغة الانجليزية للتأكد من الصياغة اللغوية للصورة المبدئية للمقياس المكونة من (٢٥) مفردة. وتم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهومالإخفاقالمعرفيالذي يقيس الأخطاء المعرفية التي يقع فيها الطالب أثناء أداء الانشطة اليومية وتم تحديد ثلاثة أبعاد وهي (الإخفاق في الإدراك -الإخفاق في التذكر -الإخفاق في الأداء) وتم بناء المفردات لتتناسب بصورة أكثر ملائمة مع طلبة الجامعة ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مفردات المقياس وقد تم صياغة جميع مفردات المقياس بشكل إيجابي، وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين مرتفعة حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم،ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، ولذا أصبح المقياس مكون من (٢٥) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب - صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس الإخفاق المعرفيعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعدالذيتنتمي إليه المفردة فى حالة

حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعدالذىتنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة،والجدولرقم (٩) التالي يوضحذلك:

جدول(٩)

معاملاًلارتباط بين درجة المفردةوالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة

الإخفاق في الإدراك		الإخفاق في التذكر		الإخفاق في الأداء	
رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
١	٠.٢٩٥ ❖❖	٢	٠.٣٦٣ ❖❖	٥	٠.٣١١ ❖❖
٣	٠.١٨٩ ❖	٦	٠.٣٨٣ ❖❖	١٠	٠.١٨٥ ❖
٤	٠.٣١٠ ❖❖	١١	٠.٢١٥ ❖❖	٢١	٠.٢٦٢ ❖❖
٧	٠.٢٢٤ ❖❖	١٢	٠.٢٠١ ❖	٢٤	٠.٢٤٥ ❖❖
٨	٠.٣٨٤ ❖❖	١٦	٠.٣٦٩ ❖❖		
٩	٠.٢٦١ ❖❖	١٧	٠.٤٦٨ ❖❖		
١٣	٠.٣٤١ ❖❖	٢٠	٠.٣٣٤ ❖❖		
١٤	٠.٣٧٨ ❖❖	٢٢	٠.٣٣٤ ❖❖		
١٥	٠.٣٨٦ ❖❖	٢٣	٠.٣٦٣ ❖❖		
١٨	٠.٢٠٣ ❖	٢٥	٠.٤١٢ ❖❖		
١٩	٠.٢٥٨ ❖❖				

❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) ❖❖ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(٩) السابق أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الاخفاق المعرفي دالة إحصائياً عند مستويى (٠,٠١، و٠,٠٥) في حالة حذف المفردة.

ب - الصدق العاملى التوكيدى للمقياس

للتحقق من صدق مقياس الإخفاق المعرفيتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعادمقياس الإخفاق المعرفي لدى (١٦٩) طالبا وطالبةبالجامعة عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة Observed Factorsلمقياس الإخفاقالمعرفي تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الثلاثةعلى العامل الكامن الواحد كما بالجدول (١٠)التالي:

جدول (١٠)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام

أبعاد الإخفاق المعرفي	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
الإخفاق في الإدراك	٠.٧٤٤	٠.٠٨٣١	٨.٩٥٣ **
الإخفاق في التذكر	٠.٦٢٥	٠.٠٨١٤	٧.٦٧٤ **
الإخفاق في الأداء	٠.٧٤٤	٠.٠٨٣١	٨.٩٥٣ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول(١٠) السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعدىالاخفاق في الإدراك والاخفاق في الأداء هما أفضل مؤشرينلصدق المتغير الكامن (الإخفاق المعرفي) حيث إن معامل تشبعهما كان (٠.٧٤٤) وهما أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتاً حيث معامل ثباتهما (٠.٥٥٤) ويليهمابعدالإخفاق في التذكر. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقةجيدة وكمايتضح صدق النموذج المفترض حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة، وكانت قيمة كا٢= صفر وبدرجات حرية

(صفر) ومستوى دلالة (٠.٠١) وبالتالى قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً ووقعت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدي المثالي لها، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الإختبار. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالي.

٣ -**مقياس قلق الإختبار** (إعداد الباحثات)

أعدت الباحثات هذا المقياس بعد الإطلاع علي المقاييس التي تم إعدادها سابقاً والإطار النظريمنها بحث كل منامناني محمد(٢٠١٢)، جمال الدماصى (٢٠١٢)، و علي مرعي(٢٠١٠). وتم بناء مجموعة من المواقف لتتناسب بصورة أكبر مع طلبة الجامعة ويتكون المقياس من (١١) موقف ويندرج أسفل كل موقف ثلاثة اختيارات تم ترتيبها بشكل عشوائي وأعطيت الاستجابات (٣ -٢ - ١) وفقا للجدول رقم (١١) التالى:

جدول (١١)

مفتاح تصحيح مقياس قلق الإختبار

رقم الموقف	درجة الاختيارات		
	أ	ب	ج
الأول	١	٣	٢
الثانى	٢	٣	١
الثالث	٣	١	٢
الرابع	١	٢	٣
الخامس	٣	١	٢
السادس	٢	١	٣
السابع	٣	١	٢

رقم الموقف	درجة الاختيارات		
	أ	ب	ج
الثامن	٣	١	٢
التاسع	١	٢	٣
العاشر	٣	١	٢
الحادى عشر	٢	٣	١

وبناء على جدول (١١) تمتد الدرجة على المقياس من (١١ -٣٣)درجة، وعليه تكون أقل درجة علي المقياس (١١) وتدل علي القلق المنخفض للاختبار وأعلى درجة (٣٣) وتدل على القلق المرتفع للاختبار وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (١٦٩) طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس قلق الإختبار، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بثلاث طرق هم:

أ - **ثبات مواقف مقياسقلق الإختبار:**

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ "، والاتساق الداخلى، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If – item deleted، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياسالذي تنتمي إليه المفردة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢)

معاملات ألفا كرونباخ والاتساق الداخلى لمقياس قلقالاختبار

م	معامل الفا بعد حذف الموقف	معامل الارتباط	م	معامل الفا بعد حذف الموقف	معامل الارتباط
١	٠.٥٤٩	٠.٤٩٥ **	٧	٠.٥٦١	٠.٤٣٩ **
٢	٠.٦٢١	٠.١٧٣	٨	٠.٥٦٧	٠.٤٥٤ **
٣	٠.٥٥٩	٠.٤٨٤ **	٩	٠.٥٦٠	٠.٤٥٥ **
٤	٠.٥٥٧	٠.٤٥٥ **	١٠	٠.٥٨٩	٠.٤٦٤ **
٥	٠.٥٦٧	٠.٣٩٨ **	١١	٠.٥٥٨	٠.٤٧٤ **
٦	٠.٥٢٤	٠.٦١٤ **	م		

** مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن معامل ألفا للموقف في حالة حذف الموقف أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس الذي تنتمي إليه عدا الموقف رقم (٢) ولهذا يجب حذفها حيث تدخل هذا الموقف يؤدي إلي انخفاض معامل ألفا للمقياسوبإعادة حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف الموقفأصبح معامل ألفا لمقياس قلق الإختبار(٠.٦٢١). بالإضافة أن معاملات الارتباط من درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١). وهذا يدل علي الاتساق الداخلي لمواقف مقياس قلق الإختبار. ويتمتع المقياس بالثبات.

ب - طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ومن ثم حساب الثبات الكلي لمقياس قلق الإختباربطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل الثبات لمقياس قلق الإختبار(٠.٦٩٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيا: صدق المقياس:

أ - صدق المحكمين:

تم بناء مجموعة من المواقف لتتناسب بصورة أكبر مع طلبة الجامعة ويتكون المقياس من (١١) موقف ويندرج أسفل كل موقف ثلاثة اختيارات تم ترتيبها بشكل عشوائي وأعطيت الاستجابات (٣ -٢ -١) (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مواقف المقياس لمفهومقلق الاختبار، ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مواقف المقياس وقد تم صياغة جميع المواقف من واقع معايشة الطلبة في الامتحانات بالكلية، وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين مرتفعة حول مدى مناسبة المواقف لقياس المفهوم،ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، ولذا أصبح المقياس مكون من (١١) موقف ويتميز بصدق المحكمين.

ب - صدق المواقف:

تم حساب صدق مواقف مقياس قلق الإختبارعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الموقف والدرجة الكلية للمقياس فى حالة حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للمقياسالذيتنتمي إليه، باعتبار أن بقية مواقفالمقياس محكاًللموقف، والجدول رقم (١٣) التالي يوضح ذلك:

جدول(١٣)

معاملات الارتباط بين درجات المواقف ودرجة المقياس بعد حذف درجة الموقف

م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
معامل الارتباط بعد حذف الموقف	٠.٣٧٠ ❖❖	٠.٢٨٣ ❖❖	٠.٣٠٦ ❖❖	٠.٢٦٨ ❖❖	٠.٤٠٢ ❖❖	٠.٢٨٢ ❖❖	٠.٢٥٢ ❖❖	٠.٢٨٥ ❖❖	٠.٢٠٠ ❖❖	٠.٢٩١ ❖❖

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ❖❖ دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(١٣) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) عداالموقفرقم (١٠) كانت قيمة معامل الارتباط له دالة إحصائياًعند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على صدق مواقف مقياس قلق الاختبار.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق والاتساق فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق والاتساقوأصبح المقياس مكون من عشر مواقف بعد حذف الموقف(٢) غير الثابت وغير الصادق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالي.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينصهذا الفرض على أنه "**توجد مستويات متباينةلضبط الإنتباه لدى كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق** ". يمكن التعرف على نتيجة هذا الفرض لكل مجموعة على حده ولاختبار صحة هذا الفرض من خلال حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية والمتوسط الفرضي (عدد المفردات في تكرار الاستجابة الوسطى) واختبار(ت) لعينة واحدة لدرجات الطلبة مرتفعي قلق الإختبار مرة ومنخفضي قلق الإختبار مرة أخرى ويتضح ذلك مما يلى:

(أ) يوجد مستوى وترتيب لدرجةضبط الإنتباه لدى مجموعة مرتفعي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بناء على استجاباتهم على المقياس طبقا لمقياس ليكرت الثلاثيوتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه كما في الجدول رقم(١٤).

جدول(١٤)

فئات ومستويات ضبط الإنتباه

الفئات	المستوى	التقدير فى المقياس
من ١ ـ أقل من ١.٦٧	منخفض	لا
من ١.٦٧ ـ أقل من ٢.٣٤	متوسط	إلى حدا ما
من ٢.٣٤ – أقل من ٣	مرتفع	نعم

ويتم اختبار مستوى درجة ضبط الإنتباهبطريقتين هما:

الطريقة الأولى:عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعياريةلدرجات الطلبةمرتفعي قلق الإختبار كما في جدول رقم(١٥)التالي:

جدول(١٥)

المتوسطات الوزنية لمتغير ضبط الإنتباه في مجموعة مرتفعي قلق الإختبار(ن=١٨٢)

م	ضبط الإنتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزنى	المستوى
١	الدرجة الكلية لضبط الإنتباه	٣٣.٦	٤.٤٥٠	١.٧٦٨	متوسط

يتضح من الجدول(١٥) السابق أندرجة ضبط الإنتباهتتوفر بدرجة متوسطة ولكنها قريبة من المستوى المنخفض لدى مجموعة مرتفعي قلق الإختبار وهذا ما يتم استنتاجه من الطريقة الثانية.

الطريقة الثانية: عن طريق حساب المتوسط الفرضي واختبار(ت) لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الفرضي ودرجة ضبط الإنتباه للتعرف على مستوى متغير ضبط الإنتباه ومدى بعده عن المتوسط الفرضي للمجموعة ويتضح ذلك من جدول رقم(١٦) التالي.

جدول (١٦)

نتائج اختبار(ت) لمتغير ضبط الإنتباه لدي مجموعة مرتفعي قلق الإختبار

م	ضبط الإنتباه المتوسط الفرضي =٣٨	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الدرجة الكلية لضبط الإنتباه	٣٣.٦	٤.٤٥٠	١٣.٣٤٣	دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٦) السابق انه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسط الفرضي للمجموعة ودرجة ضبط الإنتباه مما يدل على وجود مستوى لضبط الإنتباه لدى مرتفعي قلق الإختبار ولكن هذا المتوسط أقل من المتوسط الفرضي للمجموعة وهذا يعنى أن مستوى ضبط الإنتباه منخفض.

(ب) يوجد مستوى درجة ضبط الإنتباه لدى عينة منخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بناء على استجاباتهم على المقياس طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي وتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه كما في جدول رقم(١٤) السابق ويتم اختبار مستوى درجة ضبط الإنتباه بطريقتين هما:

الطريقة الأولى: عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعياريةلدرجات الطلبة منخفضى قلق الإختبار كما في جدول رقم(١٧)التالي:

جدول(١٧)

المتوسطات الوزنية لمتغير ضبط الإنتباه فى مجموعة منخفضي قلق الإختبار

م	ضبط الإنتباه (ن=١٧٩)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزنى	المستوى
١	الدرجة الكلية لضبط الإنتباه	٣٨.١	٥.٣١٠	٢.٠١	متوسط

يتضح من الجدول(١٧) السابق أندرجة ضبط الإنتباهتتوفر بدرجة متوسطة ولكنها قريبة من المستوى المرتفع لدى مجموعة منخفضي قلق الإختبار وهذا ما يتم استنتاجه من الطريقة الثانية.

الطريقة الثانية: عن طريق حساب المتوسط الفرضي واختبار(ت) لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الفرضي ودرجة ضبط الإنتباه للتعرف

على مستوى متغير ضبط الإنتباه ومدى بعده عن المتوسط الفرضي للمجموعة ويتضح ذلك من جدول رقم(١٨).

جدول (١٨)

نتائج اختبار(ت) لمتغير ضبط الإنتباه لدي مجموعة منخفضى قلق الإختبار

م	ضبط الإنتباه المتوسط الفرضي =٣٨	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الدرجة الكلية لضبط الإنتباه	٣٨.١	٥.٣١٠	٠.٢٥٣	غير دالة إحصائيا

يتضح من الجدول (١٨) السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفرضي للمجموعة ودرجة ضبط الإنتباه مما يدل على تساوى مستوى ضبط الإنتباه لدى منخفضي قلق الإختبار مع المستوى الفرضي ولكن هذا المستوى يبدو مرتفع لأنه أعلى بقليل من المتوسط الفرضي للمجموعة.

يتضح من نتائج الفرض الأول أن ضبطالإنتباه متوسط أو يميل إلى الانخفاض لدى طلبة مرتفعي قلق الإختبار وهذه تعتبر نتيجة منطقية لأن الطلبة ذوى القلق المرتفع أو الزائد يفقدون القدرة علي التركيز في جميع الحالات وبالاخص في المواقف الحياتية والدراسية وقلة التركيز هذه تجعلهم في حالة من التشتت وضعف في ضبط انتباههم ومن ثَم عدم القدرة على النجاح واجتياز مواقف الإختبار بسهولة ولهذا وُجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسط الفرضي ودرجة ضبط الإنتباه لدى مرتفعي قلق الإختبار الاختبار في حدود علم الباحثات لا توجد بحوث في البيئة العربية أو الأجنبية تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا الفرض لأنه لم توجد بحوث اهتمت بتحديد مستوى ضبط الانتباه وأما في حالة الطلبة منخفضي قلق الإختبارفإن مستوى ضبط الإنتباه لديهم يكون متوسط أو فوق المتوسط قليل وهذا يرجع إلى أن الطلبة منخفضي قلق الإختبار لديهم درجة عالية من التركيز أثناء أداء المهام

ومن ثَم التركيز نحو الهدف والوصول إلى تحقيق النجاح وهذا يوضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسط الفرضي ودرجة ضبط الإنتباه لدى منخفضى قلق الإختبار.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه **"توجد مستويات متباينة للإخفاق المعرفي لدى كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبارمن طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق"**. يمكن التعرف على نتيجة هذا الفرض لكل مجموعة على حده ولاختبار صحة هذا الفرض من خلال حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية والمتوسط الفرضي (عدد المفردات في تكرار الاستجابة الوسطى) واختبار(ت) لعينة واحدة لدرجات الطلبة مرتفعي قلق الإختبار مرة ومنخفضي قلق الإختبار مرة أخرى ويتضح ذلك مما يلى:

أ) يوجد مستوى وترتيب درجاتالإخفاق المعرفي لدى مجموعة مرتفعي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بناء على استجاباتهم على المقياس طبقا لمقياس ليكرت الثلاثيوتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه كما في جدول(١٤)السابقويتم اختبار مستوى درجات الإخفاق المعرفيبطريقتين هما:

الطريقة الأولى:عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعياريةلدرجات الطلبةمرتفعي قلق الإختبار كما في جدول رقم(١٩)التالي.

جدول(١٩)

المتوسطات الوزنية لمتغير الإخفاق المعرفي فى مجموعة مرتفعى قلق الإختبار

م	الإخفاق المعرفي (ن=١٨٢)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزنى	المستوى	الترتيب
١	الإخفاق المعرفي في الإدراك	٢٢.٤٧	٣.١٦٢	٢.٠٤٣	متوسط	الأول

م	الإخفاق المعرفي (ن=١٨٢)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزنى	المستوى	الترتيب
٢	الإخفاق المعرفي في التذكر	١٦.٣١	٣.٠٠٩	١.٨١٢	متوسط	الثالث
٣	الإخفاق المعرفي في الأداء	٧.٥٣	١.٥٠٨	١.٨٨٣	متوسط	الثاني

يتضح من الجدول(١٩) السابق أنأبعادالإخفاق المعرفي تتوفر بدرجة متوسطة لدى مجموعة مرتفعي قلق الإختبار، وقد مثل بعد الإخفاق المعرفي في الإدراك الترتيب الأول بينما مثل بعد الإخفاق المعرفي في الأداء الترتيب الثاني وبعد الإخفاق المعرفي في التذكر الترتيب الثالث والأخير بينالأبعاد وبالإضافة لذلك فإن درجة الإخفاق المعرفي في الإدراك تتوفر بدرجة متوسطة ولكنها قريبة من المستوى المرتفع لدى مجموعة مرتفعي قلق الإختبار وهذا ما يتم استنتاجه من الطريقة الثانية.

الطريقة الثانية: عن طريق حساب المتوسط الفرضي واختبار(ت) لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الفرضي ودرجة الإخفاق المعرفي للتعرف على مستوى متغير الإخفاق المعرفي ومدى بعده عن المتوسط الفرضي للمجموعة ويتضح ذلك من جدول رقم(٢٠).

جدول (٢٠)

نتائج اختبار(ت) لدرجات الإخفاق المعرفي لدي مجموعة مرتفعي قلق الإختبار

م	أبعاد الإخفاق المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)
١	الإخفاق المعرفي في الإدراك	٢٢.٤٧	٣.١٦٢	٢٢	٢.٠١٦*
٢	الإخفاق المعرفي في التذكر	١٦.٣١	٣.٠٠٩	١٨	٧.٥٦٢**
٣	الإخفاق المعرفي في الأداء	٧.٥٣	١.٥٠٨	٨	٤.٢٢٩**

يتضح من الجدول (٢٠) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفرضي للمجموعة وأبعاد الإخفاق المعرفي (الإخفاق في الإدراك - الإخفاق في التذكر- الإخفاق في الأداء) مما يدل على وجود اختلاف بين مستوى درجات الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي قلق الإختبار مع المستوى الفرضي ولكن هذا المستوى يبدو مرتفع لأنه أعلى بقليل من المتوسط الفرضي للمجموعة.

ب) يوجد مستوى وترتيب درجاتالإخفاق المعرفي لدى مجموعة منخفضي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بناء على استجاباتهم على المقياس طبقا لمقياس ليكرت الثلاثيوتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه كما في جدول (١٤) السابق ويتم اختبار مستوى درجات الإخفاق المعرفيبطريقتين هما:

الطريقة الأولى:عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحرافات المعياريةلدرجات الطلبةمنخفضي قلق الإختبار كما في جدول رقم(٢١)التالي.

جدول(٢١)

المتوسطات الوزنية لمتغير الإخفاق المعرفي في مجموعة منخفضي قلق الإختبار

م	أبعاد الإخفاق المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزنى	المستوى	الترتيب
١	الإخفاق المعرفي في الإدراك	٢٠.٤٦	٣.٤٩٢	١.٦٨	منخفض	الأول
٢	الإخفاق المعرفي في التذكر	١٤.٧٩	٣.٠٢٢	١.٦٤٣	منخفض	الثاني
٣	الإخفاق المعرفي في الأداء	٦.٨٤	١.٦٢٤	٠.٨٥٥	منخفض	الثالث

يتضح من الجدول(٢١) السابق أنأبعادالإخفاق المعرفي تتوفر بدرجة منخفضةلدى مجموعة منخفضى قلق الإختبار، وقد مثل بعد الإخفاق المعرفي

في الإدراك الترتيب الأول، بينما مثل بعد الإخفاق المعرفي في التذكر الترتيب الثاني وبعد الإخفاق المعرفي في الأداء الترتيب الثالث والأخير بينالأبعاد وهذا ما يتم استنتاجه من الطريقة الثانية.

الطريقة الثانية: عن طريق حساب المتوسط الفرضي واختبار (ت) لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الفرضي ودرجة الإخفاق المعرفي للتعرف على مستوى متغير الإخفاق المعرفي ومدى بعده عن المتوسط الفرضي للمجموعة ويتضح ذلك من جدول رقم(٢٢).

جدول(٢٢)

نتائج اختبار(ت) لدرجات الإخفاق المعرفي لدي مجموعة منخفضي قلق الإختبار

م	أبعاد الإخفاق المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)
١	الإخفاق المعرفي في الإدراك	٢٠.٤٦	٣.٤٩٢	٢٢	٥.٨٨٦ **
٢	الإخفاق المعرفي في التذكر	١٤.٧٩	٣.٠٢٢	١٨	١٤.٢٢٠ **
٣	الإخفاق المعرفي في الأداء	٦.٨٤	١.٦٢٤	٨	٩.٥٢٥ **

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفرضي للمجموعة وأبعاد الإخفاق المعرفي (الإخفاق في الإدراك – الإخفاق في التذكر – الإخفاق في الأداء) مما يدل على وجود اختلاف بين مستوى درجات الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي قلق الإختبار مع المستوط الفرضي ولكن هذا المستوى يبدو منخفض لأنه أقل من المتوسط الفرضي للمجموعة.

يتضح من نتائج الفرض الثاني أن هناك فروقاً دالة إحصائياًبين أبعاد الإخفاق المعرفي التي تتمثل بدرجة متوسطة لدى الطلبة مرتفعي قلق الإختبار، حيث إن الإخفاق المعرفي في الإدراك أكثر الابعاد تأثراً بالقلق ويليه الإخفاق المعرفي في الأداء وهذا يوضح أن عامل الإخفاق في الإدراك أكثر تأثراً لأن الطلبةذوى القلق المرتفع يتميزون بفقدان القدرة على التركيز والتشتت لهذا

يَصعب عليهم إدراك الأمور حولهم واتضح ذلك من الهفوات والأخطاء المعرفية في استجابات الطلبة.

وبالنسبة للطلبة منخفضي قلق الإختبار فإن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أبعاد الإخفاق المعرفي التي تتمثل بدرجة منخفضة لدى الطلبة منخفضي قلق الإختبار،حيث إن الإخفاق المعرفي في الإدراك أكثر الأبعاد تأثراً بالقلق ويليه الإخفاق المعرفي في التذكر وهذا يوضح أن عامل الإخفاق في الإدراك يظهر بدرجة منخفضة لأن الطلبة ذوي القلق المنخفض يتميزون بقدرتهم على التركيز وإدراك الأمور حولهم والأداء المعرفي الجيد في مواقف الدراسة والمواقف الحياتية.

وفي حدود علم الباحثات لا توجد بحوث تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا الفرض لأنه لم توجد بحوث اهتمت بتحديد مستوى الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار،ولكنه بصفة عامة تتفق هذه النتيجة مع بحث رانيا القادر وسلمي البيعي (٢٠١٤) الذى توصل إلى وجود الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة في مستويين مرتفع ومنخفض ،وتتفق مع بحث أنعام الركابي (٢٠١١) الذى توصل إلى وجود الإخفاق المعرفي بدرجات متفاوتة لدى طلبة الجامعة (منخفض،و متوسط ، ومرتفع) ولكن أكثر مستويات الإخفاق المعرفي انتشاراً هو المستوى المتوسط لدى طلبة الجامعة. وتختلف مع بحث غفران ناصر (٢٠١٤) الذى توصل إلى أنه لا توجد إخفاقات معرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على انه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في ضبط الإنتباه من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيقلصالح مجموعة منخفضي قلق الإختبار**". ولاختبار صحة هذا الفرضتم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين

المجموعتين في متغير ضبط الإنتباهوكانت النتائج موضحة كما بالجدول رقم (٢٣) التالي:

جدول (٢٣)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في ضبط الإنتباه

المتغيرات	مرتفعي قلق الإختبار (ن=١٨٢)		منخفضي قلق الإختبار (ن=١٧٩)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ضبط الإنتباه	٣٣.٦٠	٤.٤٥٠	٣٨.١٠	٥.٣١٠	٨.٧٣٦ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢٣) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في ضبط الإنتباه لصالح مجموعة منخفضي قلق الإختبار.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث كل من تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث كل من(2009) Coombes et al،و Derakshan, et al (2009)،و(2009) Wilson &Vine،و Shenandoah-Lale(2011) في أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي القلق في ضبط الانتباه صالح منخفضى القلق ،وبحث Berggren& Derakshan(2013) الذى توصل إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين القلق وضبط الانتباه ،وبحث O'lafsson, et al(2011) الذى أسفر عن إمكانية التنبؤ بضبط الانتباه من القلق. وتختلف مع نتائج بحث Bardeen, et al (2014) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين ضبط الانتباه والتوتر أو القلق. ويمكن تفسير ذلك من

خلال أن الطلبة منخفضي قلقالإختبار لديهم القدرة على ضبط انتباههم في جميع المواقف الإختبارية، وبالتالي هم أكثر قدرة على التركيز والبعد عن تشتت الإنتباه وشرود الذهن مما يؤدي إلى الأداء الجيد في هذه المواقف، كما أن الطلبة منخفضي قلق الإختبار لا يظهر لديهم الاعراض الجسمية والنفسية السيئة المصاحبة للقلق والتى لها الدور الاكبر في حدوث تشتت الإنتباه.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في الإخفاق المعرفي لصالح مجموعة مرتفعي قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**"ولاختبار صحة هذا الفرضتم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين المجموعتين في درجات الإخفاق المعرفي وكانت النتائج موضحة كما بالجدول رقم(٢٤) التالي:

جدول (٢٤)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في الإخفاق المعرفي

المتغيرات	مرتفعي قلق الإختبار (ن=١٨٢)		منخفضي قلق الإختبار (ن=١٧٩)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الإخفاق المعرفي في الإدراك	٢٢,٤٧	٣,١٦٢	٢٠,٤٦	٣,٤٩٢	٥,٧٣١ ◆◆
الإخفاق المعرفي في التذكر	١٦,٣١	٣,٠٠٩	١٤,٧٩	٣,٠٢٢	٤,٨٠٥ ◆◆
الإخفاق المعرفي في الأداء	٧,٥٣	١,٥٠٨	٦,٨٤	١,٦٢٤	٤,١٤٧ ◆◆
الدرجة الكلية للاخفاق المعرفي	٤٦,٣١	٦,٤٥٦	٤٢,٠٩	٦,٥٩٤	٦,١٤١ ◆◆

◆◆ دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢٤) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار في درجات الإخفاق المعرفي (الإخفاق في الإدراك – الإخفاق في التذكر –الإخفاق في الأداء –الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي) لصالح مجموعة مرتفعي قلق الإختبار.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Mahony, et al(1998)،و(Mattews,et al(1990)،و(Mattews &Wells(1988والتى اظهرت انه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والقلق. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة مرتفعي قلق الإختبار يفقدون القدرة على ضبط انتباهم في جميع المواقف الإختبارية ، وبالتالي هم يتسمون بضعف التركيز والتشتت في الإنتباه وشرود الذهن مما يؤدي إلى الأداء الضعيف في هذه المواقف ، كما أن الطلبة مرتفعي قلق الإختبار يظهر لديهم الاعراض الجسمية والنفسية السيئة المصاحبة للقلق والتى لها الدور الاكبر في حدوث الهفوات والأخطاء المعرفية في إدارك الموضوعات أو تذكرها أو الإخفاق في الأداء مما يؤدى إلى الإخفاق المعرفي، بالإضافة إلى أن الطلبة مرتفعي قلق الإختبار ينشغلون بأمور لا علاقة لها بالمهمة الإختبارية ويتسمون بالتقييم السلبي للذات والاستغراق في الأفكار السلبية وتشتت الإنتباهوعدم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة والاستعداد الجيد للاختبار ويؤدى ذلك إلى عدم الإنتباه للمعلومات وظهور أخطاء معرفية عند حل المشكلات أثناء أداء المهمة.بينما الطلبة منخفضي قلق الإختبار يبذلون قصارى جهدهم في المهمة المكلفين بها ويكونون أكثر انتباهاً ونجاحاً معرفياً عند أداء مهمة ما.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: " **لا يوجدتأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجةضبط الإنتباهلدي مرتفعي**

ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق". لاختبار صحة هذا الفرضتم استخدام تحليل التباين متعدد الأبعاد(Manova) ذي التصميم العاملي(٢×٢×٢) لدراسة تأثير التفاعل بين كل من النوع والفرقة الدراسيةوالتخصص الدراسي على متغير ضبط الإنتباهويتم اختبار هذا الفرض على جزأين (مرتفعي قلق الاختبار مرة، ومنخفضي قلق اختبار مرة أخرى) حيث إنه بناء على نتائج الفرض الثاني وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في ضبط الإنتباه كما يلي:

أ) **الجزء الأول:** مجموعة مرتفعي قلق الإختباروكانت النتائج موضحة كما بالجدول رقم(٢٥) التالي:

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والفرقة الدراسيةوالتخصص الدراسي والتفاعل الثنائي والثلاثي بينهم على ضبط الإنتباهلدى مرتفعي قلق الإختبار

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التاثير
ضبط الإنتباه	النوع (أ)	٣٣.٣٦٩	١	٣٣.٣٦٩	١.٦٧٧	٠.١٠
	الفرقة الدراسية (ب)	٨.٢٩٨	١	٨.٢٩٨	٠.٤١٧	٠.٠٠٢
	التخصص الدراسي (ج)	٠.٧٤٩	١	٠.٧٤٩	٠.٠٣٨	٠.٠٠٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	١.٥٥٠	١	١.٥٥٠	٠.٠٧٨	٠.٠٠٠
	(أ×ج) النوع × التخصص	١٠.٦٢٧	١	١٠.٦٢٧	٠.٥٣٤	٠.٠٠١
	(ب×ج) الفرقة × التخصص	٢٢.٤٠٥	١	٢٢.٤٠٥	١.١٢٦	٠.٠٠٦
	(أ×ب×ج) النوع × الفرقة ×التخصص الدراسي	٤.٥٩١	١	٤.٥٩١	٠.٢٣١	٠.٠٠٣
	تباين الخطأ	٣٤٦١.٦١١	١٧٤	١٩.٨٩٤	-	-

ويتضح من جدول(٢٥) السابق انه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مرتفعي قلق الإختبارفيضبط الإنتباه. وبذلك قد تحقق الفرض.

ب) **الجزءالثاني:** مجموعة منخفضي قلق الإختبار وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم(٢٦) التالي،

جدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والفرقة والتخصص الدراسي والتفاعل الثنائي والثلاثي بينهم على ضبط الإنتباهلدى منخفضي قلق الإختبار

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
ضبط الإنتباه	النوع (أ)	٧,٨٦٣	١	٧,٨٦٣	٠,٢٨١	٠,٠٠٢
	الفرقة (ب)	١٦,٤٧٦	١	١٦,٤٧٦	٠,٥٨٨	٠,٠٠٣
	التخصص الدراسي (ج)	٢,٩٦١	١	٢,٩٦١	٠,١٠٦	٠,٠٠١
	(أ×ب)النوع×الفرقة	٤٩,٤٨٦	١	٤٩,٤٨٦	١,٧٦٦	٠,٠١٠
	(أ×ج)النوع×التخصص	٣٧,٠٦٠	١	٣٧,٠٦٠	١,٣٢٢	٠,٠٠٨
	(ب×ج)الفرقة×التخصص	٤,٢٩٠	١	٤,٢٩٠	٠,١٥٣	٠,٠٠١
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٠,٢٠٥	١	٠,٢٠٥	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠
	تباين الخطأ	٤٧٩٢,٧٦	١٧١	٢٨,٠٢٨	-	-

ويتضح من جدول (٢٦) السابق أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي)

والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق منخفضي قلق الإختبارفيضبط الإنتباه. وبذلك قد تحقق الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع بحث(2013) Judah. et al الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ضبط الإنتباه. وتختلف مع بحث (2013)Berggren& Derakshanالذى توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والاناث في ضبط الانتباه. وفي حدود علم الباحثات لا توجد بحوث أخري تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا الفرض لأنه لم توجد بحوث تناولت تأثير التخصص على ضبط الانتباه. وأوضحت نتائج الفرض الخامس أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية (أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبارفيضبط الإنتباه وهذه النتيجة منطقية وترجع إلى أن ضبط الإنتباه يتأثر بقلق الإختبار بغض النظر عن النوع والفرقة الدراسية والتخصص العلمي حيث إن الطلبة مرتفعي قلق الإختبار سواء ذكور أم إناث من طلبة الفرقة الأولى أو الرابعة من التخصصات العمية أو الأدبية يتميزون باضطراب الإنتباه وتشتته وعدم تركيزهم وهذا يؤثر على أداء الإختبار.

وبالنسبة للطلبة منخفضي قلق الإختبار سواء أكانوا ذكور أم إناث من طلبة الفرقة الأولى أو الرابعة من التخصصات العلمية أو الأدبية يتميزون بضبطالإنتباهوقدرتهم على التركيز وهذا يؤثر على أداء الإختبار.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها

ينصهذا الفرض على أنه: " **لا يوجدتأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/انثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات الإخفاق المعرفي لدي مرتفعي ومنخفضى قلق الإختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**". لاختبار صحة هذا الفرضتم استخدام تحليل التباين متعدد الأبعاد(Manova) ذي

التصميم العاملي(٢×٢×٢) لدراسة تأثير التفاعل بين كل من النوع والفرقة الدراسيةوالتخصص الدراسي على متغير الإخفاق المعرفيويتم اختبار هذا الفرض على جزأين (مرتفعي قلق الاختبار مرة، ومنخفضي قلق اختبار مرة أخرى) حيث إنه بناء على نتائج الفرض الثاني وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الإخفاق المعرفي كما يلي:

أ) **الجزء الأول:** مجموعة مرتفعي قلق الإختباروكانت النتائج موضحة كما بالجدول رقم (٢٧) التالي:

جدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والفرقة الدراسيةوالتخصص والتفاعل الثنائي والثلاثي بينهم على الإخفاق المعرفيلدى مرتفعي قلق الإختبار

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
الإخفاق في الإدراك	النوع (أ)	٣١,٥٤٧	١	٣١,٥٤٧	٣,١٩٢	٠,٠١٨
	الفرقة الدراسية (ب)	٤,٦٥٠	١	٤,٦٥٠	٠,٤٧٠	٠,٠٠٣
الإخفاق في الإدراك	التخصص الدراسي (ج)	٧,٦٧٤	١	٧,٦٧٤	٠,٧٧٦	٠,٠٠٤
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	١,٤٥٣	١	١,٤٥٣	٠,١٤٧	٠,٠٠١
	(أ×ج) النوع×التخصص	١١,١٦٨	١	١١,١٦٨	١,١٣٠	٠,٠٠٦
	(ب×ج)الفرقة×التخصص	٢١,٠٦١	١	٢١,٠٦١	٢,١٣١	٠,٠١٢
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٤,٥٥٤	١	٤,٥٥٤	٠,٤٦١	٠,٠٠٣

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التاثير
	تباين الخطأ	١٧١٩,٦٥٧	١٧٤	٩,٨٨٣	-	-
الإخفاق في التذكر	النوع (أ)	٠,٢٨٣	١	٠,٢٨٣	٠,٠٣٢	٠,٠٠٠
	الفرقة الدراسية (ب)	٢٩,٤٩٤	١	٢٩,٤٩٤	٣,٢٨٨	٠,٠١٩
	التخصص الدراسي (ج)	١٥,٤٢١	١	١٥,٤٢١	١,٧١٩	٠,٠١٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٧,٩٥٥	١	٧,٩٥٥	٠,٨٨٧	٠,٠٠٥
	(أ×ج) النوع×التخصص	٦,٢٠٤	١	٦,٢٠٤	٠,٦٩١	٠,٠٠٤
	(ب×ج)الفرقة×التخصص	٢٢,٤٣٦	١	٢٢,٤٣٦		
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	١٢,٣٥٣	١	١٢,٣٥٣	١,٣٧٧	٠,٠٠٨
	تباين الخطأ	١٥٦١,٠٤٨	١٧٤	٨,٩٧٢	-	-
الإخفاق في الأداء	النوع (أ)	١,٠٥٨	١	١,٠٥٨	٠,٤٦٤	٠,٠٠٣
	الفرقة الدراسية (ب)	٢,١٣٢	١	٢,١٣٢	٠,٩٣٤	٠,٠٠٥
	التخصص الدراسي (ج)	٠,٤٠٦	١	٠,٤٠٦	٠,١٧٨	٠,٠٠١
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٠,٩٧٠	١	٠٩٧٠	٠,٤٢٥	٠,٠٠٢
	(أ×ج) النوع×التخصص	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	(ب×ج)الفرقة×التخصص	٣,٦٦٣	١	٣,٦٦٣	١,٦٠٦	٠,٠٠٩

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
	(ا×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٠,٠٥١	١	٠,٠٥١	٠,٠٢٢	٠,٠٠٠
	تباين الخطأ	٣٩٧,٠٠٤	١٧٤	٢,٢٨٢	-	-
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	النوع (ا)	٥١,٥١٦	١	٥١٠٥١٦	١,٢٥٥	٠,٠٠٧
	الفرقة الدراسية (ب)	٨١,٨٥٣		٨١,٨٥٣	١,٩٩٣	٠,٠١١
	التخصص الدراسي (ج)	٥٣,٧٩٠	١	٥٣,٧٩٠	١,٣١٠	٠,٠٠٧
	(ا×ب) النوع ×الفرقة	٢٥,١٠٥	١	٢٥,١٠٥	٠,٦١١	٠,٠٠٤
	(ا×ج) النوع×التخصص	٣٣,٧١٩	١	٣٣,٧١٩	٠,٨٢١	٠,٠٠٥
	(ب×ج)الفرقة×التخصص	١٢٦,٣٣٥	١	١٢٦,٣٣٥-	٣,٠٧٧	٠,٠١٧
	(ا×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٣٤,٥٠٣	١	٣٤,٥٠٣	٠,٨٤٠	٠,٠٠٥
	تباين الخطأ	٧١٤٤,٦٧٠	١٧٤	٤١,٠٦١	-	-

ويتضح من جدول(٢٧) السابق أنه لا يوجدتأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مرتفعي قلق الإختبار فى درجات الإخفاق المعرفي" وبذلك قد تحقق الفرض.

ب) الجزء الثاني: مجموعة منخفضي قلق الإختباروكانت النتائج موضحة بالجدول رقم(٢٨) التالي:

جدول(٢٨)

نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والفرقة الدراسيةوالتخصص الدراسي والتفاعل الثنائي والثلاثي بينهم علي الإخفاق المعرفيلدى منخفضي قلق الإختبار

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التاثير
الإخفاق في الإدراك	النوع (أ)	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥	٠,٠٠٤	٠,٠٠
	الفرقة الدراسية (ب)	٠,٦٨١	١	٠,٦٨١	٠,٠٥٦	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي (ج)	٠,١٢٢	١	٠,١٢٢	٠,٠١٠	٠,٠٠٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٠,٥٨٠	١	٠,٥٨٠	٠,٠٤٨	٠,٠٠٠
	(أ×ج) النوع×التخصص	٤٦,٢٧١	١	٤٦,٢٧١	٣,٨٠١♦	٠,٠٢٢
	(ب×ج)الفرقة× التخصص	١,٣٧٧	١	١,٣٧٧	٠,١١٣	٠,٠٠١
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٧,١٢٤	١	٧,١٢٤	٠,٥٨٥	٠,٠٠٣
	تباين الخطأ	٢٠٨١,٥٧	١٧١	٢٨,٠٢٨	-	-
الإخفاق في التذكر	النوع (أ)	٣٧,٣٢٤	١	٣٧,٣٢٤	٥٤,١٨٨♦	٠,٠٢٤
	الفرقة الدراسية (ب)	١,٤١٠	١	١,٤١٠	٠,١٥٨	٠,٠٠١
	التخصص الدراسي (ج)	٠,٥٨٨	١	٠,٥٨٨	٠,٠١٠	٠,٠٠٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	(أ×ج) النوع×التخصص	١٤,٧٧٩	١	١٤,٧٧٩	١,٦٥٨	٠,٠١٠
	(ب×ج)الفرقة ×التخصص	٠,٨٧٠	١	٠,٨٧٠	٠,٠٩٨	٠,٠٠١
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٢,٠٢٠	١	٢,٠٢٠	٠,٢٢٧	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	١٥٢٤,١٦	١٧١	٨,٩١٣	-	-
الإخفاق	النوع (أ)	٢,٢٠١	١	٢,٢٠١	٠,٨٢٩	٠,٠٠٥
	الفرقة الدراسية (ب)	٣,٩٣١	١	٣,٩٣١	١,٤٨١	٠,٠٠٩

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
في الأداء	التخصص الدراسي (ج)	٠,٠١٠	١	٠,٠١٠	٠,٠٠٤	٠,٠٠٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٠,٠١٧	١	٠,٠١٧	٠,٠٠٦	٠,٠٠٠
	(أ×ج) النوع×التخصص	٠,٤٢٤	١	٠,٤٢٤	٠,١٦٠	٠,٠٠١
	(ب×ج)الفرقة ×التخصص	٠,١١٤	١	٠,١١٤	٠,٠٤٣	٠,٠٠٠
	(أ×ب×ج)النوع×الفرقة ×التخصص الدراسي	٠,٢٣٥	١	٠,٢٣٥	٠,٠٨٨	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	٤٥٣,٨٥٥	١٧١	٢,٦٥٤	-	-
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	النوع (أ)	٦٠,٩٠٩	١	٦٠,٩٠٩	١,٤٠٤	٠,٠٠٨
	الفرقة الدراسية (ب)	٢,٦٢٥	١	٢,٦٢٥	٠,٠٦١	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي (ج)	١,٠٣٣	١	١,٠٣٣	٠,٠٢٤	٠,٠٠٠
	(أ×ب) النوع ×الفرقة	٠,٧٧٢	١	٠,٧٧٢	٠,٠١٨	٠,٠٠٠
	(أ×ج) النوع×التخصص	١٢٧,٦٤٧	١	١٢٧,٦٤٧	٢,٩٤٢	٠,٠١٧
	(ب×ج)الفرقة ×التخصص	٥,٩٧٧	١	٥,٩٧٧	٠,١٣٨	٠,٠٠١
	(أ×ب×ج)النوع× الفرقة ×التخصص الدراسي	٣,٠٠١	١	٣,٠٠١	٠,٠٦٩	٠,٠٠٠
	تباين الخطأ	٧٤١٩,١٣٦	١٧١	٤٣,٣٨٧	-	-

❖ دالة إحصائيا عن مستوى (٠,٠٥) ❖❖ دالة إحصائيا عن مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول(٢٨) السابق أنه لا يوجدتأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/انثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق منخفضي قلق الإختبارفي درجات الإخفاق المعرفي ولكنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد الإخفاق في التذكر لصالح الذكور كما أنه يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين

النوع والتخصص عند مستوى (٠.٠١) على بعد الإخفاق في الإدراك ويتم استخدام اختبار شافيه لتحديد وجهة الفروق كما في جدول رقم(٢٩) التالي:

جدول (٢٩)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث طبقا للتخصص العلمي على بعد الإخفاق في الادراك

المتغير	المجموعات	المتوسط	ذكور علمي	اناث علمي	ذكور أدبي	إناث أدبي
الإخفاق في الإدراك	ذكور ذوى التخصص العلمي	٢١.٠٨	-	١.٢٤٩*	١.١١٥	٠.١٣٧
	اناث ذوى التخصص العلمى	١٩.٥٠٧	-	-	٠.١٣٤	١.٣٨٦*
	ذكور ذوى التخصص الادبي	١٩.٤٧٤	-	-	-	١.٢٥٢
	اناث ذوى التخصص الادبي	٢١.٠٧٢	-	-	-	-

* دالة عند مستوى (٠.٠١)

واتضح أن الفروق كانت لصالح مجموعة الذكور منخفضى قلق الإختبار ذوى التخصص العلمي فَهُم أكثر إخفاقا في الإدراك من طلبة المجموعات الأخرى (ذكور ذوى التخصص الأدبي -إناث ذوات التخصص العلمي -إناث ذوات التخصص الأدبي) وبذلك قد تحقق الفرض جزئيا.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث كل من "ريا حسن"(٢٠١٢) وأنعام الركابي(٢٠١٠) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي ، بينما **تختلف نتيجة البحث الحالي معهما** في أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلبة التخصص العلمي والتخصص الادبي في الإخفاق المعرفي لصالح طلبة التخصص العلمي، **وتختلف** مع نتائج بحث " قصي النصيري"(٢٠١٥) التى توصلت إلى أنه توجد فروق دالة

إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث ونتائج بحث "غفران ناصر" (٢٠١٤) التى توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالحمجموعة الذكور بالقسم العلمى **ولكن تتفق نتيجة البحث الحاليمع** نتائج بحث "غفران ناصر" (٢٠١٤) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالةإحصائياً بين طلبة القسم العلمى والأدبي في الاخفاق المعرفي. ويتضح من نتائج الفرض السادس أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) والفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مرتفعي قلق الإختبارفيأبعاد الإخفاق المعرفي وهذه النتيجة منطقية وترجع إلى أن الإخفاق المعرفي يتأثر بقلق الإختبار بغض النظر عن النوع والفرقة الدراسية والتخصص العلمي، حيث إن الطلبة مرتفعي قلق الإختبار سواء ذكور أم إناث من طلبة الفرقة الأولى أو الرابعة من التخصصات العمية أو الادبية يتميزون بالهفوات والأخطاء المعرفية وعدم تركيزهم وهذا يؤثرعلى حدوث الإخفاق المعرفي والتأثير السلبي على الاداء المعرفي للطالب أثناء مروره بموقف الإختبار.

وبالنسبة للطلبة منخفضي قلق الإختبارفإنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/أنثي) الفرقة الدراسية(أولى/رابعة) والتخصص الدراسي(علمي/أدبي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مرتفعي قلق الإختبارفيأبعاد الإخفاق المعرفي(الإخفاق في الإدراك – الإخفاق في الأداء - الدرجة الكلية للاخفاق) ، ولكنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بعد الإخفاق في التذكر لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص العلمي على بعد الإخفاق في الإدراك لصالح مجموعة الذكور ذوى التخصص العلمي وهذا يرجع إلى أن

الذكور منخفضي قلق الإختباريتميزون بضعف قدرتهم على تذكر المعلومات وتفاصيل الأحداث عن الإناث منخفضي قلق الإختبار. كما أن الذكور ذوى التخصص العلمى لديهم اخفاق فى الإدراك قد يرجع إلى أن طبيعة التخصصات العلمية تحتاج إلى كثير من الوقت للاستذكار والدقة في سرد المعلومات والتفاصيل أكثر من التخصصات الادبية الى تهتم بالفكرة الكلية وكذلك فإن الكثير من الطلبة الذكور بالجامعة لا يميلون لكثرة الاستذكار ويقضون معظم أوقاتهم في الأندية ومشاهدة مباريات الكرة ولهذا ظهر لديهم الإخفاق في إدراك المعلومات والأمور من حولهم.بالإضافة إلى أن مجموعة الطلبة الذكور قد يجدون صعوبة عند استقبال المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة أثناء تكوين بُنى معرفية جديدة ودمجها في المعلومات القديمة، لهذا لا يستخدمون خطط فعالة لتنظيم المادة الدراسية عندما يتعاملون مع المعلومات، وبالتالى يجدون صعوبة في استرجاع المعلومات وتذكرها عند إجابة أسئلة الإختبار.

توصيات البحث:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث، تقدم الباحثات بعض التوصيات التالية:

١ - ضرورة قيام إدارة البحوثبإجراء مزيد من البحوث حول المتغيرات التي تتأثر بالقلق بصفة عامة وقلق الإختبار بصفة خاصة.

٢ - قيام إدارة الكلياتبتهيئة الظروف ونظم تقويم الامتحانات من أجل خفض قلق الإختبار مما يترتب عليه ارتفاع ضبط الإنتباه وخفض الإخفاق المعرفي ومن ثَم تحسن أداء الطلبة في الإختبار.

٣ - إجراء أعضاء هيئة التدريس المزيد من الإختبارات أثناء الدراسة للتعرف على مدي تمكّن الطلبة من المادة العلمية والوقوف على العوامل التي تشتت الإنتباه وتسبب الإخفاق المعرفي لتلاشيها مستقبلا.

٤ - توثيق الصلة بين الجامعة ومراكز التنمية البشرية للتعرف على أعراض القلق عند الطلبة وكيفية التخفيف من نتائجها السلبية المتمثلة في ضعف ضبط الإنتباه والاخفاق المعرفيعلى الطلبة أثناء الموقف الإختبارى.

٥ - تبصرة القائمين بالعملية التربوية والتعليمية بضرورة تحديث المناهج الدراسية بحيث لا تعتمد على التلقين فقط ولكن مراعاة العوامل النفسية المؤثرة في عملية التعليم وإدماج بعض الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع ميول الطلبة وقدراتهم على مدى عدد سنوات الجامعة في المقررات الدراسية وإبراز أهميتها لهم.

٦ - اهتمام اتحاد الطلبة في الكليات بتوفير الأنشطة الترفيهية الهادفة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس معا مثل الرحلات والمشاركات في الألعاب التي تزيد العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه وبالتالى ينخفض القلق لدى الطلبة.

٧ - عقد محاضرات إرشادية من قبل المتخصصين في مجال الارشاد العلاجي والنفسي لعلاج مشكلة قلق الإختبار لدى الطلبة.

٨ - يقوم واضعى البرامج والمقررات بالعمل على وضع برامج تعليمية حديثة تعتمد على تقنيات العصر التكنولوجي الحالي والتى تمكّن الطلبة من المحافظة على ضبط الإنتباه وتقليل الأخطاء المعرفية أثناء أداء الإختبار مما يؤدى إلى تخفيف التوتر والقلق الناتج عن الطرق التقليدية في التعليم والمستخدمة في معظم الجامعات المصرية.

٩ - الاهتمام بتدريب وتثقيف الطلبة على المشاركة والاندماج بفاعلية في عملية التعلم بشكل عام من خلال مراكز الارشاد النفسي بالجامعة لتعويدهم على الموقف الإختباري وجذب انتباههم والتخفيف من القلق وربط الدراسة الأكاديمية بالواقع العملى وهذا يساعد على تنمية المهارات الذاتية والاجتماعية لدى الطلبة ومن ثَم توظيفها في حل المشكلات الحياتية وإزالة أسباب التوتر والقلق الناتج عنها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالى تقترح الباحثات مجموعة من البحوث المقترحة منها:

١ - برنامج مقترح لخفض قلق الإختبار في المرحلة الجامعية.

٢ - دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة.

٣ - أثر التداخل المعرفي (التشويش المعرفي) على الإخفاق المعرفي وقلق الإختبار.

٤ - ضبط الإنتباه وأثره على الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.

المراجـــع

١. إبـراهيم وجيـه، ومحمـود عبـد الحليـم منسـي، وأحمـد صـالح (٢٠٠٢). **علـم النفس التعليمي**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢. أحمد الحسينى هلال (٢٠١١). انحياز الإنتباه وعلاقته بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢١(٧٠)، ١ – ٣٩.

٣. أماني عبد الله محمد محمد (٢٠١٢). القلق الإختباري ومهارات الاستذكار وفعالية الذات الاكاديمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤. أنعام مجيدعبيدالركابي(٢٠١٠). الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

٥. السيد علي سيد أحمد، وفائقة محمد بدر (١٩٩٩). **اضطراب الإنتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية

٦. السـيد مصـطفى السـنباطي وعمـر إسماعيـل علـى وأحـلام عبـد السـميع العقبـاوى (٢٠١٠): دافـع الانجـاز وعلاقتـه بمسـتوى قلـق الإختبـار ومسـتوى الثقـة بـالنفس لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة، **مجلـة كليـة التربيـة**، جامعـة الزقازيق، (٦٨)، ٣٣٧ – ٣٨٩.

٧. تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٤).**علم النفس التربوي، وتطبيقاته فى مجال التربية الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٨. ثائر أحمد غبارى (٢٠٠٨).**الدافعية (النظرية والتطبيق)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩. جمال محمد على الدماصي (٢٠١٢). فاعلية نموذج التفريد بمساعدة الفروق في تنمية مفهوم الذات والتحصيل في الرياضيات وخفض قلقها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**،كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٠. رانيا محمد على القادر، وسلمى صالح البيعى (٢٠١٤). القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى الشخصية فى الإخفاق المعرفى، **دراسات عربية فى علم النفس**، ١٣(١)، ١– ٢٧.

١١. رشيدة عبد الرؤوف قطب(١٩٩٥). قلق الإختبار والسلوك التوكيدى لدى طلاب النظام الجديد فى الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق،٢(٢٤)، ٩– ٣٨.

١٢. ريا عبد الهاديحسن (٢٠١٢). الإخفاقات المعرفية على وفق الأسلوبين الإدراك بين: تفضيل النمذجة الحسية وتفضيل السيطرة المخية لدى طلبة الصف الثاني متوسط، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق.

١٣. سليمان بن ناصر الثوينى (٢٠٠٩). العلاقة بين قلق الامتحان والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات جامعة حائل، **مجلة كلية التربية**، جامعة سوهاج، (٢٥)، ٤٠٠ – ٤٢٣.

١٤. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠).**المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية**،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. علاء الدين كفافى (١٩٩٧).**الصحة النفسية**، ط ٤، القاهرة: الفجر للطباعة والنشر.

١٦. على عبد الرحمن محمد مرعى (٢٠١٠). فعالية برنامج لخفض قلق اللغة الانجليزية لذوي صعوبات تعلمها من تلاميذ المرحلة الابتدائي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٧. غفران كاملناصر (٢٠١٤). الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة واسط، العراق.

١٨. قصي صباح حسين جاسمالنصيري (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي يستند على التحكم المعرفي في خفض الإخفاقات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

١٩. لندال دافيدوف (١٩٩٢). **مدخل علم النفس**. ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام، الطبعة الثانية، بيروت: دار ماكجروهيل للنشر.

٢٠. محمود عوض الله سالم (١٩٩٣). علاقة قلق الإختبار بكل من أسلوب التعلم والتوافق الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس،٢(١٧)، ٢٢١ — ٢٦٣.

٢١. محمود فتوح محمد سعدات(د.ت).**اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)** ، Computer search ، www.alukah.net,date.

٢٢. مها محمد العجمى (١٩٩٩). العلاقة بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء (الأقسام الأدبية)، **مجلة الخليج العربى**، (٧٢)، ١٥ — ٥١.

٢٣. نبيل أحمد صادق (١٩٩٠). العلاقة بين الدروس الخصوصية وكل من دافع الانجاز والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

24. Bardeen.J., Fergus. T. & Orcutt. H.(2014). Attentional Control as A prospective Predictor of Posttraumatic Stress Symptomatology, **Personality and Individual Differences**, Journal homepage: www.elsevier.com/locate/paid,http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.010

25. Berggren, N. & Derakshan, N. (2013). Attentional Control Deficits inTrait Anxiety: why you see them and why you don't, **Biological Psychology**, 92, 440-446.
26. Bridger,R., Johnsen, S. & Brasher, K. (2013). Psychometric Properties of The Cognitive Failures Questionnaire, **Journal Ergonomics**, 56(10), 1515-1524.
27. Broadbent, D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P. & Parkes, K. R. (1982). The cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. **British Journal of Clinical Psychology**, 21, 1 – 16.
28. Burkhouse,K.; Kujawa,A; Keenan, K.,Klumpp, H.,Fitzgerald, K., Monk,C. & Phan,K. (2017).The relation between Parent Depressive Symptoms and Neural Correlates of Attentional Control in Offspring: Apreliminary Study, Psychiatry Research: Neuroimaging, 263 (30) , 26–31.
29. Cassady. J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance, **Journal of Eudctional psychology,** 27, 270-295.
30. Coombes.S., Higgins, T., Gamble,K.,James,H., Cauraugh, J.& Janelle, C.(2009). Attentional Control Theory: Anxiety, Emotion, and Motor Planning, **Journal of Anxiety Disorders,** 23, 1072–1079.
31. Derakshan, N., Smyth, S. & EysencK, and M. (2009). Effects of state Anxiety on Performance Using A task - Switching Paradigm: An Iverstigation of Attentional Control Theory, **Psychonomic Bulletin & Review**, 16(6), 1112-1117.
32. Derryberry D., Reed. M.A. (2002). Anxiety-related Attentional Biases and Their Regulation by Attentional Control. **Journal of Abnormal Psychology**, 111, 225-236.
33. Elliott,C.L.& Greeue,R.L.(1992). Clinical Depression and Implicit Memory, **Journal of Abnormal Psychology**, 101(3), 572-574.
34. Eysenck,M.W.(2010). Attentional Control Theory of Anxiety: Recent Developments, pp.195-204 (in): Gruszka,A., Matthews, G &Szymura, B. (eds.), **Handbook of Individual Differences in Cognition: Attention, Memory, and Executive Control, The Springer Series on Human Exceptionality**, (Springer Science+Business Media, New York, USA.
35. Eysenck,M., Derakshan,N., Santos, R. & Calvo, M. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory, **Emotion**, 7(2), 336–353

36. Healy, B. (2010): The effect of attentional control and heart – periodvariability on negative affect and trait anxiety, **the Journal of General Psychology**, 137(2), 140-150.
37. Hekhausen,H. & Beckman,J.(1990).Intentional Action and Action Slips. **Psychological Review**, 97(1),36-48.
38. Hodge, M. B. (1997). The effects of gender, Math selt-efficacy, test Anxiety and previous math achievement on posology errors of baccalaureate nursing students, **Ph. D. unpublished**, university of southern California.
39. Houston, D. M. (1989). The relationship between Cognitive Failure and Self- focused Attention. **British Journal of Clinical Psychology**, 28(1), 85-86.
40. Judah, M., Grant, D., Mills, A. & Lencher, w. (2013).Factor Structure and Validation of the Attentional ControlScale, **Cognition and Emotion**,
https://www.researchgate.net/publication/255747491
41. Kanfer, R.& Ackerman, P. L. (1996). A self – regulatory Skills perspective to reducing Cognitive Interference. In I. G. Sarason, G. R. Pierce & B. R. sarason (Eds).**Cognitive Interference: Theories, methods, and findings** (PP. 153-171). Mahwah, NJ: Erlbaum.
42. Kumke, P. J. (2008). The adolescent Test Anxiety Scale: Initial Scale Development and Construct Avalidation, **Ph. D. unpublished**, university of Wisconsin- Madison.
43. Lindsay, P. C. (2010). Assessing the relationships among orientation, test anxiety, self-efficacy, Meta cognition, and academic performance, **Ph. D Thesis unpublished**, Northern IllinoisUniversity.
44. Mahony,A., Dalby, J.& King, M. (1998). Cognitive failures and stress. **Psychological Reports**, 82, 1432-1434.
45. Martin,M.(1983). Cognitive failure: Everyday and laboratory performance. **Bulletin of the Psychonomic Society,** 21(2).97-100.
46. Matthews,G., Coyle,K.& Craig,A. (1990). Multiple Factors of Cognitive Failure and Their Relationships with Stress Vulnerability, **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,** 12(1), 49-65.

47. Matthews,G. & Wells,A.(1988).Relationships between anxiety, self-consciousness, and cognitive failure, **Journal Cognition and Emotion,** 2(2), 123-132.
48. Northern,J.(2010). Anxiety and Cognitive Performance:A test of predictions made by cognitive interference theory and Attentional Control Theory, **Doctor of Philosopy**,Bowling Green state University, USA.
49. O'Bryan,E., Kraemer ,K., Johnson,A. , McLeish,A. & McLaughlin, L.(2017). Examining the role of attentional control in terms of specific emotion regulation difficulties, **Personality and Individual Differences**, 108(1), 158–163
50. O'lafsson,R., Smari,J.,Guomundsdottir,F., Olafsdottie,G., Haroardottir,H. & Einarsson, S. (2011). Self reported Attentional Control with the Attentional Control Scale: Factor Structure and relationship with symptoms of anxiety and depression, **Journal of Anxiety Disorders,** 25, 777-782.
51. Putwain, D. W., Woods, K. A. &Symes, W. (2010). Personal and Situational Predictors of test anxiety of students in post compulsory education, **British Journal Psychology**, 80, 137 – 160.
52. Robertson, I. H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B. T., & Yiend, J. (1997). Performance Correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. **Neuropsychologia,** 35, 747 – 758.
53. Schwebel,D.C., Stavrinos,D.& Kongable, E.M. (2009). Attentional control, high intensity pleasure, and risky pedestrian behavior in college students, **Accident Analysis and Prevention**, 41,658–661.
54. Shenandoah-Lale ,R.L(2011).Neutral attention training, attention control, and anxiety, **Master of Arts in psychology**, San Diego state University, USA.
55. Smith, D. C. (2009). Test anxiety and other factors as predictors of Outcome for anundergraduate university's examination of writingcompetency, **Ph. D. Thesis** , Norfolk state university.
56. Spada, M., Nikcevic, A. V., Moesta, G. B. & Ireson, J. (2006). Metacognition as mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying, **Journal of Educational Psychology**, 26 (5), 615-624.
57. Szafranski, D.D. (2010). Effects of a behavioral intervention on collegeStudents, Reports of test anxiety and academic success, **Master of Arts**, University of the Pacific Stockton California.

58. Wallace, J. C. (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive Failures questionnaire evidence for dimensionality and construct validity. **Personality and Individual Differences**, 37, 307-324.
59. Wallace, J. C. & Chen. G. (2005). Development and validation of a work – specific measure of cognitive failure: implications for occupational safety. **Journal of Occupational & Organizational Psychology, 78, 615-632.**
60. Wilson,M., G.& Vine,S. (2009). Anxiety, Attentional Control, and Performance Impairment in Penalty Kicks, **Journal of Sport & Exercise Psychology,** 31.761-775.
61. Yamanaka, A. (2003). Relations of mood states with types of typical Cognitive failure in every life: Adiary study. **Psychological Reports**, 92(1). 153-160.