انحياز الانتباه وعلاقته بقلق الامتحان

لدى عينة من طلبة الجامعة

د. أحمد الحسيني هلال
مدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة طنطا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث انحياز الانتباه وعلاقته بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد طبقت مهمة ستروب Stroop لقياس انحياز الانتباه من خلال نوعين من المثيرات وهى (مثيرات مهددة ، مثيرات محايدة). وطبق مقياس قلق الامتحان لقياس قلق الامتحان وذلك على عينة قوامها ٢٠٠ طالب جامعى من مختلف الفرق الدراسية والتخصصات من طلاب كلية التربية – جامعة طنطا. وأسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة احصائياً بين مرتفعى قلق الامتحان ومنخفضى قلق الامتحان تجاه المثيرات المهددة لصالح مرتفعى قلق الامتحان ، وعدم وجود فروق بين مرتفعى قلق الامتحان ومنخفض قلق الامتحان تجاه المثيرات المحايدة. ولم توجد فروق دالة فيما يتعلق بالمثيرات المهددة ، والمثيرات المحايدة ترجع لنوع الجنس.

انحياز الانتباه وعلاقته بقلق الامتحان

لدى عينة من طلبة الجامعة

د. أحمد الحسينى هلال
مدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة طنطا

مقدمة:

يعتبر القلق من أكثر صيغ السلوك المرضى تحدياً فى التحليل وفى العلاج. وعلى الرغم من أن علم النفس المعرفى الحديث قد تناول الاضطرابات الانفعالية بعدة صيغ مختلفة إلا أنه أشار إلى أن هذه الاضطرابات تتشابه فى العديد من الخصائص مثل:

- الحساسية للمثير.
- الانهماك مع المثير فى البيئة المحيطة.

والفكرة المركزية فى هذا الاتجاه المعرفى هو فكرة أن هذا الانهماك مع المثير أو الانشغال به يظهر من خلال ما يسمى (انحياز الانتباه (Attentional Bias) فاليقظة الزائدة أو إشارات الخطر والتهديد من البيئة هو خاصية هامة فى النماذج المعرفية الحديثة للقلق. حيث أوضح Beck, أن المخططات المعرفية والتصورات المبالغ فيها والمعتقدات المبنية على المعرفة والخبرة تؤثر على العمليات المعرفية لدى الأفراد بما فى ذلك عملية (الانتباه) ، وهذه المخططات المختلة وظيفياً تهتم بمعلومات عن الفقدان والفشل فى الاكتئاب ، وتكون حساسة للتهديد ، والخطر فى القلق ، وتنشيط هذه المخططات مسئول عن التشغيل الانتقائى. فالفرد القلق يتصف بفرط نشاط هذه المخططات المتصلة بالخطر الناتج عن زيادة الانتباه لعلامات التهديد الخارجى والميل إلى تفسير المعلومات الغامضة بطريقة تهديديه ، وزيادة النزوع إلى تذكر الخبرات الخطرة. وقد أوضحت النماذج المعرفية أن انحياز الانتباه للمثير المهدد لاينتج ببساطة من القلق ولكنه يلعب دوراً مهماً فى أسبابه واستمراره.

وقد نوقشت عملية انحياز الانتباه Attentional Bias للمثير فى كثير من الدراسات التى

توصلت إلى نتيجة هامة وهى أن انحياز الانتباه للمثير المهدد يعتبر ظاهرة ملحوظة لدى عينات القلق المختلفة عرضها (Cisler, et al 2010) كما يلى:

- القلق العام (Bradly, et al; 1995; Bradly, et al; 1999)
- والقلق الاجتماعى (Becker, et al; 2000; Amir, et al; 2003)
- والانعصاب التالى للصدمة (MacNally, et al, 1990; Byant, et al, 1995)
- والفوبيات (Ohman et al 2001; Rinck et al 2005)
- والوسواس القهرى (Foa, et al, 1993; Tata, 1996; Cisler, et al, 2010)

(Cisler, et al; 2010: 205)

أهمية الدراسة:

تعددت الدراسات التى تناولت موضوع انحياز الانتباه للمثير المهدد لدى عينات القلق بصورة عامة ، فقد درس (Broadbent, et al; 1988) علاقة انحياز الانتباه للتهديد بالقلق حالة / سمة ، ودراسة (Brenden, P. Bradly et al 1999) عن انحياز الانتباه فى الحالات الانفعالية المختلفة، ودراسة (Elhag, F. Nagat; 2000) عن انحياز الانتباه للتهديد وعلاقته بسمة وحالة القلق ، دراسة (Manguno-Mire, M. Gina; 2000) عن الفروق فى معالجة المعلومات بين مرتفعى ومنخفضى القلق وبحثت (Jan, Lawson Dorla; 2006) انحياز الانتباه وقلق الامتحان ودراسة (Keogh, Edmund, et al; 2001) عن انحياز الانتباه للمثيرات المهددة جسدياً ، ودراسة (Koster, Ernst, et al; 2006) عن عناصر انحياز الانتباه للتهديد لدى مرتفعى سمة القلق ، ودراسة (Mogg, Karin, et al; 2000) عن سمة القلق والتشغيل الانتقائى للتهديد ، ودراسة (Koster, Ernst, et al; 2006) عن الميكانيزمات الكامنة وراء انحياز الانتباه للتهديد لدى مرضى القلق وبحثت (Susa, Grorgiana. et al; 2008) سمة القلق وانحياز الانتباه للتهديد لدى أطفال ما قبل المدرسة وأخيراً دراسة (Pêrez, Carolina, et al; 2009) عن أسر الانتباه وسمة القلق.

ومن العرض السابق يتضح أن للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية:

أ- الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات الأجنبية التى تناولت مشكلة انحياز الانتباه وحالة من حالات القلق وهى (قلق الامتحان).
- عدم وجود دراسات عربية (فى حدود علم الباحث) تناولت مشكلة انحياز الانتباه فى القلق عموماً أو فى قلق الامتحان بصفة خاصة.
- أن اتخاذ القرار لدى الفرد القلق يكون بناء على إدراك التهديد الناتج عن انحياز الانتباه ، وهو قرار غير متأنى قد يؤدى لعواقب سلبية ، وبالتالى فإن تحديد الطريقة التى ينشط فيها انحياز الانتباه للتهديد بخصوص حالة من حالات القلق (قلق الامتحان) أمر يستحق الدراسة.
- أهمية موضوع انحياز الانتباه ذاته حيث أشارت الدراسات إلى أنه بمجرد أن يتوزع الانتباه ناحية التهديد فمن الصعب أن يتجه ناحية مثير آخر.
- أهمية ظاهرة قلق الامتحان فى السياق التربوى ، خاصة فى البيئة المصرية حيث لايقتصر تأثيرها على الطالب وإنما يمتد للأسرة والمجتمع وبالتالى فإن بحث مسبباتها أمر يستحق الدراسة.

ب- أهمية تطبيقية:

- أن تحديد الدور الفعلى لانحياز الانتباه فى قلق الامتحان يساهم فى وضع علاجات فعالة لظاهرة قلق الامتحان من خلال علاج أحد مسبباتها وهو انحياز الانتباه.
- الدراسة الحالية تساعد فى تقديم أبحاث مستقبلية حول الخصائص العامة لظاهرة انحياز الانتباه لدى فئات اكلينيكية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل يختلف الأفراد منخفضى ومرتفعى قلق الامتحان فى أدائهم على مهام انحياز الانتباه للمثير المهدد لدى طلاب الجامعة؟
- هل يختلف الأفراد منخفضى ومرتفعى قلق الامتحان فى أدائهم على مهام انحياز الانتباه للمثير المحايد لدى طلاب الجامعة؟

- هل يختلف أداء الأفراد على مهام انحياز الانتباه للمثير المهدد نتيجة لاختلاف نوع الجنس؟
- هل يختلف أداء الأفراد على مهام انحياز الانتباه للمثير المحايد نتيجة لاختلاف نوع الجنس؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين انحياز الانتباه وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

انحياز الانتباه Attentional Bias

- هو مصطلح يطلق على اليقظة الإدراكية. فاليقظة الزائدة لعلامات أو إشارات التهديد هو تفكير يساعد فى استمرار الخوف كما يبدو فى ميل الأفراد للانتباه للنواحى الأكثر تهديداً فى البيئة. (Toline, 1997: 23)
- هو اختلاف توزيع الانتباه تجاه المثيرات المهددة دون المثيرات المحايدة. (Puliafico, et al; 2006:163)
- هو عملية انتقائية للانتباه تجاه المثيرات المهددة دون المثيرات المحايدة. (Eysenk, 1992: 117)
- هو انتباه تفصيلى للتهديد أو لعلامات التهديد. (Ryzewicz, L; 2007: 20)

تعريف الباحث:

انحياز الانتباه هى ظاهرة يكون فيها الأفراد أكثر حساسية للمعلومات السلبية دون الإيجابية ولذا ينتبه الأفراد بشدة أكثر للتهديد مما يسبب القلق.

التعريف الإجرائى:

هو درجة الفرد على مهمة ستروب Stroop التى تقيس تداخل اللون – المعنى.

قلق الامتحان Test Anxiety

هو سمة شخصية فى موقف محدد ويتكون من الانزعاج worry ، والانفعالية emotionality

ويُحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفى للخوف من الفشل وتتحدد الانفعالية بأنها ردود فعل الجهاز العصبى الأوتونومى.

(محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٨٤: ٥١)

هو نوع من أنواع القلق مرتبط بمواقف الاختبار بحيث تعتبر هذه المواقف فى الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات.

(أحمد عبد الخالق ، ١٩٨٧: ٣٣)

التعريف الإجرائى:

هو مجموع درجات الفرد على مقياس قلق الامتحان المستخدم فى الدراسة الحالية والمكون من أربعة أبعاد وهى: التوتر ، الانزعاج ، الأفكار غير المتصلة بالامتحان ، والأعراض الجسمية.

الأطار النظرى:

سوف يتناول الباحث فى الإطار النظرى أهم النماذج النظرية المفسرة لظاهرة انحياز الانتباه فى القلق ، وكيفية قياس انحياز الانتباه ، وأهم النماذج النظرية المفسرة لقلق الامتحان ، العناصر المكونة له.

أولاً: النماذج النظرية المفسرة لانحياز الانتباه:

١- نموذج Beck and Clark (1997)

وهو نموذج خاص بالقلق يعتمد على تفسير المثير على أنه يشكل تهديد للسواء النفسى والفسيولوجى للفرد ويتكون من ثلاث خطوات متسلسلة أو متعاقبة كالتالى:

- الخطوة الأولى: مسئولة عن تسجيل المثير الأولى ، أو ما يسمى تنشيط أسلوب التوجيه فالمثير هنا يدرك أوتوماتيكياً. وأسلوب التوجيه هذا هو ما يقوم بإنذار الوعى ولذا فإنه من خلال مصادر الانتباه الموزع انتقائياً يُتخذ قرار أوتوماتيكى عن المثير. (Beck, A. et al; 1997: 51)
- الخطوة الثانية أو المرحلة الثانية من المعالجة والمتضمنة فى التنشيط هو ما يسمى بأسلوب البدء والذى يركز على التهديد من خلال وضع استراتيجيات تستهدف خفض التهديد وأبعاده ، وما يحدث فى هذه المرحلة ذات نتائج على النواحى المعرفية والسلوكية والفسيولوجية وعلى القلق خاصة مثل: زيادة التنشيط ، سلوك الهرب أو القتال ، وزيادة الانتباه ، الوعى الذاتى ،

وصعوبات التركيز ، وسلوك المخاطرة والكف ، وسلوك التجنب ، وتنشيط معتقدات الخوف ، والتفكير الأوتوماتيكى. (Beck, A. et al; 1997: 51)

- الخطوة الثالثة وتسمى التوسع الثانوى secondary elaboration وتركز على التحليل الدلالى الكامل للمثير فى السياق الذى يحدث فيه من خلال تحديد مصادر المواجهة المتاحة ، وتنشيط هذه المرحلة ينتج عنها نقص فى مستوى حالة القلق نتيجة لإعادة البناء العقلانى للمثير. (Beck, A. et al; 1997: 51)

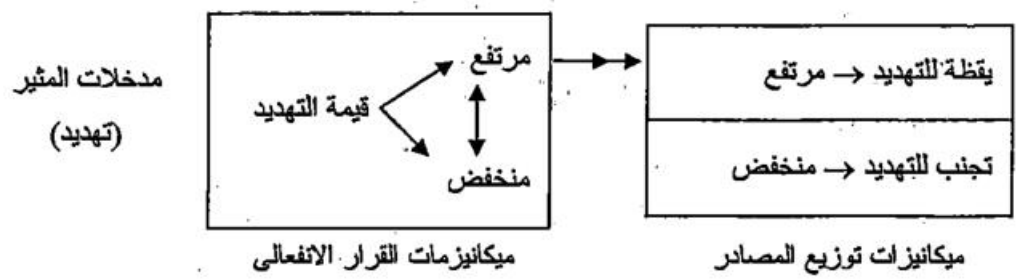
وانحياز الانتباه يحدث فى المرحلة الأولى بطريقة أوتوماتيكية ويتضمن التوجيه الانتقائى نحو المثيرات الشخصية ، ومثل هذا الخلل فى تسلسل معالجة المعلومات يؤدى إلى تشوه فى كل المستويات الناتجة عن الميل للتقييم السلبى للمثيرات المهددة ، والمحايدة وحتى الإيجابية ، والمخططات المعرفية المتصلة بالتهديد. واعتماداً على هذه الافتراضات فيمكن أن نستنتج أن انحياز الانتباه الحادث فى المرحلة الأولى من المعالجة (أسلوب التوجيه) هو عامل رئيسى فى سبب واستمرار القلق ولا يمكن تعديله بصورة مباشرة من خلال العلاجات المعرفية.

(Beck, A. et al; 1997: 55)

٢- نموذج Williams et al (1997)

وهو نموذج لتأثير انحياز معالجة المعلومات فى القلق والاكتئاب وقد أوضح هذا النموذج أن انحياز الانتباه أمر مسلم به فى مستوى ما قبل الوعى، وأن قيمة التهديد للمثيرات تُحدد بما يسمى ميكانيزمات القرار الانفعالى. وهو نظام يُنتج قرار مبدئى حول ما إذا كانت المعلومات مرتفعة أم منخفضة التهديد ، ومخرجات هذا النظام يتوسطها حالة القلق. وإذا تم تصور المثير خلال المدخلات على أنه مرتفع التهديد فينشط نظام آخر يسمى ميكانيزمات توزيع المصادر ، وعندما ينشط هذا النظام الأخير فإن مصادر الانتباه تتوزع حسب التهديد. وعندما يبدو المثير منخفض التهديد أثناء مرحلة المدخلات فإن الانتباه سوف يستمر فى المهمة المنشغل بها والمثير الجديد لن يتم الانتباه له.

وطبقاً لهذا النموذج فإن القلق يعدل ميكانيزمات توزيع المصادر والأفراد مرتفعى القلق سوف يوزعوا انتباههم للتهديد (والذى يأتى كنتيجة لانحياز الانتباه) أما الأفراد منخفضى القلق سوف يتجاهلوا المعلومات المهددة وهذا من الممكن أن يؤدى إلى استجابة عمليات الانتباه للتهديد فى مستوى ما قبل الوعى ومستوى الوعى لدى الأفراد مرتفعى القلق.



شكل (١) يوضح نموذج Williams et al

لانحياز الانتباه للتهديد فى القلق

(Williams, et al; 1997: 82)

نموذج الدافعية – المعرفية Mogg, et al; (1998)

فى هذا النموذج يُفهم الانتباه للتهديد على أنه ميكانيزم طبيعى وتوافقى. واستعان النموذج ببعض أعمال Le Doux 1996 النيرولوجية والتى توضح أن التهديد ممكن أن يعمل من خلال مسارات عصبية تحدد:

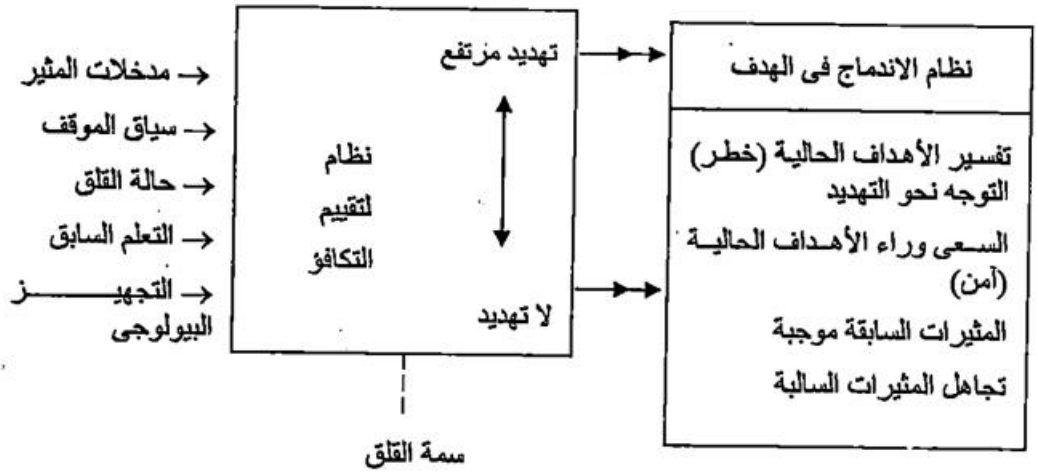
- التحليل السريع لخصائص المثير ذات العلاقة بالتهديدات السابقة.
- التمهل والتحليل التفصيلى لمدخلات المثير ، وسياق المعلومات ، والمعلومات المخزنة فى الذاكرة.

وفى هذا النموذج فإن الانتباه يحدد من خلال نظامين هما:

أ- نظام تقييم التكافؤ: وهو مسئول عن البدء ، وتصورات ما قبل الوعى للمثير ومخرجات هذا النظام تعتمد أيضاً على السياق المعلوماتى مثل التعلم. ومستوى حالة القلق. وسمة القلق تؤثر على رد الفعل لهذا النظام من خلال زيادة الحساسية للمثير ، ولدى مرتفعى سمة القلق فإن علامات التهديد المتوسطة تصور على أنها مهددة أكثر من منخفضى القلق. (Mogg, et al; 1998: 816)

ب- المخرجات من نظام تقييم التكافؤ تُغذى من خلال نظام الاندماج فى الهدف الذى يحدد عمليات توزيع المصادر. وإذا كان المثير ذات أثر مهدد فإن الانتباه سوف يوزع تجاه

مدخلات المثير. وإذا كان المثير ذات أثر منخفض التهديد فإنه مزيد من المعالجة سوف تُحدث (كف)، والانتباه سوف يستمر فى التقدم والاستمرار فى المهمة. وطبقاً لهذه الرؤية فإن اختلافات الانتباه تجاه التهديد لدى مرتفعى ومنخفضى القلق ممكن أن نتوقعه من التهديد المتوسط وليس من التهديد الخطر فقط. ونتيجة للحساسية الزائدة لنظام تقييم التكافؤ فإن الأفراد مرتفعى سمة القلق لديهم ميل لتصور معلومات التهديد المتوسط والغامض كتهديد خطير ، وسوف ينتبهوا لتلك المعلومات. أما الأفراد ذوى سمة القلق المنخفض فإن هذه المعلومات سوف يتم تجاهلها أو تصورها على أنها منخفضة التهديد. (المرجع السابق: ٨١٧)



تعكس نظام لتقييم التكافؤ للمثيرات المنفرة

شكل (٢) يوضح نموذج الدافعية المعرفية لتفسير انحياز الانتباه للتهديد فى القلق (Mogg, et al)

نموذج Welles and Mathew's (1994)

وقد سمى هذا النموذج (التنظيم الذاتى للوظائف التنفيذية) الذى ناقش بصورة قوية طبيعة انحياز الانتباه وهل هو عملية أوتوماتيكية أم مخططة؟ فمن وجهة نظر المؤلفين فإن انحياز الانتباه ذات صلة بالمعرفة بالذات ، وبالأهداف التلقائية والمعتقدات وهى عمليات توجه الانتباه نحو التهديد

، وناقشوا أن القلق يتسم بالإدراك الواعى للتهديد وافترضوا أن تأثير انحياز الانتباه الملاحظ فى المهام المعرفية التجريبية يحدث بسبب المعتقد القائل أنه "من المهم مراقبة لتهديد" وانكروا قضية أن انحياز الانتباه ممكن أن يحدث بدون وعى أى أن انحياز الانتباه عملية مخططة ، وواعية.

(Welles and Mathew's; 1994: 192)

نموذج ضبط الانتباه Eysank, et al (2007)

يثبت هذا النموذج أن القلق ذات علاقة بالخلل فى نظامين مركزيين ذات صلة بضبط الانتباه وهما الكف ، والتحويل.

فالكف يرجع إلى القدرة على كف أو تنظيم جوانب الاستجابة الأوتوماتيكية ، والتحويل يرجع إلى القدرة على تحويل الانتباه بين المهام اعتماداً على السياق فالقلق يحدث بسبب خلل كفى من خلال تقليل الدرجة التى تستطيع بها ميكانيزمات الكف تنظيم الاستجابات الأوتوماتيكية وبالتالى يقل مستوى الضبط وأحد طرق استمرار هذا التأثير هى (صعوبة عدم انشغال الانتباه عن المثير المهدد أو المربك) ، والقلق يدعم التحويل حيث يزيد الدرجة التى يقوم الانتباه من خلالها بالتحويل من مهمة لأخرى. وهذا القلق يزيد ويقود المثير للتعمق فى المعالجة وهو أحد طرق استمرار تيسير اكتشاف المثير المهدد. (Eysenk, et al; 2007: 353)

نموذج Bar-Haim et al (2007)

اقترح هذا النموذج أن نظام تقييم التهديد قبل الانتباه يقيم المثيرات البيئية ، مثل المثير المهدد والذى يُغذى من خلال نظام آخر وهو نظام توزيع المصادر فيحدث تنشيط فسيولوجى ، وتوزع المصادر المعرفية تجاه المثير. وتوجيه نظام تقييم التهديد ممكن أن يقيس سياق التهديد ، ويقيس مصادر المواجهة المتاحة وإذا وجد هذا النظام أن التهديد منخفض الدلالة ، فإن مدخلات ما قبل الانتباه لتقييم نظام التهديد ممكن أن تدعم من خلال نظام الانشغال بالهدف: وإذا وجد نظام تقييم التهديد أن التهديد مرتفع الدلالة فإن الانتباه ممكن أن يستمر على التهديد وينتج عن ذلك (حالة قلق).

(Bar-Haim, et al; 2007: 1)

جدول رقم (١) يوضح عناصر انحياز الانتباه والميكانيزمات الوسيطة ومرحلة المعالجة فى النماذج النظرية المختلفة

النموذج	عناصر الانتباه	الميكانيزمات الوسيطة	مرحلة المعالجة
Williams et al 1997	تيسر الانتباه فى ارتفاع حالة القلق وتجنب الانتباه فى انخفاض حالة القلق	ميكانيزمات القرار الانفعالى ، وميكانيزمات توزيع المصادر.	معالجة أوتوماتيكية أو تلقائية
Welles and Mathews 1994	تيسر الانتباه نحو التهديد	الأهداف العشوائية (الاعتقاد بأن مراقبة التهديد أمر هام) هو ما يقف وراء تيسير الانتباه.	معالجة مخططة
Beck and Clark 1997	تيسر الانتباه للتهديد صعوبة عدم الانشغال	أسلوب التوجيه يدخُل الانتباه ناحية التهديد ، والتهديد ذات العلاقة بالمخططات المعرفية يوجه الانتباه للتهديد.	أوتوماتيكية تيسر الانتباه للتهديد والمخططة تحدث صعوبة فى عدم الانشغال
Mogg and Bradly 1998	تيسر الانتباه للتهديد	ميكانيزمات تقييم التكافؤ تقييم المثير على أنه مهدد ، ونظام الأنشغال بالهدف يوزع الانتباه ناحية التهديد.	أوتوماتيكية

Bar-Haim et al 2007	تيسر الانتباه للتهديد صعوبة عدم الانشغال	تكافؤ تصورات اكتشاف ميكانيزمات التهديد: ميكانيزمات توزيع المصادر تعمل كأساس لتيسر الانتباه للمثير: ، ميكانيزمات توسيع التهديد تزيد تصور المثير: ميكانيزم الانشغال بالهدف يساعد فى الاستمرار أو تعطيل الهدف.	اكتشاف التهديد ← أوتوماتيكى توزيع المصادر ← توسيع التهديد المخطط والانشغال بالهدف.
Eysenk et al 2007	تيسر الانتباه للتهديد صعوبة عدم الانشغال	ضبط الانتباه يعمل كاساس لتيسير الانتباه من خلال زيادة تحفيز شبكة الانتباه للمثير ، وضبط الانتباه يعمل كأساس فى صعوبة عدم الانشغال من خلال إفساد توجيه شبكة الانتباه للمثير.	تيسر الانتباه ← أوتوماتيكى

من العرض السابق نجد أن كل النماذج النظرية تتنبأ بعناصر (تيسير الانتباه) أى (اليقظة) تجاه المثير المهدد. أما عنصر صعوبة عدم انشغال الانتباه بالتهديد فكان أقل تماسكاً فى هذه النماذج باستثناء نموذجين وهما (Beck, et al 1997; Eysenck, et al; 2007).

عنصر آخر هام وهو (تجنب الانتباه) كان الاهتمام به قليلاً باستثناء نموذج Williams et al 1997.

وفيما يتعلق بالميكانيزمات التى تتوسط انحياز الانتباه فإن غالبية النماذج وضعت ميكانيزم اكتشاف التهديد لعنصر مسئول عن توجيه المثير ناحية التهديد لعنصر مسئول عن توجيه المثير ناحية التهديد مثل (Williams et al 1997; Beck et al 1997; Mogg et al 1998; Bar-Haim 2007; Eysenck 2007)

إذن فعناصر انحياز الانتباه للتهديد فى القلق تحتوى على:

١- تيسير / يقظة الانتباه للمثير المهدد.

٢- صعوبة عدم انشغال الانتباه بعيداً عن التهديد.

٣- تجنب الانتباه للتهديد.

(Cisler, M. et al; 2010: 208)

فتيسير أو يقظة الانتباه يرجع إلى السهولة أو السرعة التى يتصل بها الانتباه بالمثير المهدد. (المرجع السابق: ٢٠٨)

وصعوبة عدم الانشغال ترجع إلى الدرجة التى يقوم من خلالها المثير المهدد بأسر الانتباه حيث يفسد تحويل الانتباه من المثير المهدد لمثير آخر. (المرجع السابق: ٢٠٩)

تجب الانتباه يرجع إلى ظاهرة يتم من خلالها توزيع الانتباه تمييزياً تجاه مواضع عكس مواضع فيها علامات للتهديد.

قياس انحياز الانتباه:

اتفقت معظم الدراسات فى (Mogg et al 1998; Bar-Haim et al 2007) إلى أن قياس انحياز الانتباه يتم من خلال عدة مهام وهى:

- مهمة ستروب Stroop task
- اكتشاف نقاط الكلمات Dot probe task
- مهمة البحث البصرى Visual sear task

مهمة ستروب Stroop task

وهى المهمة المستخدمة فى الدراسة الحالية لقياس انحياز الانتباه وهى عبارة عن مهمة تقدم فيها أنماط مختلفة من المثيرات (المهددة ، المحايدة) بألوان مختلفة ويسئل المفحوص أن يسمى اللون ويتجاهل المعنى أو الدلالة الموجودة فى المحتوى ، ويؤخذ (زمن الاستجابة) لتقرير لون الكلمة المهددة مقارنة (بزمن الاستجابة) للكلمة المحايدة للإشارة إلى انحياز الانتباه.

(Williams, et al, 1996: 5)

الميكانيزمات الكامنة وراء تأثير ستروب Stroop

قدم (Cohen et al., 1990) نموذج هام فى هذا الإطار يقترح فيه أن الميكانيزمات الكامنة وراء التداخل الحادث بين تسمية اللون ، قراءة الكلمة على مهمة ستروب Stroop يكون بسبب ما

اسماه قوة المعالجة Strength of Processing ، فالأداء على أى مهمة يتطلب مسار معالجة خاص يتضمن إنشاء نماذج تنشيط ذات علاقة بالمستقبلات الحسية لتوليد نماذج معالجة ملائمة ذات علاقة بالمستقبلات الحسية. وقوة المسار التى تربط بين المستقبلات الحسية والمخرجات المرتبطة بها تتحدد من (سرعة ، دقة) التنشيط الناتج عن المسار الذى يحدد اتجاه السرعة ، الدفة فى الاستجابة. (Cohen, et al; 1990: 333)

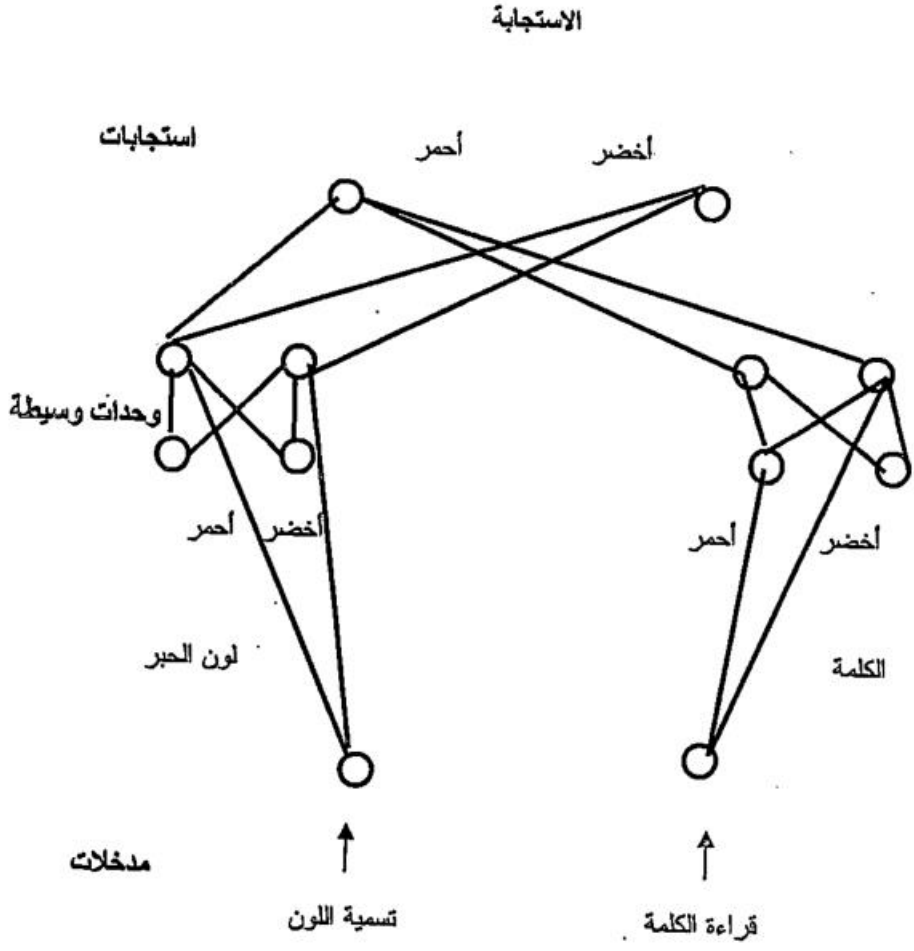
وقد ناقش (Cohen 1990) عمليتين وهما: تسمية اللون وقراءة الكلمة.

فكل عملية لها: مدخلات ، وحدات وسيطة ، ومخرجات.

وهذه المسارات تتفاعل مع بعضهما البعض لتيسير الفعل لكل منها. والخلل يحدث عندما تتباعد نماذج التنشيط المتقاربة على أى نقطة فى المعالجة بعد حدوث التسجيل الحسى.

وأضاف Cohen أن الانتباه يظهر تأثيره من خلال تبديل الاستجابات الخاصة بوحدات المعالجة فى المسارات مع وحدات مطالب المهمة (من خلال تصور الاسم ، اللون ، التصورات الأخرى الخاصة بقراءة الكلمة) لتكون قادرة على تعديل السلوك فى الوحدات الوسيطة.

(Cohen et al; 1990; 333)



شكل (٣) يوضح الارتباط بين وحدة المدخلات ، والوحدات الوسيطة ووحدة المخرجات (الاستجابة) فوحدة مطالب المهمة ترتبط بالوحدات الوسيطة لتعدل المعالجة لتتلاءم مع مستوى التنشيط كاستجابة للوحدات الوسيطة. (Cohen, et al; 1990: 336)

النماذج المفسرة لقلق الامتحان:

١- نموذج Spielberg and Vagg (1995)

وصف (Spielberg, and Vagg; 1995) قلق الامتحان على أنه موقف يحتوى على تتابع زمنى للأحداث حيث ميز فيه بين سلسلة الأحداث التى تحدث أثناء موقف التقييم وهى أحداث تشمل: الامتحان ذاته (الضاغط) وتفسير الطلاب الذاتى عن الضاغط على أنه أكثر أو أقل شدة (التهديد) ، والحالات الانفعالية التى يمر بها الطلاب أثناء الامتحان (القلق) ، والتقييم المعرفى مثل (التفكير اللاعقلانى) واستراتيجيات المواجهة مثل (التجنب) ، والنتائج (أداء الامتحان).

فعندما يبدأ الطالب الامتحان فإنه وفقاً لـ Spielberg يتم تفسير الامتحان نفسه على أنه أكثر أو أقل تهديداً اعتماداً على درجة قلق الامتحان عند الطالب (سمات الشخصية ، والفروق الفردية) وسوف يقوم الطالب بتقييم ظروف الامتحان. فلو أنه فسره على أنه أكثر تهديداً فمن المحتمل أن يمر بارتفاع فى قلق الحالة مثل (الخوف وسيطرة أفكار لاعلاقة لها بالامتحان مثل الفشل ، والاستجابات الانفعالية والتى يمكن أن يكون لها دور فى توفير ردود أفعال تقوى عملية تقييم الامتحان ككونه أكثر تهديداً أو أقل تهديداً ، فعلى سبيل المثال لو اعتبرنا الطالب ماهراً فى مسألة الامتحانات فسوف يرى موقف الامتحان على أنه أقل تهديداً مقارنة بالطالب الذى يعتبر أقل خبرة بالموضوع. (Spielberg, and Vagg; 1995: 211)

إن مسألة تقييم الامتحان ترتبط بمقدار المعرفة عند الطالب بمادة الامتحان فلو أنه قادر على الإجابة على الأسئلة بطريقة صحيحة خاصة فى بداية الامتحان فمن المحتمل أن ينخفض قلق الامتحان مع زيادة التقييم المعرفى الإيجابى مثل (أنا واثق من أننى أستطيع النجاح فى هذا الامتحان).

ولو كان مقدار المعرفة بمادة الامتحان ضعيفة ولا يستطيع الإجابة على الأسئلة بصورة صحيحة فمن المحتمل أن تكون لديه استجابات انفعالية سالبة مثل (التوتر ، الانزعاج والاستثارة الفسيولوجية) فارتفاع قلق الامتحان ممكن أن يؤدى بالطالب إلى تقييم موقف الامتحان على أنه أكثر تهديداً والذى يفرز بذور التقييم المعرفى السلبى.(Spielberg, and Vagg; 1995: 211)

والخطوة الأخيرة فى هذا النموذج هو صياغة إجابات لأسئلة الامتحان (أى استرجاع المعلومات من الذاكرة) فالأداء الضعيف يسبب ردود أفعال انفعالية تتداخل فى النهاية مع عملية استرجاع المعلومات ، والانتباه. (Spielberg, and Vagg; 1995: 211)

ووفقاً لهذا النموذج فالطالب الذى يعانى من ارتفاع قلق الامتحان يعتبر الامتحانات تهديداً واضحاً بحيث يكون رد فعله تجاه الامتحان أشد انفعالية ، وبإدراك سالب أكثر من الطالب منخفض قلق الامتحان ، وهى استجابات تتداخل مع التركيز والانتباه نتيجة الأفكار غير المتصلة بموضوع الامتحان ويتداخل هذا البعد المعرفى للقلق مع معالجة المعلومات والقدرة على استرجاعها من الذاكرة.

٢- نموذج تنظيم المفهوم:

ناقش (Schutz, et al; 2002) أفكار الطلاب وانفعالاتهم أثناء الامتحان حيث أوضحوا وجود أربعة مفاهيم فرعية مؤثرة فى هذا السياق وهى:

أ- التقييم المعرفى.

ب- التركيز على المهمة.

جـ- التركيز على الانفعال.

د- خبرات الانفعال.

أ- **فالتقييم المعرفى** يظهر عندما يقيم الطالب موقف الامتحان فيما يتعلق بأهدافه الشخصية فالقلق يظهر عندما يعتبر الطالب الامتحان موضوعاً هاماً. فالأفكار المتعلقة بأهمية الامتحان هى المكون الأساسى المنظم للاستجابة الانفعالية ، والمكون الثانى من التقييم المعرفى هى أهداف الطالب من الامتحان فلكى يحقق الطالب أهدافه من الامتحان فإن أحداثاً معينة يجب أن تحدث مثل (القدرة على استرجاع المعلومات ، والإجابة على الأسئلة بصورة صحيحة) أما ثالث مكونات التقييم المعرفى فهو إدراك الطالب لقدرته على التعامل مع موقف الامتحان (وجود الثقة فى التعامل مع الأسئلة الصعبة ، ووجود خطط التخمين فى أسئلة الاختيار من متعدد).

ب- **والتركيز على المهمة المطلوبة:** هى قدرة الطالب على التركيز وإدارة المهمة التى يقوم بها وهى (الامتحان ذاته) والتركيز على المهمة يتكون من عمليات مثل: قراءة الاتجاهات وتحليل مفاهيم عامة عن أسئلة الامتحان ، وإدارة الوقت ، واختيار أفضل الاختبارات بالنسبة لأسئلة اختيار من متعدد ، والبعد عن الأفكار التى ليس لها علاقة بالامتحان.

جـ- **أما التركيز الانفعالى:** فيظهر عندما ينحرف انتباه الطالب بعيداً عن الامتحان إلى انفعالاته

الخاصة ويذهب إلى أفكار ومشاعر عن الأداء مثل: لوم الذات بسبب عدم المذاكرة الكافية ، وكيف يؤدى الآخرون.

د- أما **خبرات الانفعال:** فهى انفعالات مبينة على تقييمات معرفية فلو أن أهداف الطالب تم تحقيقها وكان الامتحان كالمتوقع تظهر مشاعر الفرح والسرور ولو أتى الامتحان على غير المتوقع تظهر مشاعر خيبة الأمل ، والغضب.

(Schutz, et al; 2002: 317-319)

عناصر قلق الامتحان:

أوضح كل من (Liebet and Morris, 1967) فى (Zeinder 1998) أن قلق الامتحان يتكون من عنصرين هامين وهما: الانزعاج والانفعالية.

فالانزعاج: هى اهتمامات معرفية تتعلق بالامتحان نفسه والأداء فيه وهى اهتمامات تركز على المعارف السلبية مثل (الأداء فى الامتحان) ، والعواقب السلبية المحتملة مثل (الفشل) ومقارنة قدرات الفرد بالآخرين.

(Zeinder; 1998: 113)

والانفعالية: فهى ردود الفعل الفسيولوجية والأوتونومية أثناء موقف الامتحان مثل (العصبية ، التوتر ، تصبب العرق).

(Zeinder; 1998: 113)

وقام Sarason بتوسيع بناء قلق الامتحان حيث تخطى نطاق (الانزعاج والانفعالية) ووصف بناء قلق الامتحان على أنه يحتوى على أربعة عناصر وهى (التوتر ، الانزعاج ، الأعراض الجسمية ، الأفكار غير المتصلة بالامتحان).

فالتوتر: هى المشاعر الانفعالية التى يمر بها الفرد قبل الامتحان وأثناء الامتحان مثل الارتباك، الضغوط العصبية الشديدة.

والانزعاج: هى أفكار مرتبطة بالأداء فى الامتحان مثل (الفشل المحتمل ، وأداء الآخرين ، النتيجة).

والأفكار غير المرتبطة بالامتحان: هى الأفكار والاهتمامات التى تعرف انتباه الطالب بعيداً عن الامتحان ذاته مثل التفكير فى أحداث ماضية.

أما ردود الفعل الجسمية: فهى الأعراض الفسيولوجية قبل وأثناء الامتحان مثل الصداع ومشاكل المعدة ، وزيادة ضربات القلب.

فالتوتر والأعراض الجسمية يعتبرا جزء من الانفعالية ، بينما يعتبر الانزعاج والأفكار غير المتصلة بالامتحان عمليات معرفية.

(Sarason, G. 1984: 931)

ولقياس العناصر الأربعة السابقة قام Sarason بتطوير مقياس (ردود فعل الامتحان) مكون من ٤٠ عبارة تقيس الأبعاد الفرعية السابقة بحيث يتكون كل بعد من ١٠ عبارات وهى الأداة التى قام الباحث بتعريبها وتقنينها للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

١- دراسة (Broadbent, et al; 1988)

عن القلق وانحياز الانتباه. الحالة والسمة حيث أجريت فى الدراسة ٤ تجارب على عدة مهام مختلفة على (١٠٤) فرد ، وتم تطبيق مقياس سبيلبرج Spielberg لقياس القلق حالة / سمة ، وأوضحت التجارب أن القلق يصنع فرقاً فى مستواه المرتفع. وكذلك وجدت علاقة دالة ومرتفعة بين انحياز الانتباه ، حالة القلق وأرجع المؤلفون هذه النتيجة إلى خصائص الشخصية.

٢- دراسة (Bradly, et al; 1999)

عن انحياز الانتباه فى الحالات الانفعالية المختلفة لدى مرضى القلق العام حيث هدفت الدراسة إلى بحث انحياز الانتباه فى القلق العام باستخدام مثيرات طبيعية ، بيئية ، تعبيرات وجهية انفعالية وهدفت أيضاً إلى اختبار بعض فروض الانفعالية من خلال اختبار بعض الانحيازات مثل: صور وجوه تعبر عن السعادة ، صور وجوه تعبر عن التهديد ، وهدفت أيضاً إلى قياس خاصية الزمن المتصلة بانحياز الانتباه.

وقد تم قياس الانتباه من خلال مهمة dot-probe حيث قدمت المثيرات من خلال صور فوتوغرافية للتهديد ، السعادة ، والوجوه المحايدة من خلال التعرض لهذه المثيرات زمنيين مختلفين (٥٠٠ / ثانية ، ١٢٥٠/ ثانية).

وأوضحت النتائج أن مجموعة القلق تظهر يقظة أكبر لوجوه التهديد أكثر من الوجوه المحايدة

وأظهرت مجموعة القلق أيضاً تدعيم لليقظة تجاه الوجوه السعيدة ولكن فى النصف الثانى فقط من المهمة.

واستنتج الباحثون أن القلق العام يظهر انحيازاً فى الانتباه المحايد للتهديد ولكن هذا الانحياز يعمل أيضاً مع المثيرات الطبيعية والمثيرات غير اللفظية.

٣- دراسة (Elhag, F. Nagat; 2000)

عن اختبار العلاقة بين كل من سمة ، وحالة القلق وظاهرة انحياز الانتباه وتحديد التأثير المحتمل لأسلوب المواجهة على انحياز الانتباه لدى الكبار ، وتوضيح الفروق بين الجنسين (وهو جزء لم يدرس من قبل فى أى دراسة) وأخيراً تقرير ما إذا كانت الفروق الفردية سوف يتوسطها تفضيلات المواجهة.

واستخدم الباحث كل من مقياس القلق (حالة /سمة) لسبيلبرج Speilberg ومقياس ميللر Miller لأسلوب المواجهة وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٩ طالب من طلاب جامعة أوهايو (٦٤ ذكور ، ١٦٥ إناث).

وقد فشلت الدراسة فى إيجاد أى تأثير لانحياز الانتباه على أسلوب المواجهة ، ولم توجد فروق بين الجنسين فى انحياز الانتباه.

٤- دراسة (Manguno, M. Gina; 2000)

عن الفروق فى معالجة المعلومات بين مرتفعى ومنخفضى القلق حيث هدفت إلى إعطاء وصف تفصيلى أكثر لانحياز المعالجة الذى يميز الفرد القلق حيث استخدمت مهمة خاصة تسمى Affective Categorization Task (ACT) على عينة مكونة من (٥٣ طالب) من طلاب بكالوريوس علم النفس بجامعة لويزيانا وهى خاصة باختبار المعانى المؤثرة المثيرات وأوضحت النتائج أن استخدام مهمة (ACT) مع الأفراد ذوى القلق الاجتماعى أن هؤلاء الأفراد لديهم دقة معالجة معلوماتية أكثر للتهديد أكثر من العاديين ، فالأفراد الذين لا يعانوا من القلق الاجتماعى كانوا أكثر دقة فى اكتشاف المحتوى الانفعالى للمعلومات المحايدة أما ذوى القلق الاجتماعى فقد استغرقوا وقتاً أطول لاتخاذ قرار بخصوص المعلومات الانفعالية.

وأظهرت النتائج أيضاً أن الفرد القلق لدية معالجة للمعلومات المهددة يعتمد على مستوى ما قبل الوعى. أما الفرد غير القلق فلديه قدرة جيدة على تصنيف المعلومات إلى مستوى محايد ، موجب ، وانفعالى ، وأرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفرد القلق لديه ميل إلى تصنيف كل المعلومات

المهددة بطريقة يدخل فيها مستوى ما قبل الوعى. وهذا الانحياز فى الاستجابة لم يلاحظ لدى الفرد غير القلق.

٥- دراسة (Mogg, Karin, et al; 2000)

عن سمة القلق والدفاعات ، والمعالجة الانتقائية للتهديد حيث أجريت الدراسة على عينات لا تعانى من القلق المرضى (ن= ٦٠) أختبر كل فرد منهم على مهمة ستروب Stroop لتسمية اللون، ومهمة dot-probe وهى أداتين لقياس انحياز الانتباه وتم تطبيق مقياس القلق حالة/ سمة ، مقياس المرغوبية الاجتماعية ، ثم قياس الكف أيضاً على مهمة ستروب Stroop ، وقياس الدفاعات من خلال مقياس أسلوب الدفاعات Defense style ، وقدم التصميم التجريبى كالتالى:

- مجموعة منخفضى القلق (منخفض سمة القلق ومنخفض المرغوبية الاجتماعية).
- مجموعة الكف (منخفضى الكف ، ومرتفعى المرغوبية الاجتماعية).
- مجموعة مرتفعى القلق (مرتفعى سمة القلق ، ومنخفضى المرغوبية الاجتماعية).

وأظهرت النتائج على مهمة ستروب Stroop أن مرتفعى مستوى الدفاعات (فى اتحادها مع انخفاض سمة القلق) أكثر تجنباً للتهديد ، أما مجموعة الكف فقد أظهرت خللاً أقل فى تسمية اللون الخاص بالمثير المهدد أكثر من المثيرات المحايدة. أما مجموعة مرتفعى القلق فقد أظهرت خللاً أكثر تجاه الكلمات المهددة. أما على مهمة dot-probe فقد كان هناك ميلاً عاماً لدى أفراد العينة لتجنب التهديد الاجتماعى مقارنة بالمثيرات المحايدة ولكن لايوجد انحياز للمثيرات المهددة جسدياً ، وتجنب المثيرات المهددة اجتماعياً كان دالاً فقط مع مجموعة الكف.

٦- دراسة (Keogh, E. et al; 2001)

عن انحياز الانتباه الانتقائى للتهديد الجسدى لدى الأفراد الأكثر حساسية للقلق وذلك باستخدام مهمة visual dot-probe من خلال تقديم عدة مثيرات مهددة (تهديد جسدى ، تهديد اجتماعى ، مثير محايد) واختير أفراد العينة على أساس ارتفاع أو انخفاض القلق بخصوص اهتماماتهم بالإحساسات أو بالأوجاع الجسدية ، وأوضحت النتائج وجود انحياز للانتباه تجاه مواضع أو مثيرات التهديد الجسدى ، ووجد أن منخفضى إحساسات القلق (يتجنبوا) هذه المثيرات ، ولم يوجد انحياز للانتباه تجاه المثيرات الاجتماعية أو الإيجابية منذ وجد أن مرتفعى القلق يتجنبوا المثيرات الإيجابية.

٧- دراسة (Koster, E. et al; 2006)

عن عناصر انحياز الانتباه للتهديد لدى مرتفعى سمة القلق من خلال دراسة عناصر انحياز الانتباه وهى تيسير الانتباه ، وصعوبة عدم الانشغال ، وتجنب الانتباه لدى مرتفعى ومنخفضى سمة القلق على عينة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى Freshman واستخدم الباحثون مهمة Modified exogenous cueing task قدمت من خلالها مجموعة صور للعمل كمثيرات.

وأظهرت النتائج أنه خلال (١٠٠ ثانية) التى قدمت فيها الصور أن الأفراد مرتفعى سمة القلق أكثر فى انحياز الانتباه وأظهر هؤلاء الأفراد صعوبة فى عدم الانشغال عن المثير المهدد أكثر من الأفراد منخفضى سمة القلق ، وعلاوة على ذلك فقد أظهر هؤلاء الأفراد ميلاً لتجنب الانتباه للتهديد عند عرض الصورة لمدة من (٢٠٠: ٥٠٠ ثانية) وتساند هذه النتائج النماذج المختلفة لعلاقة القلق بعمليات انحياز الانتباه للتهديد فى مراحل معالجة المعلومات المختلفة.

٨- دراسة (Koster, E. et al; 2006)

عن الميكانيزمات الكامنة وراء الانتباه للتهديد لدى عينة من مرضى القلق حيث قامت الدراسة ببحث عنصر التوجه نحو التهديد باستخدام مهمة dot-probe ، وأظهرت النتائج أن الأفراد يتوجهوا ناحية التهديد مع ارتفاع سمة القلق أكثر من انخفاضها وأن الميكانيزم الكامن وراء هذا الانحياز هو صعوبة عدم انشغال الانتباه عن علامات التهديد وأضاف الباحثون أن هذا الانحياز يلعب دوراً فى استمرار القلق وممكن أن يسبب ويطور ما يسمى بالقلق الأكلينيكى.

٩- دراسة (Jane Lawson, Darla; 2006)

عن قلق الامتحان وانحياز الانتباه لدى عينة من طلبة الجامعة وقامت الدراسة على أساس أن مجموعة مرتفعى قلق الامتحان لديهم ميل إلى استخدام كم غير متكافئ من مصادرهم المعرفية لفحص بيئة الامتحان بحثاً عن علامات التهديد ، وقد استخدمت الباحثة مهمة Stroop ، ومهمة dot-probe ، وتم قياس حالة القلق ، وقياس قلق الامتحان وأوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق فى البداية بين مرتفعى ومنخفضى قلق الامتحان ، ولكن مع اقتراب موعد الامتحان أظهر هذا العامل (اقتراب موعد الامتحان) أنه عامل منشط لانحياز الانتباه حيث أظهر أفراد العينة التى تنتظر امتحاناً قريباً انحيازاً فى الانتباه تجاه الكلمات المهددة مقارنة بمنخفضى قلق الامتحان أو الذين لا ينتظرون امتحاناً قريباً ، وأظهرت مجموعة قلق الامتحان المرتفع انحيازاً فى الانتباه تجاه الكلمات

المهددة وليس للكلمات المحايدة ، وتظهر النتائج أن زيادة الارتباك عند تلقى الامتحان يدعم الانتباه للمثيرات المهددة.

١٠- دراسة (Susa, G. et al; 2008)

عن سمة القلق المرتفعة ، وانحياز الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وأطفال المدرسة حيث استخدم المؤلفون مهمة dot-probe لقياس الانتباه لدى عينة مكونة من ١٧٣ طفل فى عمر ٥: ١١ عام لقياس العلاقة بين سمة القلق المرتفعة وانحياز الانتباه فى عمر ٥: ٩ سنوات ، ١٠: ١١ سنة ، وأظهرت النتائج إلى إمكانية أن يأخذ انحياز الانتباه شكل تجنب التهديد بغض النظر عن العمر ، مستوى القلق ، وقام الباحثون باستخدام أزمنة مختلفة من التعرض للمثير (٧٥٠ ثانية) ، (١٠٠٠ ثانية) وعلى الرغم من الاختلاف فإن النتائج إلى النماذج المختلفة من التجنب واليقظة مشابهة لما وجد فى النماذج النظرية.

١١- دراسة (Pêrez, C. et al; 2009)

عن أسر الانتباه وسمة القلق من خلال دلائل من عملية الكف حيث هدفت الدراسة إلى بحث علاقة انحياز (أسر) Capture الانتباه للمثيرات المهددة باستخدام علامات مكانية Spatial ملائمة لقياس الكف حيث قسم أفراد العينة إلى نصفين متكافئين انفعالياً من حيث المثير (موجب ، سالب) ، مثير (محايد) وتم ملاحظة أن (بطئ الاستجابة) كان متشابهاً لدى العينة التى قدمت بها كلمات محايدة ، موجبة أما عينة مرتفعى سمة القلق فقد أوضحت النتائج أنه بالنسبة للمثيرات السالبة لن يظهر لديهم القدرة على الكف ، أما منخفضى سمة القلق فقد ظهرت لديهم القدرة على الكف ، وتقترح النتائج أن الأفراد مرتفعى سمة القلق يستطيع المثير المهدد أن يأسر الانتباه لمواقع التهديد لديهم حتى لو تم إعاقته أو إيقافه ببعض المؤثرات المعرفية مثل (الكف).

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المرتفع ، ومتوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المنخفض على مهام انحياز الانتباه للمثير المهدد كما تقيسه مهمة ستروب لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المرتفع ومتوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المنخفض على مهام انحياز الانتباه للمثير المحايد كما تقيسه مهمة ستروب لدى طلاب الجامعة.

٣- توجد فروق فى انحياز الانتباه للمثير المهدد ترجع لنوع الجنس بين طلاب الجامعة.

٤- توجد فروق فى انحياز الانتباه للمثير المحايد ترجع لنوع الجنس بين طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: قام الباحث بمراجعة الأدبيات التى تناولت متغيرات الدراسة من خلال استخدام المصطلحات الآتية: Attentional Bias, Anxiety, Test anxiety, Strop, Dot-probe.

وذلك فى قواعد البيانات الآتية:

Science direct, Springer, Academic search primer, Pro Quest dissertation, psyche LIT.

ثانياً: الأدوات:

قام الباحث بتجهيز أدوات الدراسة وهما:

أ- مهمة ستروب Stroop لقياس انحياز الانتباه للمثيرات المهددة والمحايدة.

ب- مقياس قلق الامتحان تأليف Sarason, G. ترجمة وتقنين: الباحث.

جـ- مقياس قلق الامتحان (محك الصدق) محمد عبد الظاهر الطيب.

أ- مهمة ستروب Stroop لقياس انحياز الانتباه:

وقام بوضع هذه المهمة (J. R. Stroop) والتى تستخدم فى قياس سرعة الفرد فى معالجة المعلومات من خلال قياس تداخل اللون والمعنى. والأساس المنطقى وراء استخدام هذه المهمة هو أن انحياز الانتباه تجاه المثيرات يتم التعبير عنه من خلال تأخر الاستجابة فى تسمية اللون حيث يقدم فى هذه المهمة أنماط مختلفة من المثيرات (مهددة ، محايدة) بألوان مختلفة ويطلب من المفحوص أن يسمى اللون ويتجاهل المعنى أو الدلالة الموجودة فى المحتوى ويؤخذ زمن الاستجابة لتقرير اللون للإشارة إلى انحياز الانتباه.

وتتكون المهمة من ظرفين تجريبيين:

١- الظرف التجريبى الأول وهو خاص بالتدريب على تسمية اللون.

٢- الظرف التجريبى الثانى وهى المهمة الأساسية وهى خاصة بتسمية لون المثير دون معناه الدلالى.

وصف إجراءات تطبيق المهمة:

١- الظرف التجريبى الأول: وهو ظرف تدريبى الهدف منه التأكد من قدرة المفحوص على تسمية اللون فقط وعدم وجود عيوب فى البصر تعيق هذه العملية مثل عمى الألوان وتقدم كالتالى:

- ضع كتيب المثيرات فى وضع أفقى على المائدة أمام المفحوص مباشرة.
- أشر إلى اللون واطلب من المفحوص أن يقوم بتسمية اللون بسرعة وبدون أخطاء.
- اطلب من المفحوص أن يسمى الألوان الخمسة الموجودة فى الخط الأول وبعد أن ينهيه ينتقل للخط الثانى.
- إذا وجد المفحوص صعوبة واضحة فى تسمية اللون أو ارتكب أربعة أخطاء فى الخط التدريبى الأول لاتكمل هذا الخط وانتقل إلى التالى.
- إذا كان المفحوص قادراً على تكملة الخط الأول اطلب منه أن يسمى الخطوط التالية واحداً بعد الآخر حتى نهاية الخط الأخير.
- اطلب من المفحوص أن يسمى الألوان بأسرع ما يمكنه.
- احسب الزمن الكلى بالثوانى.
- إذا لم يكمل المفحوص المهمة عند نهاية (٩٠ ثانية) اطلب منه أن يتوقف.

٢- الظرف التجريبى الثانى: وهى المهمة الأساسية الخاصة بتسمية اللون دون المعنى (أى تسمية لون الكلمة وتجاهل المعنى التى تشير إليه) كالتالى:

- قدم للمفحوص صفوف من الكلمات (المثيرات) المطبوعة بألوان حبر مختلفة.
- اطلب من المفحوص أن يسمى لون الحبر الذى طبقت له الكلمة وليس الكلمة ذاتها.
- إذا كان المفحوص لديه صعوبة فى فهم المطلوب قم بتوضيحها عن طريق تسمية ألوان الحبر فى الخط الأول ثم اطلب منه أن يسمى الألوان فى الخط الثانى.
- إذا ارتكب المفحوص أربعة أخطاء لاتكمل المهمة.
- إذا نجح المفحوص فى تكملة الخط الأول انتقل للخط الثانى.

- سجل الزمن الكلى بالثوانى.
- اسمع للمفحوص باستخدام أصبعه للاحتفاظ بمكانه على صفحة الاستجابة.
- إذا ارتكب المفحوص ثلاثة أخطاء متتالية قم بتنبيهه مرة واحدة أن عليه أن يسمى لون الحبر فقط.
- إذا لم يكمل المهمة عند نهاية (١٨٠ ثانية) اطلب منه أن يتوقف وحدد فى نموذج التسجيل العنصر الأخير الذى تمت المحاولة عنده وسجل (١٨٠ ثانية) على أنها الزمن الكلى.

جدول (٢) يوضح نوعى المثيرات (المهددة ، المحايدة)

المتضمنة فى مهمة ستروب Stroop المستخدمة فى الدراسة الحالية

مثيرات مهددة (قلق امتحان)	مثيرات محايدة
تقييم	كاميرا
نهائى	كرسى
درجات	شاطئ
عصبى	مربى
مقبول	ترابيزة
ضغط	ملابس
كلية	صورة
فشل	فيل
خطأ	صمغ
تحدى	حشائش
عقل	قهوة
وقت	دولاب

مثيرات مهددة (قلق امتحان)	مثيرات محايدة
امتحان	قلم
فزع	حزام
قلق	أصبع
غموض	خريطة
هموم	شمعة
شك	دائرة
إحباط	منديل
تسرع	نبات
ناقص	باب
أداء	تفاح
مشكلة	مكرونة
مراجعة	حذاء
مذاكرة	شريط
تذكر	ذراع
درجة	شعر
ذكاء	أذن
غباء	جورب
رياضيات	تليفون
	كوب

قام الباحث بحساب صدق وثبات المهمة من خلال التطبيق على (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة طنطا من مختلف الفرق الدراسية من كافة التخصصات.

أولاً: حساب الصدق:

قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق الداخلى وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل ظرف تجريبى بمفرده والدرجة الكلية للاختبار وكانت قيم معاملات الصدق هى (٠.٥٧٠) ، (٠.٥٨٦) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

حساب الثبات:

قام الباحث بحساب اختبار ستروب Stroop عن طريق إعادة تطبيق المهمة بعد مرور فاصل زمنى من التطبيق الأول وهى اسبوعان وكان معامل الارتباط بين درجتى التطبيق (٠.٧٩) وهو معامل ثبات مقبول.

٢- مقياس قلق الامتحان: تأليف Sarason, G. 1984

ترجمة وتقنين: الباحث

وهو أداة لقياس ردود الفعل تجاه موقف الامتحان مكونة من ٤٠ عبارة تقيس أربعة أبعاد متصلة بقلق الامتحان وهى (التوتر ، الانزعاج ، وردود الفعل الجسمية ، والأفكار غير المتصلة بالامتحان) بواقع ١٠ عبارات لكل بعد.

فالتوتر: هى المشاعر الانفعالية التى يمر بها الفرد قبل الامتحان ويقيس هذا البعد العبارات (١، ٥ ، ٦ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٤٠).

والانزعاج: هى أفكار مرتبطة بالأداء فى الامتحان ويقيس هذا البعد العبارات (٢ ، ٨ ، ٩ ، ١٣ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٧ ، ٢٤ ، ٣٦ ، ٣٩).

والأفكار غير المرتبطة بالامتحان: هى الأفكار والاهتمامات التى تصرف انتباه الطالب بعيداً عن الامتحان ذاته ويقيس هذا البعد العبارات (٣ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢، ٣٨)

أما الأعراض أو ردود الفعل الجسمية: فقد وصفت على أنها ردود فعل الجهاز العصبى الأوتونومى ويقيس هذا البعد العبارات (٤ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٧)

يتم تقدير الدرجة كالآتى:

١ = لاتنطبق ٢ = تنطبق أحياناً ٣ = تنطبق تماماً ٤ = تنطبق جداً

- قام الباحث بترجمة عبارات المقياس ومراجعة البنود لملائمتها على الثقافة المصرية.
- قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس من خلال التطبيق على عينة من طلاب كلية التربية – جامعة طنطا جميع الفرق الدراسية من كافة التخصصات تكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة.
- قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين:

أ- **صدق المحكمين:** حيث عرض المقياس على خبراء عاملين فى مجال علم النفس والصحة النفسية لتحديد مدى دقة وملائمة العبارات لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها ومدى ملاءمتها للبيئة والثقافة المصرية وقد قام الباحث بالإبقاء على العبارة التى اتفق أكثر من ٨٥% من أفراد عينة المحكمين على صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها.

ب- **صدق المحك:** قام الباحث بحساب الصدق عن طريق المحك مع مقياس قلق الامتحان لمحمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٧ – الأنجلو المصرية) وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين حيث وصل معامل الارتباط بين المقياسين إلى (٠.٨٤٣) وهو معامل دال عند (٠.٠١).

ثانياً: الثبات:

أ- قام الباحث بحساب ثبات المقياس وذلك عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثانى بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات مقبول.

ب- قام الباحث باستخدام طريقة Alpha-Coronbach للتحقق من الاتساق الداخلى للمقياس وبلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع.

العينة:

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة طنطا (١٠٠ ذكور) ، (١٠٠ إناث) موزعين على مختلف الفرق الدراسية والتخصصات من طلاب

الشعب العلمية (رياضيات ، بيولوجى ، طبيعة وكيمياء) والشعب الأدبية (لغة عربية ، لغة انجليزية، لغة فرنسية) وذلك فى العام الجامعى ٢٠٠٩/٢٠١٠. وقام الباحث باستبعاد بعض الطلاب ممن يعانون من أى خلل فى عملية الإبصار (ضعف بصر – عمى ألوان).

- قام الباحث بتطبيق اختبار قلق الامتحان.
- قام الباحث بتطبيق مهمة ستروب Stroop لقياس انحياز الانتباه للمثيرات المهددة ، والمحايدة بظرفيها التجريبيين.
- لإجراء عمليات التحليل الإحصائى قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مرتفعى ومنخفضى قلق الامتحان وذلك باستخدام الوسيط.
- قام الباحث بإجراء عمليات التحليل الإحصائى باستخدام برنامج حزمة البيانات الإحصائية (SPSS. V. 10)

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد إجراء عمليات التحليل الإحصائى أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- نتائج الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المرتفع ، ومتوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المنخفض على مهام انحياز الانتباه للمثير المهدد كما تقيسه مهمة ستروب لدى طلاب الجامعة.

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات الأفراد منخفضى ومرتفعى قلق الامتحان على المثير المهدد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت
منخفضى قلق الامتحان	١٠٠	٣٢.٧١٠٠	١٥.٢٤٣٧	-١٨.٢١٨***
مرتفعى قلق الامتحان	١٠٠	٦٣.٤٣٠٠	٧.٢٠٨٧	

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠٠١

ويتبين من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى قلق

الامتحان ومتوسط درجات منخفض قلق الامتحان لصالح مرتفعى قلق الامتحان وبذلك يتم قبول الفرض.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى الأفراد الذين يعانون من قلق امتحان لديهم ميل لاستخدام كميات متزايدة من مصادر انتباههم لفحص بيئة الامتحان لإيجاد إشارات ممكنة أو محتملة للتهديد بسبب الطريقة التى يعالجون بها المعلومات فهى معالجة أوتوماتيكية فى معظم الأحيان غير مخططة تجهزهم لفشل محتمل من خلال تفسيرهم للمثيرات الموجودة فى موقف الامتحان بطريقة تهديدية. فمرتفعى قلق الامتحان لديهم انحياز فى الانتباه للمثيرات المهددة فى بيئة الامتحان ويظهر ذلك من ارتفاع درجة هؤلاء الأفراد على مهمة ستروب Stroop حيث يستغرق الفرد زمناً أطول فى تسمية اللون الخاص بالمثير المهدد.

وتتفق هذه النتيجة مع النماذج النظرية التى فسرت العلاقة بين القلق وانحياز الانتباه ففى نموذج (Beck et al. 1997) يُدرك المثير المهدد بطريقة أوتوماتيكية مباشرة من خلال المرحلة الأولى فى المعالجة قبل أن يندمج الفرد فى خطوات تستهدف خفض التهديد ، وينحاز الانتباه للمثير المهدد وبالتالى يتخذ قرار أوتوماتيكى غير متأنى عن المثير وهو أمر يساعد فى زيادة حالة القلق بخصوص الامتحان ، فى نموذج (Williames, et al, 1997) حيث يتم إدراك المثير المهدد أيضاً بطريقة أوتوماتيكية لدى مرتفعى حالة القلق (قلق الامتحان) والفرد مرتفعى القلق هنا لايستطيع تجاهل قيمة المثير المهدد وبالتالى لايستطيع استكمال مطالب المهمة الأمر الذى يؤدى أيضاً إلى معوقات فى الأداء.

وأشار نموذج (Mogg et al, 1998) إلى أن معالجة المعلومات لدى مرتفعى القلق أوتوماتيكية حيث ينحاز الانتباه للمثير المهدد أوتوماتيكياً أى أن الانتباه سوف ينحاز للمثير المهدد إذا ارتفعت قيمة التهديد (وجود حالة قلق) أما إذا كان المثير منخفض التهديد فإن الاستمرار فى معالجة المعلومات تحدث عملية كف لهذا المثير ويستمر الانتباه فى التقدم والاستمرار فى المهمة. ويتفق نموذج (Eysenk et al, 2007) مع نفس النماذج السابقة من أن مرتفعى القلق لديهم (يقظة زائدة) فى اكتشاف ميكانيزمات التهديد ومن السهل عليهم أن يكون لديهم نظام تنبيه داخلى alarm يقوى الإحساس بالمثير ويفسره عكسياً على أنه خطر محتمل وكنتيجة لذلك يبدأوا فى إظهار استجابات انفعالية تتسم بالتنشيط الفسيولوجى – ردود الفعل الجسمية لحالة القلق – الأمر الذى يؤدى فى النهاية إلى التجنب السلوكى.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسات كل من (Broadbent et al, 1988) ، (Bradly et

(Keogh ، (Mogg Karin. et al, 2000) ، (Manguno M. Gina, 2000) ، al, 1999)
(Jan, ، (Koster E. et al, 2006) ، (Koster E. et al, 2006) ، E. et al, 2001)
.(Susa G. et al, 2008) ، Lawson. Darla, 2006)

٢- نتائج الفرض الثانى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المرتفع ، ومتوسط درجات الأفراد ذوى مستوى قلق الامتحان المنخفض على متغير انحياز الانتباه للمثير المحايد كما تقيسه مهمة ستروب لدى طلاب الجامعة.

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

لمجموعتى مرتفعى و منخفضى قلق الامتحان على المثير المحايد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت
منخفضى قلق الامتحان	١٠٠	٢٦.٢٢٠٠	٧.٦٦٩٤	-١.٩١٥***
مرتفعى قلق الامتحان	١٠٠	٢٨.٣٦٠٠	٨.١٧٠٦	

غير دالة

ويتبين من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى قلق الامتحان ومتوسط درجات منخفض قلق الامتحان على مهمة ستروب التى تقيس انحياز الانتباه وبذلك يتم رفض هذا الفرض.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى قيمة التهديد (المثير) فهو هنا مثير محايد غير مهدد وغير متصل (بقلق الحالة) أى قلق الامتحان فالفرد مرتفع ، ومنخفض قلق الامتحان يدركا هذه المثيرات بطريقة طبيعية نظراً لطبيعتها غير التهديدية وبالتالى يستطيعا استكمال مطالب المهمة (تسمية اللون) ولا تحدث معوقات فى الأداء ويظهر ذلك فى انخفاض زمن الاستجابة أى يستغرق زمن أقل فى تسمية اللون وهو ما أوضحه نموذج (Williams et al, 1997) ويتفق نموذج (Mogg et al, 1998) مع هذا التفسير من أن المثير إذا كان منخفض التهديد فإن الفرد يستمر فى معالجة المعلومات

ولايحدث كف لهذا المثير ويستمر الانتباه فى التقدم ويتفق مع نموذج (Eysenk et al, 2007) من أن ارتفاع درجة القلق يؤدى إلى عدم ضبط الانتباه وخاصة عمليتى الكف والتحويل. فالكف مسئول عن تنظيم الاستجابات الاوتوماتيكية وبالتالى يقل مستوى ضبط الانتباه ويظهر ذلك فى صورة (صعوبة انشغال الانتباه) بالمثير المهدد) أما التحويل (وهو القدرة على تحويل الانتباه بين المهام المختلفة) أى أن ارتفاع درجة القلق تحدث خللاً فى الكف والتحويل مما يؤدى إلى صعوبة عدم انشغال الانتباه عن المثير المهدد المرتبط بخلل الكف ، صعوبة عدم انشغال الانتباه عن المثير المهدد المرتبط بخلل الكف ، صعوبة تحويل الانتباه عن المثير المهدد المرتبط بخلل التحويل. أما فى حالة انخفاض القلق فيعمل الكف بصورة طبيعية أى ينشغل الانتباه بعيداً عن المثير المهدد ويعمل التحويل بصورة طبيعية أى يحول الانتباه بعيداً عن المثير المهدد ويبدو ذلك فى الأمر واضحاً من نتيجة هذا الفرض الخاص بالمثير المحايد (غير المهدد) حيث لم يوجد فروق بين درجات مرتفعى القلق ومنخفضى القلق تجاه مثير محايد غير مهدد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Broadbent et al, 1998) ، (Manguno M. Gina 2000) ، (Mogg Karin, et al 2000) ، (Keog E. et al, 2001) ، (Koster E. et al 2006) ، (Jane Lawson Darla, 2006) ، (Pêrez C. et al 2009).

واختلفت مع نتائج دراسة (Bradly et al, 1999) من أن القلق يظهر انحيازاً فى الانتباه للتهديد ولكن هذا الانحياز يظهر أيضاً مع المثيرات المحايدة والمثيرات غير اللفظية.

٣- نتائج الفرض الثالث:

توجد فروق فى انحياز الانتباه للمثير المهدد ترجع لنوع الجنس لدى طلاب الجامعة.

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

لدرجات الذكور ، الإناث على المثير المهدد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت
الذكور	١٠٠	٤٦.٠٨٠٠	٢٢.٠٤٤٨	-١.٤٥٠ غير دالة
الإناث	١٠٠	٥٠.٠٦٠٠	١٦.٣٣٩٧	

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات كل من الذكور والإناث فى انحياز الانتباه للمثير المهدد.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن انحياز الانتباه يحدث اعتماداً على طبيعة المثير (مهدد / محايد) وليس اعتماداً على نوع الجنس فالذكور والإناث ذات نفس الخصائص فى مراحل معالجة المعلومات ، ويشكل القلق كما أوضحت النماذج النظرية لـ (Beck, et al, 1997; Williams, et al 1997; Mogg et al 1998; Eysenk et al 2007) العامل الفارق فى انحياز الانتباه ناحية المثير ، ولا يتدخل الجنس فى هذه العلاقة لأن نظام معالجة المعلومات ، ومنها عملية الانتباه هو نظام عام ومشترك لدى النوع البشرى عامة ولا يختلف باختلاف الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Elhag F. Nagat, 2000) وهى الدراسة الوحيدة التى تناولت تأثير الجنس ولم تجد فروقاً بين الجنسين فى انحياز الانتباه.

٤- نتائج الفرض الرابع:

توجد فروق فى انحياز الانتباه للمثير المحايد ترجع لنوع الجنس لدى طلاب الجامعة.

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

لدرجات الذكور ، الإناث على المثير المحايد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت
الذكور	١٠٠	٢٤.٠٥٠٠	١١.٣٤٨٨	***-٠.٢٤٢
الإناث	١٠٠	٢٣.٧٠٠٠	٨.٩٥٧٢	

غير دالة

ويتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات كل من الذكور والإناث فى انحياز الانتباه للمثير المحايد.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المثير هنا مثير محايد لاتوجد فيه علامات خطر أو تهديد. فالتهديد أو الخطر هو الذى يأسر الانتباه ناحيته خاصة مع ارتفاع مستوى القلق. وإذا كان المثير لايحمل هذه الصفة التهديدية فتتم المعالجة ناحيته بصورة طبيعية كما أوضحت كل النماذج فى الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Elhag, F. Nagat 2000) من أنه لاتوجد فروق فى انحياز الانتباه ترجع لنوع الجنس.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧): قلق الموت ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت.

٢- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤): اختبار قلق الامتحان ، كراسة التعليمات ، دار المعارف ، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

3- ***Bar-Haim, Y; Lamy, D; Pergamin, L; Bakermans – Kranenburg & Van Ijzendoorn, M. H; (2007).*** Threat Related Attentional Bias in Anxious and non Anxious: Ameta Analytic Study. Psychological Bulletin, 133, 1-24.

4- ***Beck, A. T; & Clarl, D. A; (1997).*** An information processing model of Anxiety. Behaviour research and therapy, 35, 49-58.

5- ***Bradly, Brenden, P.; Mogg, Karin, White, Jim; Groom, Carla; (1999).*** Attentional Bias for Emotional Faces in generalized Anxiety disorder. British Journal of Clinical Psychology, 38, 267-278.

6- ***Broadbent, Donald and Broadbent, Margaret; (1988).*** Anxiety and Attentional Bias: State and Trait. Cognition and emotion. Vol. 2, Issue 3, 165-183

7- ***Cisler, M. Josh; Kosteţ, H. Ernst; (2010).*** Mechanisms of attentional biases towards threat in anxiety disorder: An integrative review. Clinical psychology Review, 30, 203-216.

8- ***Cohen, J. D; Dunbar, K; & McClelland, J. L; (1990).*** On the Control of automatic Processes: A Parallel Distributed Processing Account of Stroop Effect. Psychological Review, 97, 332-361.

9- ***Elhag, F. Nagat; (2000).*** Attentional Bias in Anxiety: The Role of State Anxiety, Gender, and Coping Style. PhD. Ahio state University.

10- ***Eysenk, M. W; (1992).*** Anxiety: The cognitive perspective. Hove: Erlbaum.

11- ***Eysenk, M. W; Derkshan, N; Santos, R; & Calvo, M. G; (2007).*** Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. Emotion, 7, 336-353.

12- Jane Lawson, Darla; (2006). Test anxiety: A test of attentional Bias. PhD. University of Maine.

13- Keogh, Edmund; Dillon, Catherine; Georgiou, George; Hunt, Caroline; (2001). Selective Attentional biases for physical therat in Physical Anxiety Sensitivity. Anxiety Disorder, 15, 299-315.

14- Koster, H. Ernst; Cormbez, Geert; Verschuere, Bruno; De Houwer, Jan (2006). Attentional to threat in anxiety prone-individuals: mechanism underlying attentional Bias. Cognitive therapy and research, 30, 635-643.

15- Koster, H. Ernst; Crombez, Geert; Verschuere, Bruno; Van Damme, Stefan; Wiersema, Jan. Roelf; (2006). Comptents of attentional Bias to threat in hight trait anxiety: facilitated engagement, Impaired disengagement and attentional avoidance. Behaviour Research and therapy, 44, 1757-1771.

15- Manguno – Mire, M. Gina; (2000). A Novel Experimental Approach to the Explication of information processing differences between hight and low anxious individuals. PhD. Lousiana State University.

17- Mogg, Karin and Bradley, P. Brendan; (1998). A Cognitive – Motivational Analysis of Anxiety Behaviour research and therapy, 36, 809-848.

18- Mogg, Karin, Brenden, P. Breadly; Dixon Claire; Fisher, Susan; Twelftree, Helen; MacWilliams, Andrew; (2000). Trait anxiety defensiveness and selective processing of Threat: an investigation using two measure of attentional bias. Personality and individual differences, 28, 1063-1077.

19- Pêrez, Carolina; Acosta, Alberta; Lupianez, Juan; (2009). Attentional capture and trait anxiety: Evidence from inhibition of return. Journal of anxiety disorder, 23, 287-790.

20- Puliafico, C. Authony and Kendall, C. Phillip; (2006). Threat – Related Attention Bias in Anxious Youth. Clinical Child and Family Psychology Review. Vol. 9, No. 3, 162-180.

21- Ryzewicz, Lynn; (2007). Behavioural Manifestations of Worry in Test Anxiety and Intolerance of Uncertainly: A Laboratory Investigation of Attention Bias With a University Population. PhD. Long Island University.

22- Sarason, G. Irwin; (1994). Stress, Anxiety and cognitive interference: Reaction to tests. Journal of personality and social psychology, vol. 46, 4, 929-918.

23- Schutz, Davis and Schwanenflugal; (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. Journal of Experimental Education, 70, 315-342.

24- Spilberg, C. D; & Vagg, P. R; (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C.D. Spilberg & P. R. Vagg (Eds) Test Anxiety: Theory, assessment and treatment (pp. 3-14). Washington, D. C: Taylor & Francis.

25- Susa, Geogiana; Pitica, Iriana; Benga, Oanq; (2008). High level of trait anxiety and attentional Biases in pre school and school aged children. Cognition, Brain, Behaviour, vol. XII, No. 3, 309-326.

26- Tolin, Frank. David; (1997). Cognition and emotion in specific phobia. PhD. University of Arkansas.

27- Welles. A; & Mathews, G; (1994). Attention and emotion: A clinical perspective. Hills dale. NJ: Lawrence Erlbaum associates.

28- Williams, J. M; Mathews, A; Macleod, C; (1996). The Emotional Stroop and Psychopathology. Psychological Bulletin, vol. 120, No. 1, 3-24.

29- Williams, J. M; Watts, F. N; Macleod, C; & Mathews, A; (1997). Cognitive psychology and emotional disorder; 2nd ed. Chistester Wiley.

30- Zeinder, M; (1998). Test Anxiety. The State of the Art. New York: Plenum Press.

The Relationship between attentional bias and test anxiety among college students

Dr: Ahmed Helal
Tanta University

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between attentional bias and test anxiety among college students. 200 students participate (100 male, 100 female). The assessment include:

The stroop task to measure attentional bias and test anxiety scale to measure test anxiety. The result show a difference between high and low test anxious in attentional bias (threaten stimuls) for hight test anxious. No differences between high and low test anxious in attentional bias (Neutral stimuls). No gender differences between threaten and neutral stimuls.